

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
CZU: 159.923:37.015(043.3)

GUȚUL ALIONA

**INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI
SUCCESULUI LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ**

511.03 – PSIHLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:



Gonța Victoria, doctor în psihologie,
conferențiar universitar

Autor:



Guțul Aliona

CHIȘINĂU, 2025

©Guțul Aliona, 2025

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusa, engleză)	5
LISTA FIGURILOR	8
LISTA TABELELOR	10
LISTA ABREVIERILOR	13
INTRODUCERE	14
1. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A STUDIULUI INTELIGENȚEI SOCIALE ȘI CONȘTIINȚEI SUCCESULUI LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	23
1.1 Teorii explicative ale conceptului de inteligență socială.....	23
1.2 Dezvoltarea socială la vârsta școlară mică	32
1.3 Specificul dezvoltării, manifestării inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică	40
1.4 Factorii de formare a conștiinței succesului la vârsta școlară mică	46
1.5 Concluzii la Capitolul 1	53
2. STUDIUL EMPIRIC AL INTELIGENȚEI SOCIALE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ ȘI RELAȚIA ACESTEIA CU CONȘTIINȚA SUCCESULUI	55
2.1 Organizarea demersului investigativ: metode și materiale.....	55
2.2 Elaborarea și validarea cadrului metodologic al cercetării a inteligenței sociale și a conștiinței succesului la vârsta școlară mică	62
2.3 Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării de constatare.....	73
2.3.1 Studiul nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale și a componentelor acesteia la elevii de vârsta școlară mică.....	73
2.3.2 Dezvoltarea inteligenței sociale în funcție de vârstă și sex în perioada micii școlarități	79
2.3.3 Raportul dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică.....	93
2.4 Concluzii la Capitolul 2.....	105
3. DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ: PROGRAM DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ	107
3.1. Organizarea experimentului formativ: definirea problemei și formularea ipotezei.....	107
3.2. Conținutul și conceptul Programului de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică	115
3.3. Prezentarea și interpretarea cantitativ-calitativă a rezultatelor implementării <i>Programului de intervenție psihologică</i>	126
3.4. Relația dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică: analiza cantitativ-calitativă.....	138

3.5. Concluzii la Capitolul 3.....	148
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	150
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....	155
ANEXE.....	173
Anexa 1. Protocol de cercetare.	
Anexa 2. Matricele corelațiilor.	
Anexa 3. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mica.	
Anexa 4. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosenberg și scala încrederii în sine.	
Anexa 5. Studiul corelației pentru variabilele cercetării pentru demersul constatativ după Pearson.	
Anexa 6. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către grupul experimental și grupul de control, etapa test.	
Anexa 7. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosenberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental și grupul de control, etapa test.	
Anexa 8. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către grupul experimental etapa test-retest.	
Anexa 9. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosenberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental etapa test-retest.	
Anexa 10. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către grupul experimental și grupul de control, etapa retest.	
Anexa 11. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosenberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental și grupul de control, etapa retest.	
Anexa 12. Programul de intervenție psihologică.	
Anexa 13. Glosar de termeni.	
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	253
CV-ul	254

ADNOTARE

Guțul Aliona, Inteligența socială și dezvoltarea conștiinței succesului la vârsta școlară mică. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2025

Structura tezei: Teza constă din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 210 de titluri, 13 anexe, glosar și este perfectată pe 141 pagini text de bază, inclusiv 36 figuri și 56 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 10 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: inteligență socială, conștiința succesului, vârsta școlară mică, reușita școlară, succesul școlar.

Scopul lucrării constă în evaluarea dezvoltării inteligenței sociale prin prisma analizei componentelor acesteia, precum și impactului asupra conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică și elaborarea unui Program de intervenție psihologică, care va contribui la conștientizarea succesului la vârsta școlară mică prin dezvoltarea inteligenței sociale.

Obiectivele cercetării: Analiza teoriilor existente din domeniul literaturii de specialitate în vederea conceptualizării inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică; Determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică; Identificarea componentelor inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică; Analiza impactului inteligenței sociale asupra conștiinței succesului la elevii din perioada școlară mică; Elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței programului de dezvoltare a inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: Într-o nouă abordare a fost supus cercetării experimentale conceptul de inteligență socială și conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică printr-un instrument (Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii mic (IPCCIS-ȘM) elaborat în scopul măsurării inteligenței sociale la vârsta școlară mică. În rezultatul investigației au fost evidențiate componentele de bază ale inteligenței sociale și impactul acesteia asupra dezvoltării conștiinței succesului atât personal cât și școlar la această categorie de vârstă. Pentru prima dată în Republica Moldova a fost elaborat și implementat un Program de intervenție psihologică destinat dezvoltării a inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică. Rezultatele cercetării servesc pentru elaborare a unor strategii de încurajare a dezvoltării conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva inteligenței sociale.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante: Cercetarea reprezintă un studiu aprofundat ce a presupus dezvoltarea inteligenței sociale ca determinant al conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică și a constatat în determinarea nivelului acesteia, identificarea componentelor inteligenței sociale, în baza cărora a fost elaborat programul formativ, care permite să fie dezvoltat nivelul inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în cercetarea conceptului de inteligență socială; corelația dintre componentele acestei; relația dintre inteligența socială și conștiința succesului; studiile psihologice, dar și interdisciplinare, axate pe conceptul dezvoltării inteligenței sociale la vârsta școlară mică; prezentarea unui model original a conceptului de conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică; definirea noțiunilor *inteligența socială* și *conștiința succesului* într-o abordare nouă.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în a oferi posibilitatea de a utiliza rezultatelor obținute la elaborarea unor politici sociale privind dezvoltarea inteligenței sociale la copii de vârstă școlară mică; rezultatele cercetării pot furniza material practic pentru cursurile de psihologie, seminare și dezbateri în domeniul dezvoltării sociale a școlarii mici atât pentru studenții din diverse universități, cât și pentru specialiștii din domeniu practic; Programul de intervenție psihologică poate servi drept bază pentru elaborarea altor programe de intervenție psihologică; rezultatele studiului ar putea fi utile pentru cadre didactice, psihologi, părinți și toți cei preocupați de activitatea educațională în cadrul instituțiilor preuniversitare de învățământ.

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele obținute au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie și Științele ale Educației, ULIM, precum, în cadrul conferințelor naționale și internaționale. Programul de dezvoltare a inteligenței sociale a fost implementat în activitatea psihologică și didactică din sistemul de învățământ preuniversitar din Republica Moldova. De asemenea, prin acest Program, a fost inițiată și condusă inițiativa axată pe reziliență și incluziune socială, care a reușit să sprijine peste o mie de copii refugiați din Ucraina, fiind aprobat de organizația internațională GLOBAL TEAM UP din Olanda.

АННОТАЦИЯ

Алёна Гуцул. "Социальный интеллект в развитии осознания успеха в младшем школьном возрасте".

Диссертация на соискание степени доктора психологии. Кишинэу, 2025

Структура диссертации: Диссертация состоит из введения, 3 глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 210 наименований, 13 приложений, глоссария и выполнена на 141 странице основного текста, включая 36 рисунка и 56 таблицы. Полученные результаты опубликованы в 10 научных работах.

Ключевые слова: социальный интеллект, осознание успеха, младший школьный возраст, учебный успех, школьный успех.

Цель работы: Оценка развития социального интеллекта через анализ его компонентов, а также влияние на осознание успеха у учащихся младшего школьного возраста и разработка Программы психологического вмешательства, которая будет способствовать осознанию успеха в младшем школьном возрасте за счет развития социального интеллекта.

Задачи работы: Анализ существующих теорий в области специализированной литературы с целью концептуализации социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста; Определение уровня развития социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста; Идентификация компонентов социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста; Анализ влияния социального интеллекта на осознание успеха у учащихся младшего школьного возраста; Разработка, реализация и оценка эффективности программы развития социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста.

Научная новизна и оригинальность работы: В новом подходе был экспериментально исследован концепт социального интеллекта и осознания успеха у учащихся младшего школьного возраста с использованием инструмента (Инвентарь когнитивных и поведенческих проявлений социального интеллекта у младших школьников (ИКППСИ-МШ) разработанного с целью измерения социального интеллекта в младшем школьном возрасте. В результате исследования были выявлены основные компоненты социального интеллекта и его влияние на развитие осознания успеха как личного, так и школьного в этой возрастной категории. Впервые в Республике Молдова была разработана и реализована Программа развития социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста. Результаты исследования служат для разработки стратегий поощрения развития осознания успеха у учащихся младшего школьного возраста с точки зрения социального интеллекта.

Полученные результаты, которые вносят вклад в решение значимой научной проблемы: Исследование представляет собой глубокое изучение, которое предполагало развитие социального интеллекта как детерминанта осознания успеха у учащихся младшего школьного возраста и состояло в определении его уровня, выявлении компонентов социального интеллекта, на основе которых была разработана обучающая программа, позволяющая развивать уровень социального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость работы: Исследование концепта социального интеллекта; корреляции между его компонентами; связи между социальным интеллектом и осознанием успеха; психологических, а также междисциплинарных исследований, сосредоточенных на концепте развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте; представлении оригинальной модели концепта осознания успеха у учащихся младшего школьного возраста; определении понятий социального интеллекта и осознания успеха в новом подходе.

Практическая ценность исследования: Возможность использования полученных результатов при разработке социальных политик, касающихся развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста; результаты исследования могут предоставить практический материал для курсов психологии, семинаров и дебатов в области социального развития младших школьников как для студентов различных университетов, так и для практикующих специалистов; Программа психологического вмешательства может служить основой для разработки других программ психологического вмешательства; результаты исследования могут быть полезны для учителей, психологов, родителей и всех, кто занимается образовательной деятельностью в рамках доуниверситетских учебных заведений.

Имплементация научных результатов: Полученные результаты были обсуждены и одобрены на заседаниях Кафедры психологии и наук об образовании, УЛИМ, а также на национальных и международных конференциях. Программа развития социального интеллекта была реализована в психологической и учебной деятельности в системе доуниверситетского образования Республики Молдова. Кроме того, с помощью этой Программы была инициирована и проведена инициатива, сфокусированная на устойчивости и социальном включении, которая сумела поддержать более тысячи детей-беженцев из Украины, получившая одобрение международной организации GLOBAL TEAM UP из Нидерландов.

ANNOTATION

Aliona Gutul, Social Intelligence in the Development of Success Awareness at Early School Age. Doctoral Thesis in Psychology. Chisinau, 2025

Thesis structure: The thesis includes an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography with 210 titles, 13 annexes, and a glossary. It is finalised in 141 pages of main text, including 36 figures and 56 tables. The obtained results have been published in ten scientific papers.

Keywords: social intelligence, success awareness, early school age, academic achievement, school success.

The purpose of the thesis: To assess the development of social intelligence through the prism of its component analysis, as well as its impact on success awareness among early school-age students and to develop a Psychological Intervention Program, which will contribute to raising success awareness at an early school age through the development of social intelligence.

Objectives of the thesis: to analyse existing theories in the field literature for conceptualising social intelligence among early school-age students; to determine the level of social intelligence development among early school-age students; to identify the components of social intelligence among early school-age students; to analyse the impact of social intelligence on success awareness among early school-age students; to develop, implement, and evaluate the efficiency of the social intelligence development program for early school-age students.

The novelty and scientific originality of the thesis: In a new approach, the concept of social intelligence and success awareness among early school-age students was subjected to experimental research through an instrument (Inventory of Cognitive and Behavioural Performances of Social Intelligence in Young Schoolchildren (IPCCIS-YS)) developed for measuring social intelligence at an early school age. The investigation highlighted the basic components of social intelligence and its impact on developing awareness of personal and academic success in this age category. For the first time in the Republic of Moldova, a Program for developing social intelligence among early school-age students was developed and implemented. The research results serve to develop strategies for encouraging the development of success awareness among early school-age students from the perspective of social intelligence.

The results obtained contribute to solving an important scientific problem: The research represents an in-depth study that involved the development of social intelligence as a determinant of success awareness among early school-age students and consisted of determining its level, identifying the components of social intelligence, based on which the formative program was developed, allowing the development of social intelligence levels among early school-age students.

The theoretical significance of the thesis: It resides in the exploration of the concept of social intelligence; the correlation between its components; the relationship between social intelligence and success awareness; psychological and interdisciplinary studies focused on the concept of social intelligence development at an early school age; presenting an original model of the success awareness concept among early school-age students; defining the notions of social intelligence and success awareness in a new approach.

The practical value of the research: It lies in providing the possibility to use the obtained results in developing social policies regarding the development of social intelligence among early school-age children; the research results can provide practical material for psychology courses, seminars, and debates in the field of social development of young schoolchildren both for students from various universities and for practitioners in the field; The Psychological Intervention Program can serve as a basis for developing other psychological intervention programs; the study results could be useful for teachers, psychologists, parents, and everyone concerned with educational activities within pre-university education institutions.

Implementation of scientific results: The obtained results were discussed and approved within the sessions of the Chair of Psychology and Educational Sciences, ULIM, as well as at national and international conferences. The social intelligence development program was implemented in the psychological and educational activities of the pre-university education system in the Republic of Moldova. Additionally, through this Program, an initiative focused on resilience and social inclusion was initiated and led, which is managed to support over a thousand refugee children from Ukraine, being approved by the international organization GLOBAL TEAM UP from the Netherlands.

LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Prezentarea conținutului ontologic al inteligenței sociale	28
Fig. 1.2. Prezentarea modelului comparativ: relația dintre competența socială și inteligența socială	31
Fig.1.3. Prezentarea factorilor ai succesului la vârsta școlară mica.....	52
Fig.2.1. Modelul de conceptualizare a variabilelor definiției pentru IS și CS.....	58
Fig.2.2. Organizarea eșantionului în raport cu categoriile de vârstă și gen.....	61
Fig.2.3. Exemple de planșe din Subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în grupul școlar).....	65
Fig.2.4. Exemple de planșe din Subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în familie)	66
Fig.2.5. Exemple de planșele din Subtestul 2.....	67
Fig.2.6. Manifestarea inteligenței sociale la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	80
Fig.2.7. Manifestarea inteligenței sociale la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	81
Fig.2.8. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	82
Fig.2.9. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)	85
Fig.2.10. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)	89
Fig.2.11. Manifestarea autoaprecierii la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	94
Fig.2.12. Manifestarea autoaprecierii la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	95
Fig.2.13. Manifestarea stimei de sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	97
Fig.2.14. Manifestarea stimei de sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	98
Fig.2.15. Manifestarea stimei de sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	99
Fig.2.16. Manifestarea încrederii în sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	100
Fig.2.17. Manifestarea încrederii în sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	100
Fig.2.18. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii).....	102
Fig.2.19. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii).....	104
Fig.3.1. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii).....	112

Fig.3.2. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii).....	113
Fig.3.3. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii).....	114
Fig.3.4. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii).....	115
Fig.3.5. Structura planului experimental a cercetării.....	127
Fig.3.6. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental, test-retest	128
Fig.3.7. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental, test-retest	128
Fig.3.8. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	135
Fig.3.9. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	135
Fig.3.10. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental, test-retest	139
Fig.3.11. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen masculin din grupul experimental, test-retest	139
Fig.3.12. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, test-retest	141
Fig.3.13. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, test-retest	141
Fig.3.14. Media reușitei școlare la grupul experimental și grupul de control la etapa test-retest.....	145

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1 Aspectele dezvoltării sociale a școlarului mic	39
Tabelul 2.1. Exemple de itemi din Subtestul 3.....	67
Tabelul 2.2. Exemple de item din Subtestul 4	68
Tabelul 2.3. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de autoapreciere	72
Tabelul 2.4. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de stima de sine	72
Tabelul 2.5. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului încrederea în sine	73
Tabelul 2.6. Prezentarea coeficienților de corelație dintre elementele componentei cognitive ale inteligenței sociale (după coeficientul de corelație Pearson).....	74
Tabelul 2.7. Prezentarea corelației dintre componenta comportamentală și indicatorii situații dificile (după coeficientul de corelație Pearson).....	76
Tabelul 2.8. Prezentarea corelației dintre componentele IS (după coeficientul de corelație Pearson).....	79
Tabelul 2.9. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de inteligență socială.....	79
Tabelul 2.10. Manifestarea inteligenței sociale la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	80
Tabelul 2.11. Manifestarea inteligenței sociale la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	80
Tabelul 2.12. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	82
Tabelul 2.13. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)	84
Tabelul 2.14. Semnificația diferenței dintre medii pentru inteligența socială la subiecții cercetării	86
Tabelul 2.15. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)	89
Tabelul 2.16 Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (ANOVA).....	90
Tabelul 2.17. Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (Bonferroni).....	92
Tabelul 2.18. Prezentarea coeficientului de corelație dintre IS și reușita școlară.....	93
Tabelul 2.19. Manifestarea autoaprecierii la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	94
Tabelul 2.20. Manifestarea autoaprecierii la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	95
Tabelul 2.21. Manifestarea autoaprecierii la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	96
Tabelul 2.22 Manifestarea stimei de sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	97
Tabelul 2.23. Manifestarea stimei de sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)	98
Tabelul 2.24. Manifestarea stimei de sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	98
Tabelul 2.25. Manifestarea încrederii în sine la fete, prezentare comparativă pe nivele	

(valori procentuale).....	99
Tabelul 2.26 Manifestarea încrederii în sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	100
Tabelul 2.27. Manifestarea încrederii în sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale).....	101
Tabelul 2.28. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii).....	102
Tabelul 2.29. Semnificația diferenței dintre medii pentru componentele conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen.....	102
Tabelul 2.30. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii).....	103
Tabelul 2.31. Semnificația diferențelor intergrupale pentru componentele conștiinței de sine (ANOVA).....	104
Tabelul 2.32. Prezentarea coeficientului de corelație dintre inteligența socială, conștiința de sine și reușita (după corelația Pearson).....	105
Tabelul 3.1. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă la etapa test (valori medii).....	112
Tabelul 3.2. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii).....	113
Tabelul 3.3. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii).....	114
Tabelul 3.4. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii).....	114
Tabelul 3.5. Prezentarea proiectului sesiunii cu subiectul „Furie”.....	123
Tabelul 3.6. Prezentarea proiectului sesiunii cu subiectul „Conflictul”.....	125
Tabelul 3.7. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest.....	127
Tabelul 3.8. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental, test-retest.....	129
Tabelul 3.9. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental, test-retest.....	130
Tabelul 3.10. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental în funcție de vârstă (valori medii), etapa test-retest.....	131
Tabelul 3.11. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	132
Tabelul 3.12. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	133
Tabelul 3.13. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	134
Tabelul 3.14. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest.....	135
Tabelul 3.15. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest.....	136

Tabelul 3.16. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest....	137
Tabelul 3.17. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest.....	138
Tabelul 3.18. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest	139
Tabelul 3.19. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest.....	140
Tabelul 3.20. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control, test-retest.....	141
Tabelul 3.21. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest....	142
Tabelul 3.22. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest.....	143
Tabelul 3.23. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă, etapa retest.....	143

LISTA ABREVIERILOR

AA - Autoaprecierea

ACE - Abilități de comunicare eficientă

CC - Componenta comportamentală a inteligenței sociale

CCg - Componenta cognitivă a inteligenței sociale

CCF - Cunoștințe despre comportament în familie

CM - Componenta morală a inteligenței sociale

CCP - Cunoștințe despre comportament în public

CCȘ - Cunoștințe despre comportament la școală

CS - Conștiința succesului

GC - grup de control

GE - grup experimental

IS - Inteligența socială

IPCCIS - ȘM-Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii mici

ÎnS - Încrederea în sine

RE - Recunoașterea emoțiilor

RSP - Rezolvări în situații dificile potrivite

RSN - Rezolvări în situații dificile nepotrivite

SS - Stima de sine

SȘ - Succesul școlar

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate: Problema dezvoltării inteligenței sociale și rolul acesteia în formarea conștiinței succesului la școlarul mic atrage tot mai multă atenție cercetătorilor în ultimul timp. Această preocupare este determinată de accelerarea ritmului vieții sociale, care ce solicită adaptarea individului la societate și dezvoltarea abilității de a îmbunătăți performanțele în diverse situații de viață. **Inteligența socială**, ca și componentă cognitivă a abilităților de comunicare ale unei persoane, asigură o evaluare corectă a situației curente în procesul de comunicare, facilitând astfel interacțiunii sociale adecvate și de succes cu ceilalți.

Tema abordată este extrem de relevantă și reflectă o nevoie critică de înțelegere și intervenție în primele etape ale dezvoltării educaționale și sociale ale copilului. Această temă angajează cercetarea într-o zonă vitală a psihologiei sociale și educaționale, punând accent pe modul în care **inteligența socială** - abilitatea de a înțelege și naviga în contexte sociale complexe - poate influența percepțiile și aspirațiile de succes ale copiilor.

Prin focalizarea pe „vârsta școlară mică”, teza abordează o perioadă critică de dezvoltare, când copiii încep să își formeze înțelegerea și abilitățile sociale semnificative, care vor avea un impact profund asupra succesului lor ulterior, atât în mediul academic, cât și în viața personală și profesională. În această etapă, copiii se confruntă cu noi provocări sociale și academice, făcând ca dezvoltarea inteligenței sociale să fie esențială pentru adaptarea lor eficientă și pentru formarea unei conștiințe solide a succesului.

Inteligența socială, definită ca abilitatea de a naviga și gestiona eficient relațiile interpersonale și contextele sociale, are un rol esențial în dezvoltarea individuală și adaptarea socială. Lucrările fundamentale ale autorilor precum K. Albrecht, D. Goleman, C. Dweck și A. Duckworth au contribuit semnificativ la înțelegerea mecanismelor prin care inteligența socială și emoțională, mentalitatea de creștere și perseverența influențează succesul personal și academic. Cu toate acestea, cercetările anterioare au lăsat deschise anumite lacune, în special în ceea ce privește relația dintre inteligența socială și dezvoltarea conștiinței succesului la vârsta școlară mică [1, p. 136-142, 37, p. 120-127, 36].

Abilitățile sociale, empatia, comunicarea eficientă și gestionarea conflictelor, sunt fundamentale pentru formarea relațiilor pozitive, care la rândul lor contribuie la un mediu educațional propice învățării și dezvoltării. Aceste competențe facilitează adaptarea elevului la mediul școlar și îmbunătățesc atitudinea față de școală și învățare, care sunt factori critici în dezvoltarea conștiinței succesului. Deși, literatura existentă se concentrează adesea pe efecte izolate ale inteligenței sociale sau pe aspecte specifice ale succesului academic și personal,

neglijând o abordare integrată care să exploreze cum interacțiunea dintre aceste dimensiuni susține dezvoltarea conștiinței succesului la copii.

Mai mult decât atât, deși lucrările lui C. Dweck și A. Duckworth subliniază importanța mentalității de creștere și a „grit-ului” în fața provocărilor educaționale, puține studii examinează modul în care competențele sociale pot facilita dezvoltarea și susținerea acestor trăsături psihologice. Înțelegerea modului în care **inteligența socială** contribuie la formarea unei mentalități de creștere și la dezvoltarea conștiinței succesului poate oferi noi perspective noi asupra strategiilor de intervenție și educație [37, 36].

În consecință, este esențial să se adreseze aceste lacune prin cercetări care să integreze inteligența socială în cadrul mai larg al dezvoltării conștiinței succesului. Studiile viitoare ar trebui să exploreze în profunzime modul în care competențele sociale influențează, atât direct, cât și indirect, atitudinile față de învățare, adaptarea școlară și recunoașterea succesului personal.

Angajamentul față de implementarea noilor tehnologii educaționale, cu accent pe cultivarea conceptului de succes, este stipulat în Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova [8], este încorporat în Legea privind drepturile copilului (Cap. I, art. 2) [80] și în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2022-2027, aprobat prin Hotărârea nr. 523 din 2023 [105] și susținut în Codul Educației Republicii Moldova (art. 5 (e), art. 8 (f) din 01.09.2023) [25]. Strategia „Educația 2030” evidențiază importanța educației socio-emoționale și a dezvoltării abilităților de viață pentru succesul academic și personal, subliniind necesitatea adaptării psihosociale continue a copiilor în școli. O provocare majoră în acest sens este prezentată de lipsa unor politici clare în domeniul educației extrașcolare, care să fie relevante și coerente cu educația formală a elevilor; absența unui concept actualizat de management al educației nonformale; nivel insuficient de interacțiune între diferite sectoare care coordonează instituțiile de educație nonformală; precum și nivelul scăzut de profesionalizare a cadrelor didactice din acest sistemul. Ca urmare, se conturează un sistem de educație nonformală neconsolidat și puțin receptiv la nevoile, interesele și opțiunile unui număr mare de elevi; ceea ce periclitează procesul de dezvoltare a personalității acestora și afectează calitatea generală a sistemului de educație, cu implicații asupra dezvoltării succesului social și academic [134].

Actualitatea și importanța cercetărilor privind dezvoltarea inteligenței sociale la vârsta școlară mică, ca parte a unei educații socio-psihologice complexe, se bazează pe deficitul de atenție acordat acestei problematici în cadrul literaturii psiho-pedagogice și pe evidența importanței sale sociale.

La vârsta școlară mică, dezvoltarea socială a copilului întâmpină dificultăți din cauza particularităților specifice ale evoluției sociale caracteristice acestei etape. În mare parte, programele școlare din ciclul primar nu includ componente specializate care să sprijine dezvoltarea constantă a abilităților de comportament social flexibil la diferite niveluri de complexitate.

Copiii din perioada școlară mică se confruntă cu provocări specifice legate de adaptarea la mediul școlar, construirea relațiilor cu colegii și formarea unui sistem de valori morale. Acest lucru afectează în mod special dezvoltarea socio-comunicativă a copiilor: apar dificultăți în comunicare, se observă un deficit de educație, bunăvoință și cultura vorbirii în relațiile cu alți oameni. Toate acestea evidențiază problema dezvoltării inteligenței sociale la copii. Dezvoltarea culturii comunicării, capacitatea de a înțelege corect comportamentul altor persoane este necesară pentru ca oamenii să se adapteze cu succes în sistemul relațiilor sociale ale societății.

Formarea acestor caracteristici psihologice și aptitudinale pentru viață, activitate profesională și socială, precum și dezvoltarea personală corespund obiectivelor strategice și politicilor educaționale actuale ale Republicii Moldova privind creșterea și dezvoltarea tinerei generații, așa cum sunt reflectate în Codul Educației nr. 257 din 17.08.2023, Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor, aprobat de Ministerul Educației, și în alte acte normative avizate de Guvern [25, 110].

Toate aceste documente și reglementări reafirmă importanța integrării tehnologiilor moderne în procesul educațional pentru dezvoltarea conștiinței succesului și asigurarea pregătiri adecvate a școlărilor mici în vederea adaptării la cerințele schimbătoare ale vieții.

Într-o societate în continuă evoluție, unde abilitățile sociale devin tot mai importante pentru succesul personal și profesional, înțelegerea și susținerea dezvoltării inteligenței sociale de la vârste fragede sunt esențiale [99, p. 279-289].

Abilitatea de a dezvolta relații constructive și eficiente, responsabilitatea atribuită inteligenței sociale a individului, devine indispensabilă în contextul transformărilor din societatea modernă și al ritmului accelerat de restructurare a mediului familial, social și educațional. În fața avalanșei copleșitoare de progrese tehnologice și emancipare socială, într-o eră a globalizării, este esențial să formăm personalități cu un comportament flexibil și deschis la schimbare, capabile să se adapteze megatendințelor care definesc societatea contemporană și să contribuie la conturarea viitorului fiecărui copil. În acest context, dezvoltarea inteligenței sociale devine un pilon fundamental pentru asigurarea armoniei în relațiile interumane și pentru consolidarea unei societăți sustenabile.

Încadrarea temei în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter- și transdisciplinar, prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare.

Dezvoltarea inteligenței sociale și relația acesteia cu succesul academic și social la elevii de vârsta școlară mică a fost întotdeauna un subiect de interes pentru cercetători, fiind explorată în numeroase studii din domeniile psihologiei, pedagogiei și psihosociologiei.

Un rol important în domeniul definirii și cercetării inteligenței sociale le revine savanților la nivel internațional: E.L. Thorndike [136, p. 227-228], F. Vernon [139, p. 42-57], C.E. Spearman [130, p. 201-292], D. Wechsler [141], J.P. Guilford [50, p. 215-230], M. O’Sullivan [88], B. B. Rothenberg [114, p. 335-350], H. Borke, [16, p. 263–269], P. Bowers și P. London [17, p. 499–508,], S. Bronfenbrenner et. al. [20, p. 29–111], D. Flapan [39, p.28-49], G. Allport [3, p. 123-134]; la nivel regional și local: Ilie (Petrescu) M [65, p. 8-12], S. Zirkel [144, p .223-270], D. Cristea [30, p. 362-404], A. Bolboceanu [14, p. 20], L. Zabolotnaia [143, p. 31-37], M. Blajinu [12, p. 33-41], I. Platon [98, p. 361-366]. Cercetătorii au contribuit semnificativ la înțelegerea inteligenței sociale, care este un concept complex și include abilități precum înțelegerea și gestionarea relațiilor sociale, empatia și interacțiunea eficientă în diverse contexte sociale. Pe lângă acești cercetători, menționăm și alții, care s-au concentrat pe legătura dintre inteligența socială și competențele sociale pe plan internațional: G.W. Ladd [77, p. 45-49], J.G. Parker & S.P. Asher [91, p. 357–389], S.L. Ramey & C.T. Ramey [109, p. 293–295], S.J. Kinsey [72, p. 5-28], L.G. Katz & McClellan [71, p. 60-72], B. Hamond , R. Haccou , M. Thorissen [58, p. 181-190]; regional și local: V. Robu [111, p. 201], L. Pavlenco [92, p. 13-23, 93], A. Sîrbu [Apud 28, p. 44-49], E. Albu [2], M. Blajinu [12, p. 33-41] și S. Cornuțanu [Apud 28, p. 30-33], T. Crețu I. [29], I. Eșanu [Apud.28, p. 15-18], I. Petrescu [65, p. 8-12], P. Iluț [66], S. Pîslari [96], I. Racu [107, p. 38-46, 108, p. 19-39]. Ei au explorat modul în care inteligența socială influențează și este influențată de abilitățile și comportamentele sociale, oferind astfel o perspectivă mai cuprinzătoare asupra interacțiunilor și dezvoltării în context social.

Cercetătorii ruși, printre care se enumeră: В.Н. Куницына [171, p. 314], А.И. Савенков și Д.В Ушаков [191, p. 94-101, 210, p. 11-28, 202, p. 148-150], Е.С. Михайлова [182, p. 189], И.Ю. Кулагина [170, p. 182-188], Л.С. Выготский [157], Н.А. Батурин [151, p. 4-7], au contribuit, de asemenea, la studiul inteligenței sociale. În lucrările lor, se evidențiază o serie de figuri importante în acest domeniu, care discută despre abilități precum empatia, conștientizarea socială și capacitatea de a naviga în mod eficient și etic în diverse contexte sociale.

În domeniul cercetării conexiunii dintre inteligența socială și inteligența emoțională și-au adus contribuția: H. Pitariu [97, p. 11-31], R. Bar-On [9], A. Bandura A. [7], D. Goleman [43], P. Salovey și J.D. Mayer [119, p. 185-211], S.I. Greenspan [47, p. 209-243], care au abordat aspecte variate ale modului în care înțelegem și gestionăm relațiile cu ceilalți și cu noi înșine.

În domeniul studiului raportului dintre inteligența socială, reușita școlară și conștiința succesului, îi menționăm pe următorii cercetători din occident: A. Bandura [6], C. Dweck [37], J. Hattie [59], M. Seligman [124], A. Duckworth [36], E. Deci, R. Ryan [34, p. 227-268], M. Csikszentmihalyi [31, p. 93-94], D. Colb [27], B. Bloom [13], R.J. Sternberg [132], E. Erickson [38], E. Aronson [4, p. 31-34], U. Bronfenbrenner [20, p. 29–111], N. Sillamy [128]; din spațiul regional și local: V. Gonța [46, p. 38-41, 47, p. 64-72], I. Racu [107, p. 38-46], G. Pravițchi [104, p. 174-178], A. Cucer [32, p. 36-42], O. Paladi [89, p. 465-470], A. Potâng [103, p. 382-386], I. Cerghit [23], E. Loșii [81], Л.С. Выготский [157]. În cadrul cercetărilor realizate de acești teoreticieni, conceptul de „conștiința succesului” a fost analizat ca o interacțiune complexă între factori cognitivi, emoționali și comportamentali. Această perspectivă evidențiază modul în care un copil percepe, interpretează și răspunde atât succesului, cât și eșecului. Factorii cognitivi includ procesele de gândire, cum ar fi capacitatea de a seta obiective, de a evalua propriile performanțe și de a învăța din experiențe anterioare. Factorii emoționali se referă la sentimentele asociate cu succesul sau eșecul, precum mândria, satisfacția sau frustrarea, care influențează motivația și stima de sine. În același timp, factorii comportamentali reflectă reacțiile externe ale copilului, cum ar fi persistența în fața provocărilor sau tendința de a evita sarcini dificile. Astfel, conștiința succesului este văzută ca un construct dinamic, care contribuie semnificativ la dezvoltarea personală și la adaptarea copilului în diverse contexte de învățare și socializare.

Această analiză științifică se axează pe complexitatea inerentă în studiul dezvoltării inteligenței sociale la vârsta școlară mică, evidențiind rolul acesteia în dezvoltarea conștiinței succesului. În contextul cercetărilor internaționale, inteligența socială a fost examinată larg și extensiv, însă în Republica Moldova, studiile sunt mai limitate, concentrându-se adesea pe adolescenți și neglijând perioada școlară mică.

Dezvoltarea inteligenței sociale la vârsta școlară mică este importantă, deoarece reprezintă o perioadă în care competențele sociale și capacitatea de a interacționa eficient cu alții se dezvoltă intens. Abordarea acestui aspect în contextul specific al Republicii Moldova este esențială pentru a înțelege modul în care competențele fundamentale pot fi cultivate și dezvoltate la vârsta școlarității mici, contribuind astfel la o conștientizare sporită a succesului și la o dezvoltare armonioasă a elevilor la această vârstă.

Această situație justifică formularea **problemei** de cercetare, care poate fi explorată prin următoarea întrebare: „Cum influențează dezvoltarea inteligenței sociale la vârsta școlară mică conștiința succesului și ce impact poate avea un program psihologic realizat în optimizarea acestor procese?”

Scopul cercetării constă în evaluarea dezvoltării inteligenței sociale prin prisma analizei componentelor acesteia, precum și impactului asupra conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică și elaborarea unui Program de intervenție psihologică, care va contribui la conștientizarea succesului la vârsta școlară mică prin dezvoltarea inteligenței sociale.

Pornind de la problema și scopul cercetării, au fost stabilite următoarele **obiectivele cercetării**:

1. Analiza teoriilor existente din domeniul literaturii de specialitate în vederea conceptualizării inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică;
2. Determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică;
3. Identificarea componentelor inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică;
4. Analiza impactului inteligenței sociale asupra conștiinței succesului la elevii din perioada școlară mică;
5. Elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței programului de dezvoltare a inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Ipoteza generală de cercetare: presupunem că există o relație directă între nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale și conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică. Inteligența socială la elevii de vârstă școlară mică poate fi dezvoltată prin intervenții psihologice.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare. Constituirea și justificarea metodelor de cercetare se bazează pe scopul, ipoteza și obiectivele cercetării fiind compusă din: *metode teoretice* (cercetare bibliografică și documentare științifică, analiza și sinteza, metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor cercetării; metoda observației), *metode empirice* (Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mică, testul „Scărița” pentru măsurarea nivelului autoaprecierii, RSES- scala Rosenberg, adaptată pentru vârstă școlară mică pentru măsurarea stimei de sine, scala încrederii în sine [51, p. 247-251, 117, p. 38-44]), *metode matematico-statistice* pentru validarea ipotezei cercetării (Programul SPSS-27): *descriptive* pentru stabilirea cotelor procentuale și mediilor și a valorilor medii, *inferențiale* (coeficientul de corelație Pearson, testul T-student pentru două eșantioane perechi, analiza de varianță ANOVA, Bonferroni, Kruskal-Wallis χ^2 , U Mann Whitney pentru eșantioane independente, testul Wilcoxon

pentru compararea valorilor distribuțiilor obținute în urma măsurării inițiale și finale, Alfa-Cronbach pentru evaluarea consistenței interne).

Compartimentele tezei.

Teza este constituită dintr-o scurtă prezentare (adnotare în 3 limbi), din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 210 de titluri, 13 anexe, glosar și este perfectată pe 141 pagini, inclusiv 36 figuri și 56 tabele.

Introducerea tezei reprezintă un element esențial pentru înțelegerea și fundamentarea studiului propus. În această secțiune, se abordează mai multe aspecte fundamentale, care oferă o viziune clară asupra temei de cercetare.

În primul rând, se analizează actualitatea și importanța temei de cercetare, subliniind relevanța acesteia atât pe plan internațional, cât și pe plan național și zonal. Astfel, se demonstrează în ce măsură subiectul ales se aliniază preocupărilor curente în domeniul de studiu, oferind o legătură clară între tendințele internaționale și contextul local. De asemenea, se prezintă legătura cu preocupările colectivului de cercetare, indicând contribuțiile anterioare ale acestuia și relevanța temei în cadrul cercetării științifice actuale. Se subliniază, totodată, dimensiunea inter- și transdisciplinară a temei, care implică integrarea unor perspective și metode din diverse domenii pentru o înțelegere completă și complexă a fenomenului studiat.

Un alt punct important în introducere îl reprezintă prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare. Aceasta include o revizuire a literaturii de specialitate, subliniind principalele descoperiri și concluzii ale cercetărilor anterioare relevante pentru tema de cercetare, și identificarea lacunelor sau direcțiilor de aprofundare care justifică realizarea acestui studiu.

Ulterior, se definește scopul și obiectivele studiului, clarificând întrebările de cercetare ce ghidează demersul științific și ce se urmărește prin realizarea acestuia. Ipoteza cercetării este formulată într-un mod clar și concis, indicând așteptările legate de rezultatele studiului. În această secțiune, se justifică și metodologia aplicată, prezentându-se instrumentele și tehnicile utilizate pentru colectarea și analiza datelor.

În final, introducerea descrie succint compartimentele tezei, oferind cititorului o privire generală asupra structurii lucrării, astfel încât să poată înțelege fluxul logic al argumentelor și secțiunilor ce urmează a fi prezentate.

Capitolul 1 este dedicat explorării cadrului teoretic și conceptual, oferind o bază științifică solidă pentru înțelegerea inteligenței sociale, a conștiinței de sine și a conștiinței succesului. În acest context, sunt analizate în profunzime principalele contribuții teoretice referitoare la aceste concepte, punând accent pe modalitățile prin care acestea pot fi dezvoltate în mod sistematic.

Un element central al capitolului îl constituie prezentarea diferitelor modele ale inteligenței sociale în procesul de ontogeneză, subliniind modul în care aceasta evoluează de-a lungul etapelor de dezvoltare umană. În mod particular, se acordă o atenție deosebită analizării etapelor de dezvoltare socială specifice elevilor de vârstă școlară mică. Aceste etape sunt trecute în revistă pentru a evidenția caracteristicile distinctive ale interacțiunilor sociale, ale formării conștiinței de sine și ale apariției unei orientări către succes în această perioadă esențială a vieții.

Astfel, capitolul oferă o privire cuprinzătoare asupra fundamentelor teoretice și practice necesare pentru înțelegerea și stimularea inteligenței sociale și a altor dimensiuni psihosociale relevante, contribuind la crearea unui cadru integrativ de interpretare și intervenție.

Capitolul 2 al lucrării este dedicat prezentării detaliate a modelului de conceptualizare a variabilelor implicate în cercetarea experimentală. În cadrul acestuia, sunt descrise în mod sistematic etapele procesului de cercetare experimentală, cu un accent deosebit pe organizarea fazei de constatare.

Astfel, sunt urmărite obiectivele fundamentale ale cercetării, incluzând scopul acesteia, precum și metodele și instrumentele utilizate. Se oferă, de asemenea, o descriere detaliată a eșantionului de participanți, alături de formularea ipotezei de cercetare constatativă și a prezumțiilor asociate, care urmează a fi verificate pentru a demonstra validitatea ipotezei propuse.

Capitolul include o analiză aprofundată a rezultatelor obținute, în vederea unei înțelegeri clare și argumentate a concluziilor extrase din cercetarea realizată. Acest capitol reprezintă o punte metodologică esențială între fundamentele teoretice și concluziile finale ale studiului.

Capitolul 3 este dedicat explorării strategiilor de dezvoltare a inteligenței sociale în perioada școlarității mici. În acest sens, sunt detaliate strategiile, tehnicile și principiile de intervenție utilizate în cadrul Programului de Intervenție Psihologică, conceput pentru a sprijini dezvoltarea copiilor din această etapă.

Prezentarea programului include:

- obiective specifice, orientate spre dezvoltarea componentelor inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică;
- descrierea activităților desfășurate, evidențiind structura și metodologia acestora.

Un aspect central al capitolului îl constituie analiza rezultatelor experimentale, care reflectă impactul programului asupra creșterii scorurilor ce indică nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale. De asemenea, sunt subliniate schimbările semnificative observate în comportamentul și abilitățile sociale ale elevilor participanți.

Rezultatele sunt interpretate comparativ, prin analiza testelor repetate pentru grupul de control și grupul experimental.

Această comparație oferă o imagine clară asupra eficacității programului, evidențiind influența pozitivă a intervenției asupra dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. Capitolul se încheie cu o reflecție asupra progresului obținut și asupra implicațiilor practice ale rezultatelor în elaborarea unor programe similare.

Compartimentul final al tezei, intitulat „Concluzii generale și recomandări,” oferă o sinteză amplă și detaliată a rezultatelor științifice obținute, stabilind corelații clare între acestea și tema cercetării, ipotezele formulate, scopul declarat, precum și obiectivele urmărite. În acest context, se evidențiază contribuțiile personale ale autorului, subliniind analiza complexă a problemei științifice importante care a fost soluționată în cadrul lucrării.

De asemenea, acest compartiment subliniază valoarea teoretică și practică a cercetării. Valoarea teoretică constă în aprofundarea cunoștințelor referitoare la dezvoltarea inteligenței sociale, prin abordări inovatoare și perspective integrative. Valoarea practică este reflectată în propuneri concrete care pot fi aplicate în programe educaționale, intervenții psihologice și politici sociale menite să sprijine dezvoltarea inteligenței sociale la diverse categorii de populație.

Totodată, în această secțiune au fost formulate recomandări clare pentru dezvoltarea unui program dedicat îmbunătățirii inteligenței sociale. Aceste recomandări, fundamentate pe concluziile cercetării, oferă direcții aplicative menite să contribuie la optimizarea relațiilor interpersonale și la creșterea calității vieții. În plus, au fost propuse direcții de cercetare ulterioară, menite să extindă și să extindă și să aprofundeze cadrul științifico-practic actual.

Prin implementarea acestor direcții, cercetările viitoare ar putea aduce beneficii semnificative individului, prin sporirea competențelor sociale și emoționale, familiei, prin crearea unui climat armonios; și societății în ansamblu, prin consolidarea coeziunii sociale și a relațiilor interumane. În acest sens, o abordare integrativă și interdisciplinară devine esențială pentru a maximiza impactul acestor intervenții.

Astfel, compartimentul „Concluzii generale și recomandări” nu doar încheie lucrarea, ci deschide noi perspective de explorare și aplicare în domeniul dezvoltării inteligenței sociale. Importanța acestui demers rezidă în capacitatea sa de a genera soluții concrete pentru provocările actuale ale societății moderne.

1. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A STUDIULUI INTELIGENȚEI SOCIALE ȘI A CONȘTIINȚEI SUCCESULUI LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

1.1. Teorii explicative ale conceptului de inteligență socială

În domeniul cercetării inteligenței sociale, este foarte dificil de găsit un exemplu de concept bine definit, fundamentat pe o bază solidă teoretică și metodologică, care a fost supus unui test empiric și care a ajuns la o formă finală bine conturată. Acest aspect probabil este legat de noutatea temei pentru un număr semnificativ de cercetători și de dinamica istorică a interesului pentru studiul inteligenței sociale. Dar cel mai mare obstacol pare să fie complexitatea subiectului în sine, înaltul său context și conținutul ontologic.

Actualmente, interesul în rândul cercetătorilor rămâne ridicat, deoarece aceștia continuă să exploreze natura și importanța inteligenței sociale într-o varietate de contexte și domenii, inclusiv relațiile interpersonale, personalul, conducerea, educația și locul de muncă.

Ne propunem o prezentare a *modelelor* studiului noțiunii de inteligență socială prezentate într-o sistemă de periodizare (etape). Motivul împărțirii timpului continuu în etape fracționare este nașterea interesului față de inteligența socială, față de noile abordări ale noțiunii sau diferite aspecte ale studiului acesteia în cadrul unor anumitor direcții de cercetare în psihologie.

Modelele inteligenței sociale:

1. „Apariția noțiunii de ”inteligență socială”(1920-1924)

Principala realizare a acestei etape este introducerea în lexiconul științific al psihologiei a noțiunii de „*inteligenta socială*” de către E. Thorndike în 1920, care a dezvoltat teoria intelectului social. Acesta este explicat de autor drept *capacitatea de a reuși în relații interpersonale, capacitatea de a manipula bărbații, femeile, băieții și fetele în așa mod în care să construiești relații eficiente cu oamenii* [136, p. 227-228].

Trebuie de menționat că și în sociologie, în perioada aceasta au fost dezvoltate teorii care explicau procesul de formare a relațiilor interpersonale și tipologia oamenilor care se manifestă în mod diferit în cadrul acestui proces [78, p. 333–359, 124, 61].

2. „*Psihometrică*” (1925–1938) se caracterizează prin măsurarea psihometrică ale caracteristicilor inteligenței sociale, care au fost enumerate în lucrările lui F. Vernon [139, p. 42–57]. Conform explicației destul de vagi ai autorului, *inteligenta socială* este: capacitatea de a se înțelege cu oamenii din jur în general; dispunerea de un complex de metode sociale care îi permit individului să se simtă liber și degajat în apropierea altor indivizi; cunoașterea problemelor și

aspectelor sociale; sensibilitatea față de stimuli care vin din partea altor indivizi ai grupului social; abilitatea de a înțelege dispozițiile și caracteristicile personale ale indivizilor necunoscuți.

3. „*Sensibilitate socială*” (sf. anilor 30 – 1965) este perioada când mai mulți cercetători activi ai noțiunii *inteligența socială*, C.E. Spearman [130], Wechsler [141], și alții, au recunoscut următoarele cercetări în acest domeniu drept fără de potențial. Tot în perioada aceasta cercetătorul U. Bronfenbrenner et. al. (1958) vine cu definirea percepției sociale care include *sensibilitatea socială în calitate de abilitate de a distinge stările comportamentale și psihologice ale altor oameni; abilitatea de prevedere; abilitatea de a prognoza acțiuni sau stări psihologice care nu se observă în mod direct; jocurile de rol, în calitate de abilitate de a acționa și a simți în locul unei alte persoane (identificare cu o altă persoană), precum și sensibilitatea, care prezintă o abilitate de a acționa și a simți în conformitate cu reacțiile unei alte persoane* [20, p. 29-111].

La examinarea definiției lui U. Bronfenbrenner, se creează impresia că secvența componentelor implicate în percepția socială este expusă într-o ordine logică; de fapt, sensibilitatea socială pare a fi o premisă pentru dezvoltarea atât abilității de prevedere/prognozare, cât și pentru jocurile de rol. În conformitate cu conceptul lui E. Thorndike (1920) [136, p. 227-228], capacitatea de a înțelege/percepe este necesară, însă nu este suficientă pentru a efectua anumite acțiuni.

4. „*Inteligența socială*” (1965–1969). Inteligența socială este inclusă în modelul structural al intelectului de J. Guilford, M. O`Sullivan [50, p. 215-230, 88]

J. Guilford, M. O`Sullivan au acordat multă atenție studiului elementului semantic și figural al modelului de intelect. Ei descriu capacitățile cognitive de cunoaștere ale *inteligenței sociale*, structurate în următoarele categorii comportamentale: *unități comportamentale*: abilitatea de a determina caracterul stărilor psihice interne ale indivizilor; *clase comportamentale*: abilitatea de a grupa stările psihice ale altor persoane pe baza similarităților lor; *relații comportamentale*: abilitatea de a interpreta legături semnificative între acte comportamentale; *sisteme comportamentale*: abilitatea de a interpreta secvențele de comportament social; *transformări comportamentale*: abilitatea de a reacționa flexibil la interpretarea schimbărilor în comportamentul social; *contexte comportamentale* semnificative pentru predicție: abilitatea de a anticipa ce se va întâmpla în viitor, cum se vor comporta participanții în diferite situații.

M. O`Sullivan este, practic coautorul singurului test de măsurare a nivelului intelectului social, utilizat pe scara largă în psihologia rusească și internațională [181].

5. „*Inteligența Socială Creativă*” (1969). Această perioadă este marcată de schimbări în înțelegerea abilităților de generare divergentă în domeniul comportamental. J. Guilford, I.M.

Hendricks au propus următorul conținut: *unitate comportamentală*: abilitatea de a se angaja în acte comportamentale care transmit stările psihice interne; *clasă comportamentală*: abilitatea de a crea categorii recunoscute de acte comportamentale; *relații comportamentale*: abilitatea de a efectua acțiuni care reflectă actele comportamentale ale altei persoane; *sisteme comportamentale*: abilitatea de a menține secvența de interacțiune cu un alt participant al acesteia; *transformări comportamentale*: abilitatea de a schimba acțiunile comportamentale sau secvența lor; *subtext comportamental*: abilitatea de a anticipa diferite rezultate ale multor posibile situații [61].

6. „Controlul comportamentului persoanei în interacțiune socială” (1973)

W. Mischel a propus acest model, care include următoarele construcții ce controlează comportamentul persoanei în interacțiunea socială:

1. „Ansamblul” competențelor cognitive și comportamentale ale persoanei include capacitatea de a se implica în diverse forme de comportament adaptativ, care presupun anumite competențe. Aceste abilități includ atât manifestări externe (acțiuni), cât și activitate mentală internă; 2. Variabilele personale, care subliniază importanța percepției și interpretării evenimentelor, sunt responsabile pentru strategiile de codificare, controlează selectivitatea atenției și construcțiile personale. Construcțiile personale filtrează percepțiile, memoria și așteptările unei persoane; 3. Stimul-rezultat; 4. Comportament-rezultat; 5. Așteptările auto-eficacității; 6. Valorile subiective asociate cu diferite rezultate; 7. Sistemele de auto-reglementare și planuri, obiectivele auto-impuse care controlează comportamentul în situațiile fără reglementări sociale și restricții externe, sau care acționează în ciuda acestor reglementări și restricții [86].

7. „Inteligența socială în contextul social al dezvoltării individului” (1979)

În modelul său cercetătoarea rusă M.И. Бобнева a propus să se considere *inteligența socială* în contextul dezvoltării sociale a personalității. Statutul socio-psihologic al personalității, conform studiilor ale M.И. Бобнева, include combinația de proprietăți socio-psihologice ale personalității. Grupul de proprietăți care asigură dezvoltarea și utilizarea abilităților sociale ale unei persoane include inteligența socială, alături de percepția socială, empatia, imaginația socială etc. [152, p. 35–63]

8. „Inteligența socială: interpersonală și intrapersonală”(1983)

Modelul propus de H. Gardner evidențiază în structura Inteligențelor Multiple (IM) două tipuri de inteligență care se referă la inteligența socială: *interpersonală* și *intrapersonală*. Prin natura lor, acestea sunt sociale și personale. **Inteligența intrapersonală** - abilitatea unui individ de a accesa viața sa interioară, de a se înțelege pe sine, posibilitățile și dorințele sale, reacția la diferiți

stimuli, precum și aspirațiile și motivele sale. **Inteligența interpersonală** - abilitatea unei persoane de a vedea diferențele între alți indivizi [41].

9. „*Inteligența socială ca o abilitate socială specială*” (1984). Savanta A.Л. Южанинова consideră *inteligența socială* ca o abilitate socială specială, care include trei tipuri de abilități: percepție socială, imaginație socială, tehnica socială de comunicare [208, p. 63-87].

10. „*Abordarea Socio-Intelectuală a Personalității*” (1987-1989) Modelul bazat pe cunoștințe declarative a fost propus de N. Cantor și J. Kihstrom punând accent pe: concepte abstracte și memorie specifică; concepte individuale ale personalității despre lumea socială (inclusiv memoria autobiografică a individului). *Prima grupă* de concepte: viziunea subiectivă asupra altor persoane; cunoașterea tipurilor de personalitate; cunoașterea grupurilor sociale; cunoașterea situațiilor. *A doua grupă* de concepte: reprezentări ale personalității despre sine; reprezentare despre propriul comportament; reprezentare despre comportamentul său în situații specifice, cu diferite persoane și în diferite circumstanțe; înțelegerea cauzelor și motivelor comportamentului său [21].

11. „*Reprezentări implicite ca baza a inteligenței sociale*” (1993)

C. Kosmitzki și O. John au identificat șapte caracteristici principale ale *inteligenței sociale* pe baza cercetării reprezentărilor implicite: a) o bună înțelegere a gândurilor, sentimentelor și intențiilor oamenilor; b) abilitatea de a se înțelege bine cu oamenii; c) cunoștințe extinse despre reguli și norme ale relațiilor umane; d) abilitatea de a înțelege punctul de vedere al altei persoane; e) abilitatea de a se adapta bine în situații sociale; f) căldură și atenție; g) receptivitate la experiențe noi, idei noi și valori [74, p. 11–23].

12. „*Componentele inteligenței sociale*” (1995)

În structura inteligenței sociale, B. H. Куницына a inclus următoarele componente:

1. **Potențial comunicativ-personal** - un complex de proprietăți care facilitează sau îngreunează comunicarea, pe baza căruia se formează astfel de proprietăți comunicative integrale ca contractibilitatea psihologică și compatibilitatea comunicativă. Potențialul comunicativ-personal este axa principală a inteligenței sociale.

2. **Caracteristicile auto-conștiinței** - sentimentul de auto-respect, libertatea de complexe, prejudecăți, impulsuri suprimate, deschidere către idei noi.

3. **Percepția socială**, gândirea socială, imaginația socială, reprezentarea socială, capacitatea de a înțelege și a modela fenomene sociale, de a înțelege oamenii și motivele care îi mișcă.

4. **Caracteristici energetice**: rezistență mentală și fizică, activitate, extenuare scăzută [171].

13. „*Inteligența socială adaptivă*” (1997)

În modelul lui S. Greenspan, *inteligența socială* a fost inclusă în inteligența adaptivă, trei componente ale acesteia au fost identificate: a) sensibilitate socială; b) perspicacitate socială (capacitatea de a formula judecăți morale); c) interacțiunea socială (abilitatea de a rezolva probleme) [48, p. 131–150].

14. „*Teoria structural-dinamică a inteligenței sociale*” (2004)

Autorul teoriei structural-dinamice a *inteligenței sociale*, Д.В. Ушаков, a propus o abordare a inteligenței sociale în contextul acestei teorii. Pentru *inteligența socială*, ca una dintre varietățile inteligenței, interpretată în contextul teoriei structural-dinamice a inteligenței, cercetătorul a aplicat următoarele concepte (factori ai structurii inteligenței): a) potențialul de formare; b) intersecția cognitivă a funcțiilor; c) distribuția mediului [177].

15. „*Cunoștințe sociale cristalizate*” (2005)

А.И. Савенков, cercetătorul rus în domeniul talentului și creativității, evidențiază doi factori ai *inteligenței sociale*: „*Cunoștințe sociale cristalizate*”, adică cunoștințe declarative și experiențiale despre evenimente sociale bine cunoscute. *Cunoștințele declarative* - cunoștințe obținute prin învățare socială. *Cunoștințele experiențiale* - cunoștințe dobândite de om în cursul propriei activități de cercetare. *Flexibilitate socio-cognitivă* - capacitatea de a aplica cunoștințele sociale în rezolvarea problemelor necunoscute. Inteligența socială, potrivit autorului, este descrisă de trei grupuri de criterii: *cognitive, emoționale și comportamentale* [192, p. 7-15].

16. În modelul *SPACE* K. Albrecht, în jurul anului 2009, a elaborat cele cinci dimensiuni majore ale *inteligenței sociale*: *Conștientizare* (capacitatea de a citi situațiile, de a înțelege contextul social și de a alege strategii comportamentale care sunt cel mai probabil să fie de succes); *Prezența* (sensul exterior al propriului eu pe care alții îl percep: încredere, ținută, respect de sine și valoare personală); *Autenticitatea* (modalitatea de comportament care generează percepția că o persoană este sinceră cu sine însuși, cât și cu ceilalți); *Claritatea* (capacitatea de a folosi limbajul în mod eficient); *Empatia* (capacitatea de a crea un sentiment de conexiune cu ceilalți) [1].

Modelele ale inteligenței sociale prezentate sunt bazate pe diferite fundamente teoretice. Astfel, conținutul ontologic al inteligenței sociale este dezvăluit în principal prin trei concepte: „*abilitate*” (*cognitivă sau socială*), „*trăsături de personalitate*” și „*competență*”. În clasamentul frecvențial al conceptelor utilizate în descrierea inteligenței sociale, realizată de noi, primele locuri sunt ocupate de *cunoștințe sociale, gestionarea comportamentului și abilitatea de a se înțelege cu alții*. Pe locul al doilea se află posesia *abilităților de comportament social, trăsăturile personale și percepția socială*. Apoi urmează *competențele și anumite caracteristici ale personalității*

(receptivitate la experiențe noi, libertate de complexe, activitate, rezistență etc.). În ciuda heterogenității evidente a „gamei de modele” prezentate, aceasta reflectă logica și istoria studiului *inteligenței sociale*, care sunt importante pentru obținerea unei imagini mai complete a acestor domenii de cercetare științifică (Figura 1.1.).

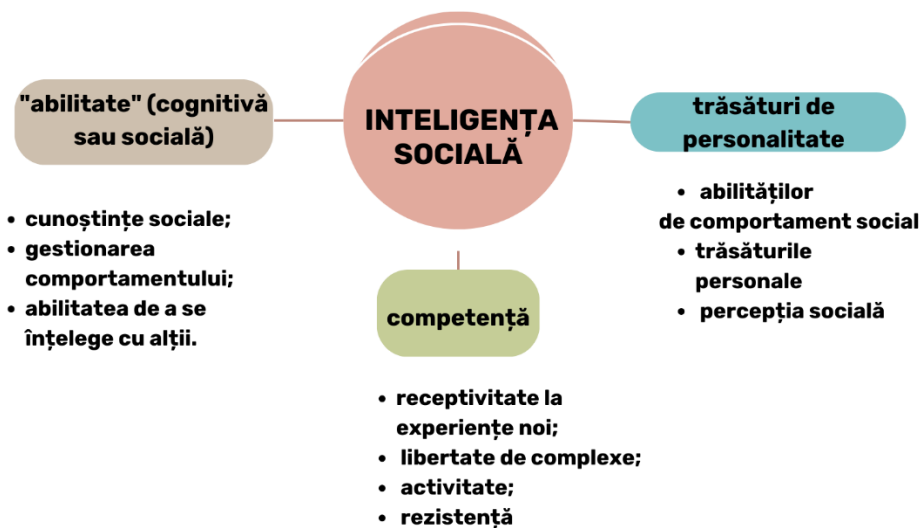


Figura 1.1. Prezentarea conținutului ontologic al inteligenței sociale.

Pe lângă modelele menționate mai sus, în publicațiile științifice sunt prezentate și modele ale fenomenelor apropiate ca și conținut de *inteligența socială* (de exemplu, inteligența emoțională, competențele sociale și comunicative, adaptabilitatea socială și dezvoltarea personalității). Diversitatea existentă a abordărilor în înțelegerea *inteligenței sociale* indică faptul că, în acest domeniu de cercetare, se desfășoară continuă o căutare activă a adevărului [57, p. 186-197].

Inteligența socială are nevoie de timp pentru manifestare; ea nu apare din senin, echipată cu instrumentarul necesar limpezirii propriei condiții și se dezvoltă treptat (Borke) [16, p. 263–269].

În opinia lui Allport „înțelegerea oamenilor e cu precădere o chestiune ce ține de perceperea relațiilor dintre trecut și viitor, dintre cauză și efect, iar inteligența este abilitatea de a percepe astfel de relații în acest context” [3, p. 123-134].

Ilie (Petrescu) M., definind *inteligența socială*, face referire la ansamblul de cunoștințe pe care trebuie să le posede o persoană despre strategiile și stilurile de interacțiune, dar și conștientizarea situațiilor și dinamica socială care le guvernează [65, p. 12-13].

Cercetătoarea S. Zirkel, inspirată de cercetările din psihologia personalității și sociale,

și bazându-se pe tradițiile inițiate de teoreticienii precum G. Kelly și reprezentanții curentului „New Look” în psihologia cognitivă (Bruner), a reiterat definiția *inteligenței sociale*, descriind-o ca pe un model de personalitate și de comportament individual. Aceasta presupune că oamenii își cunosc atât propria persoană, cât și lumea socială în care trăiesc [144, p. 31].

Simultan, cercetătorii s-au concentrat pe dimensiunea psihometrică a inteligenței, în speranța de a putea astfel trage concluzii referitoare la capacitatea de adaptare a individului. P. Jelescu a analizat atât teoretic cât și experimental, originea și evoluția sentimentului de insatisfacție socială, de la momentul nașterii până la adolescență, precum și rolul negației și afirmației ca procese mentale esențiale pentru „onorarea dreptului fiecărei persoane de a confirma sau infirma” [68].

În urma analizei cadrului teoretic privind opiniile autorilor care aduc argumente solide și întemeiate științific în favoarea uneia sau altei dintre direcțiile definitorii de conceptualizare a *inteligenței sociale*, putem trage următoarele concluzii: există o diversitate de opinii și definiții ale inteligenței sociale, dar majoritatea cercetătorilor sunt de acord că *aceasta implică capacitatea de a percepe, înțelege și gestiona emoțiile și relațiile interpersonale* [126, 127, 144, 136, 156, 141, 182, 190, 201].

Unii cercetători consideră *inteligenta socială* drept o formă distinctă de inteligență, în timp ce alții o percep ca un aspect al inteligenței emoționale sau ca o abilitate specifică în cadrul inteligenței generale [133, 197, 53]. De asemenea, există un consens asupra faptului că *inteligenta socială* este importantă în dezvoltarea personală și profesională, fiind asociată cu succesul în relațiile interpersonale și cu performanța în muncă [129, 145, 200, 202].

Cercetările sugerează că *inteligenta socială* poate fi influențată de factori precum mediul familial, educația, experiențele de viață și trăsăturile de personalitate [21, 24, 67, 90, 91, 126, 157, 131, 174, 140, 181].

Cercetările privind *inteligenta socială* în Republica Moldova se află într-o etapă incipientă, însă există deja studii promițătoare care abordează această temă. Totodată, dezvoltarea inteligenței sociale devine un subiect de interes crescut pentru psihologi și cercetători în domeniul psihologiei.

Cercetarea nivelului de inteligență socială al adolescenților din Republica Moldova a fost efectuată de psihologii M. Blajinu și S. Cornuțanu. Studiul a evidențiat faptul că nivelul de inteligență socială al adolescenților este relativ scăzut și că aceștia se confruntă cu dificultăți în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale și relaționale [12, Apud 28].

Un alt psiholog, L. Zabolotnaia, a studiat modul în care inteligența socială influențează comportamentul agresiv la adolescenți. Studiul a evidențiat faptul că adolescenții cu niveluri mai

scăzute de inteligență socială sunt mai predispuși la comportament agresiv, iar dezvoltarea acesteia poate contribui la reducerea acestui comportament și la îmbunătățirea relațiilor sociale [143, p. 31-37].

Într-un studiu recent dedicat formării inteligenței sociale în adolescența timpurie I. Platon afirmă că *inteligența socială este un construct multidimensional și integru ce prezintă un complex de abilitați cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii* [98, p. 361-366].

Urmărim să analizăm diferențele și unicitatea dintre competența socială și inteligența socială. În literatură, aceste concepte sunt strâns legate, iar studiile experimentale confirmă relația dintre inteligența socială, comportamentul social și abilitatea de a evalua pe alții în contexte variate.

Psihologul român V. Robu analizând competențele sociale din perspectiva psihologiei aplicate în raport cu personalitatea, precum și rolul acestora în contextul dezvoltării individului uman subliniază importanța conștientizării nevoii de dobândire a competenței sociale, aspect care este exprimat printr-un „*set de abilități și deprinderi care facilitează relațiile interpersonale și obținerea stării de bine în domeniul vieții sociale*” [111, p. 201].

În domeniul de specialitate, am identificat păreri care ar face o distincție între două concepte: *inteligenta socială și competența socială*. Astfel, cercetătoarea L. Pavlenco menționează o serie de autori (M. Argyle, B. Hamond, R. Haccou, M. Thorissen, S.L Odom, M. Vârlan) care adesea compară inteligența socială cu competența socială prin capacitatea de a adopta un comportament adecvat în vederea realizării obiectivelor sociale dorite. Cercetătoarea ajunge la concluzia că inteligența socială este un construct superior al personalității, reprezentând o condiție esențială pentru dezvoltarea competenței sociale. [Apud 93, p. 26]. În acest sens, S.I. Greenspan a explicat metaforic că *inteligenta socială poate fi privită ca o ancora cognitivă pentru abilitățile sociale și este un factor important în atingerea succesului în activități sociale, precum munca și relațiile interpersonale* [47, p. 209-243].

Potrivit cercetătoarei В.Н Куницына, *competența socială* reprezintă un ansamblu de cunoștințe despre sine și lumea socială, abilități de interacțiune și scenarii comportamentale care facilitează adaptarea rapidă și luarea deciziilor adecvate în funcție de context, acționând optim „aici și acum.” [171, p. 314].

Putem concluziona că *inteligenta socială și competența socială* sunt legate prin următoarele aspecte:

1. Acestea oferă posibilitatea de a se adapta corespunzător în situații de schimbare socială;
2. Ele permit evaluarea precisă a situației, luarea deciziilor și implementarea acestora fără greșeli;
3. Ambele reprezintă cunoașterea sau înțelegerea necesară unei persoane pentru a funcționa eficient și confortabil pentru sine și pentru ceilalți în viața socială;
4. Atât competența, cât și inteligența socială sunt termeni ai succesului;
5. Ambele au caracteristici cantitative, niveluri și pot fi evaluate psihometric.

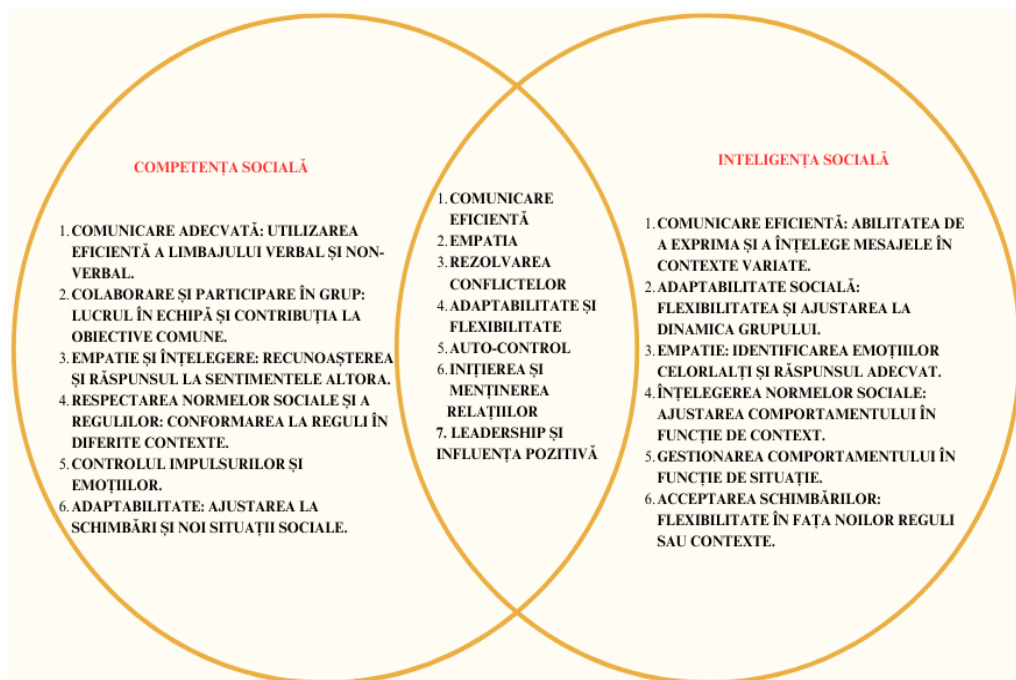


Figura 1.2. Prezentarea modelului comparativ: relația dintre competența socială și inteligența socială

Inteligența socială și competența socială (Figura 1.2.) sunt legate de succes și performanță, dar diferă prin limitările competenței față de dezvoltarea oferită de inteligență. Inteligența socială implică timp, efort și evoluție, fiind superioară competenței sociale. Cercetările legate de inteligența socială aparent se focusează pe lucruri cu totul diferite, chiar uneori incompatibile, sub pretextul că abordează întregul concept [54, 57].

Luând în calcul cele prezentate anterior, am considerat necesară formularea unei definiții proprii a conceptului de inteligență socială: *Inteligența socială combină abilitățile cognitive (capacitatea de a percepe, analiza și interpreta corect interacțiunile sociale complexe și semnalele non-verbale, fiind baza pentru înțelegerea motivațiilor și emoțiilor altor persoane), flexibilitatea comportamentală (abilitatea de a se adapta fluid la diferite scenarii sociale, de a arăta disponibilitate pentru colaborare și de a rezolva conflictele, precum și capacitatea de a construi și menține relații interpersonale) și conștientizarea morală (înțelegerea și respectarea normelor sociale și etice, capacitatea de empatie și compasiune, care sunt importante pentru dezvoltarea*

unor interacțiuni sociale sănătoase și respectuoase). Aceste componente împreună formează capacitatea unei persoane de a socializa cu succes în societate.

1.2 Dezvoltarea socială la vârsta școlară mică

Dezvoltarea socială a copilului mic este o parte importantă a dezvoltării sale generale și se referă la modul în care copilul învață să interacționeze cu ceilalți și să se integreze în lumea din jurul său. În special, școlarii mici tind să dezvolte abilități sociale și emoționale critice în această etapă, precum: empatia, încrederea în sine, stima de sine cooperarea, respectul, regulile sociale, și rezolvarea conflictelor.

Învățarea comportamentului social la copii este realizată mai ales prin modelare și instruire explicită, cu ajutorul părinților și profesorilor. Copilul învață din ceea ce facem și predăm noi, adulții. Acțiunile noastre ca mentori, profesori și formatori se reflectă în comportamentul social al copiilor noștri, în modul în care gestionăm problemele sociale și ne confruntăm cu propriile emoții. Mesajul este simplu. Dacă dorim să-i ajutăm pe copii să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale, trebuie mai întâi să ne analizăm propriul comportament [54, p. 93-98].

Abilitățile sociale și emoționale sunt esențiale pentru succesul copiilor în viață, dezvoltându-se prin relațiile cu adulții semnificativi, precum părinții și educatorii. Copiii învață aceste abilități observând atitudinile și comportamentele adulților, reflectând modul în care aceștia gândesc, simt și reacționează. Începerea școlii aduce schimbări majore: joaca este înlocuită de activități academice, iar copilul își asumă un rol social important – acela de a învăța. Spre deosebire de jocurile preșcolare, procesul de învățare este obligatoriu și tratat cu respect de către adulți [124].

Perioada școlarității este identificată ca fiind a treia etapă a copilăriei, cuprinsă între vârstele de 6/7 ani și 10/11 ani. Conform teoriilor lui J. Piaget, această perioadă corespunde cu perioada dezvoltării operațiilor concrete și poate fi considerată o etapă semnificativă în dezvoltarea psihologică a copilului. Dezvoltarea personală și socială în această etapă este influențată de o serie de factori, printre care se numără mediul școlar și performanțele școlare, influențele familiale, care includ stilurile și atitudinile părintești, precum și grupul de prieteni. În această perioadă, se consolidează nevoia de afirmare de sine și apartenența la sine. În același timp, apartenența la un grup stimulează spiritul de imitație, iar noțiunea de prieten capătă alte conotații. Un element important al personalității elevului mic este sexul, care se bazează pe comportamentul adoptat în anii preșcolari. Interacțiunea cu cercul de prieteni este caracterizată de acceptarea opiniilor celorlalți, se cultivă sentimente de colaborare și cooperare, iar persoanele se simt mândre că fac parte dintr-un grup [95, 128]. În ceea ce privește fenomenul imitării, se poate observa că, înainte

de a imita comportamentul grupului, copilul imită comportamentul adulților. Făcând referire la prietenia lor, aceasta este înțeleasă într-un mod diferit în prezent: „*prieten este nu doar copilul pe care îl place copilul sau cineva cu care se joacă și face schimb de jucării, ci prietenul este persoana cu care își împărtășește dorințele, sentimentele, gândurile, visurile, persoana pe care o ajută în situațiile dificile*” [29].

J Piaget observă că „de obicei, copiii își doresc să își găsească prieteni cu care sunt compatibili din punct de vedere psihologic, care au aceleași interese și preferințe ca ei, urmând ca mai apoi să accepte faptul că relațiile de prietenie implică adaptare reciprocă. Prin urmare, în formarea prietenilor, încrederea și loialitatea celor implicați joacă un rol foarte important” [95].

Pentru fiecare copil, intrarea în școală reprezintă un moment special în viața socială. Această etapă inițială a procesului educațional aduce cu sine o schimbare radicală în stilul de viață al copilului. În această situație socială complet nouă, dezvoltarea personală este esențială. Începutul vieții școlare înseamnă renunțarea la jocuri și concentrarea pe activități academice. Copilul devine conștient de importanța noului său rol social - acela de elev - și este evaluat în consecință de cei din jurul său. În timp ce jocurile preșcolarelor pot fi considerate inutile și pot fi întrerupte în orice moment de către părinți, procesul de învățare este obligatoriu și este tratat cu respect de către adulți [11, p. 33-36].

Elevii aflați în etapa școlară primară încep să își regleze în mod conștient starea mentală, trecând de la o reglare involuntară la una volitivă. În școală, copilul trebuie să respecte o serie de reguli și să le urmeze sistematic. Acestea includ să ajungă la timp la școală, să respecte regulile de comportament în clasă și să îndeplinească sarcinile date, atât la școală, cât și acasă. În plus, copilul trebuie să fie capabil să depășească dificultățile întâmpinate în procesul educațional. Respectarea acestor reguli necesită capacitatea de a-și regla propriul comportament și de a-și stabili obiectivele în mod conștient [170, p. 182-188].

Noul angajament social al elevului, care implică noi legături dintre elevii al ciclului primar și colegii lor care se bazează mai mult pe normele morale „adulte”: performanța la învățătură, respectarea cerințelor părinților și profesorilor. O trăsătură distinctivă a relațiilor dintre ei este că prietenia se stabilește de obicei pe baza unor circumstanțe de viață întâmplătoare și a intereselor comune. (băieții stau la același birou, sunt vecini sau locuiesc în același cartier etc.). „*Copilul învață cum să relaționeze cu complexitatea lumii sociale atât în interiorul familiei, cât și în afara ei, învață să înțeleagă sentimentele celorlalți, să fie empatic, învață regulile interacțiunilor sociale, face inferențe, își dezvoltă idei despre gândurile, emoțiile, intențiile celorlalți.*” [44, p. 34-45].

În această fază se dezvoltă percepția de sine cu cele trei aspecte ale sale: Eul fizic, Eul spiritual și cel social.

Eul fizic are la bază o imagine corporală stabilă, identitatea sexuală este deja destul de clară, copilul își dă seama de asemănările și deosebirile sale față de ceilalți membri ai familiei. La începutul etapei, nu acordă o mare atenție propriei sale imagini fizice, dar spre sfârșit va fi mai preocupat să aibă grijă de ea și să își recunoască anumite calități fizice.

Eul spiritual devine mai evident în contextul școlar, al performanței școlare, al evaluării și aprecierii sale. Elevul începe să înțeleagă legătura dintre rezultatele sale și capacitățile sale. El devine mândru de achiziționarea unor cunoștințe și devine mai sensibil la evaluările externe. „Referitor la evaluarea competențelor elevului prin procesul de învățământ, din această perspectivă, școala poate deveni un loc unde școlarul se valorizează și își confirmă calitățile în urma aprecierilor exterioare, iar în acest caz stima de sine crește” [140].

Eul social al copilului este influențat semnificativ de viața de grup din școala primară, care este mult mai bogată decât cea din perioada preșcolară, și de noul său statut de elev, care îi schimbă poziția chiar și în cadrul familiei. Colegii de clasă sunt un model, iar copilul care se simte apreciat, care are o poziție de popularitate și stabilește relații de prietenie cu ceilalți, va experimenta un sentiment de integrare, cu efecte pozitive asupra stimei de sine. Perioada de mica școlaritate este o etapă de tranziție care poate aduce cu sine și semnele unor crize, precum tulburări emoționale și comportamentale, cum ar fi instabilitatea comportamentală, izolarea, agresivitatea, un anumit retard în dezvoltarea structurilor cognitive sau imaturitate motivațională și afectivă, timiditatea [140].

Problemele comportamentale și de personalitate pot fi considerate consecințele și cauzele refuzului de a accepta realitatea școlară și responsabilitățile aferente acesteia. Printre comportamentele întâlnite la elevi se numără și timiditatea. Cauza cea mai frecventă este reprezentată de modul în care copilul percepe evaluarea din partea adulților, urmată de atitudinea sa față de propriile acțiuni și de lipsa de încredere în adulți. Uneori, apare și nevoia de a proteja spațiul interior. „Copilul timid își trăiește acut eul propriu. Tot ceea ce face se refractă prin nucleul imaginii de sine, în care trăiește un altul, care supune îndoielii valoarea înaltă a personalității sale” [53]. Principalii termeni care definesc acest copil timid sunt reflexivitatea, hipersensibilitatea, interiorizarea și experiența puternică a vulnerabilității sale. În astfel de situații, este necesar un tratament psihopedagogic special, chiar terapeutic, bazat pe încurajări, laude și aprecieri, prin care copilul va putea să își schimbe atitudinea și comportamentul pentru a depăși timiditatea cu succes.

Г. Андреева subliniază importanța mediului școlar în dezvoltarea socială a copiilor de vârstă școlară mică. Ea consideră că asigurarea unui mediu școlar sigur și stimulat, care să sprijine dezvoltarea socială și emoțională a copiilor, este absolut necesară. Aceasta poate fi realizată prin intermediul unor activități de grup, jocuri de rol și prin promovarea cooperării și comunicării între copii [148].

Explorarea modului în care copiii își dezvoltă competențele sociale este esențială pentru a-i ajuta să crească armonios și să se integreze bine în societate. Această curiozitate ne duce spre întrebări despre particularitățile acestui proces în diferite medii culturale și educaționale. În acest context, studiile realizate de psihologi și cercetători din Republica Moldova devin extrem de relevante. Ei au concentrat eforturi semnificative în a înțelege cum se desfășoară dezvoltarea socială a copiilor care sunt la începutul parcursului lor educațional, oferind astfel noi perspective și înțelesuri valoroase asupra acestui subiect.

Din perspectiva cercetătoarei A. Sîrbu, dezvoltarea socială a școlarului mic reprezintă un proces complex și interacțional, care implică relații cu mediul social și cu cei din jur. Aceasta consideră că mediul social în care crește copilul, relațiile cu adulții și cu ceilalți copii, precum și experiențele trăite de acesta, influențează în mod semnificativ dezvoltarea sa socială. Într-un studiu psihologul I. Eșanu a constatat că, pe măsură ce cresc, copiii mici dezvoltă treptat comportamente prosociale, cum ar fi ajutorul, împărtășirea și consolarea. Aceste comportamente sunt influențate de o varietate de factori, inclusiv nivelul dezvoltării cognitive, calitatea relațiilor cu adulții, cu ceilalți copii, precum și cultura. Un alt psiholog, E. Roșca, a constatat că o atitudine pozitivă și sprijinul oferit de părinților și cadrele didactice poate încuraja copiii să fie mai empatici și mai competenți social. De asemenea, a abordat subiectul bullying-ului la copiii mici și al consecințelor acestuia asupra dezvoltării lor sociale, afectând relațiile cu colegii de clasă, încrederea în sine și stima de sine [Apud 28].

Promovarea implicării sociale în rândul elevilor este una dintre cele mai importante ținte ale procesului educațional și a celui de instruire din ziua de azi. În literatura de specialitate găsim noțiunea de activism social care este instrumentul principal în dezvoltarea socială a școlarului mic. Scopul dezvoltării activismului social la elevi are de-a face cu formarea elevilor ca cetățeni și indivizi care sunt capabili să trăiască o viață de valoare și să contribuie la bunăstarea societății. T.B. Архиреева definește noțiunea de *activism social* ca ”atitudinea proactivă a unui individ care se exprimă prin integritatea lui ideologică, prin consecvență în apărarea opiniilor acestuia și prin unitatea cuvintelor și faptelor acestuia” [149, p. 54-57].

În ultimii câțiva ani, în domeniul pedagogiei, noțiunea de activism social a trecut prin

câteva schimbări. Astfel, Н.В. Савин a definit activismul social drept activism social-politic care prezintă un amalgam complex de capacități morale și volitive în care se combină cu succes interesul față de lucrul în folosul comunității, atitudinea responsabilă în efectuarea unei sarcini, conștiințiozitatea și spiritul de inițiativă, exigența față de sine și de alții, consimțământul de a veni în ajutor la îndeplinirea sarcinilor comune și existența abilităților organizatorice [193].

Însă И.М. Харламов definește dezvoltarea activismului social al elevului drept „*un proces de influență asupra acestuia în urma căruia el însuși practică practicile sociale necesare, formează o atitudine stabilă față de sistemul de valori al societății, își formează un sistem de atitudini față de anumite dimensiuni ale realității care se exprimă printr-un comportament și acțiuni corespunzătoare*” [203]. Ultima definiție a noțiunii de activism social este o definiție mai amplă și mai potrivită cerințelor zilei de astăzi.

Școala primară este cea mai potrivită etapă de învățământ pentru formarea unei poziții sociale active la elevi din motiv că odată ce elevii se încadrează într-o activitate intelectuală mai semnificativă, ei încep să se simtă mai maturi, depun efort ca să satisfacă așteptările celor din jur, se implică în activități specifice celor mai „vârstnici”. Ei manifestă interes față de activitățile comunității, tind să efectueze sarcini cu caracter social. Fiind specifice elevilor din ciclul primar de învățământ, curiozitatea și aspirația de a se manifesta în fața adulților și colegilor contribuie la formarea activismului social la ei [54, p. 93-98].

O condiție necesară pentru formarea activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ este dezvoltarea independenței sau stimularea unui spirit activ ce, de obicei, se definește printr-o stare în care subiectul îndeplinește o anumită activitate.

Formarea activismului social la elevii ciclului primar de învățământ se produce într-un mod efectiv doar într-o atmosferă de însuflețire și de organizare eficace al activității acestora în procesul de interacțiune cu alți oameni. Un condiție necesară în acest sens reprezintă și incluziunea individului în colectiv. Cu cât mai vast și mai bogată e comunicarea dintre elevi, cu atât mai multe ocazii sunt pentru dezvoltarea capacităților sociale. Într-un colectiv de copii, în timpul activităților efectuate în comun are loc schimbul de informație, coordonarea obiectivelor comune, controlul reciproc, se dezvoltă capacitatea de a înțelege stările de spirit și motivele care stau la spatele faptelor altor oameni și respectiv se dezvoltă și capacitatea de a reacționa la acestea. Din experiența relațiilor inter-colegiale se formează empatia și sensibilitatea socială care îl ajută pe elev să-și constituie corect din punct de vedere psihologic relațiile cu colegii săi. Interacționând cu semenii, elevul poate să-și dezvolte capacitățile organizatorice, să asume rolurile de lider și de subaltern [51, p. 247-251].

Un element important în procesul formării activismului social la elevi este și efortul pedagogului de a le dezvolta elevilor capacitățile organizatorice. În acest scop se folosește sistemul de sarcini schimbătoare care oferă posibilitatea fiecărui elev să-și încerce puterile în afacerile organizaționale. Aceasta poate fi activitatea în grupuri cu caracter temporar unde fiecare elev are posibilitatea de a fi în rolul liderului grupei sau a organizatorului unei activități comune.

Un alt element la fel de important în procesul de dezvoltare a competențelor organizatorice este și instruirea elevilor în vigoarea formării abilității de a planifica, de a monitoriza, de a evalua propriul lucru și cel al colegilor săi.

Manifestări personale ale copilului, care este subiectul procesului de educație, sunt caracteristice anumite aspecte ale vârstei. Elevii de vârsta școlară mică se deprind cu lumea din jur în baza activităților și emoțiilor lui. Afirmarea acestuia are loc treptat, pe măsură ce acesta se încadrează într-un mod conștient în relațiile sociale, se încadrează în activități creative, sociale, intelectuale sau emoționale.

Fiecare copil, independent de aspectele procesului lui de dezvoltare și de nivelul de pregătire, atingând o anumită vârstă se regăsește într-o poziție plăcută și acceptată de societate. Astfel el nimerește într-un sistem de condiții obiective care determină caracterul activității și vieții lui în această etapă a vieții sale. Copilului este necesar să corespundă așteptărilor pentru că doar astfel el se poate simți la nivelul statutului său și să poată să primească plăcere de la acesta.

Activitățile didactice cu caracter social creează condițiile necesare pentru formarea poziției de viață a elevilor atunci când ei sunt încadrați în activități practice conversative. Acestea trebuie să nu fie în formă de joc, cât sarcini serioase cu caracter real care să inspire simțul de responsabilitate.

Astfel, condițiile cele mai importante în procesul formării activismului social la elevi sunt activitățile comune pentru întregul colectiv al clasei care este condiționată de un obiectiv comun, stilul democratic de conducere a colectivului, dezvoltarea relațiilor umane și colegiale dintre elevi, însușirea competențelor organizatorice de către elevii din ciclul primar de învățământ.

Având în vedere toate aceste aspecte, trebuie să menționăm că intrarea în școală reprezintă o etapă crucială, care implică multe aspecte psihologice importante și care marchează adaptarea la mediul școlar și orientarea generală a întregii perioade petrecute în școală. Un factor esențial în succesul adaptării copilului la viața școlară este modul în care adulții, în special părinții, prezintă școala. Ideal ar fi ca micul elev să înțeleagă că școala nu reprezintă o modalitate de constrângere, de oprire a jocului sau de limitare totală a activităților libere pe care le-a îndrăgit în grădiniță, ci dimpotrivă, ea reprezintă o continuare firească a activității copilului, care a evoluat și care acum

este capabil să se joace jocuri mult mai complexe decât cele din grădiniță, să înțeleagă sarcini mai complexe și să exploreze noi posibilități într-un mediu sigur.

Crearea unui mediu sigur și siguranța psihologică este o preocupare esențială în ceea ce privește capacitatea de rezistență a ființei umane și face parte din cunoașterea umană atribuită nevoilor expuse în ierarhia lui A. Maslow. Autorul a definit securitatea psihologică ca fiind „*un sentiment de încredere, siguranță și libertate care se separă de frică și anxietate și, în special, sentimentul de a-ți satisface nevoile acum (și în viitor)*” [84, p. 23-35].

Potrivit Dicționarului Explicativ al Limbii Române (DEX) securitatea se referă la faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de siguranță, încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol [35].

Atitudinea învățătorului reprezintă un factor semnificativ pentru adaptarea copilului la universul școlar și va avea un impact considerabil în creionarea succesului sau insuccesului viitor. Încă pe timpuri, Platon amintea în scrierile sale de existența unor diferențe înnăscute ale aptitudinilor umane, ce trebuie luate în considerare în creșterea și educarea copilului. La fel, de o importanță majoră îl are mediul în care se dezvoltă copilul și nivelul de securitate psihologică de care are parte acesta, acasă, la școală și societate. Odată cu dezvoltarea societății moderne, impactul asupra securității psihologice a copiilor îl au mai mulți factori atât pozitivi, cât și negativi, iar formarea armonioasă a copilului depinde de trăsăturile sale de personalitate și de felul în care acestea pot fi stimulate în interacțiunea sa cu mediul [54, p. 93-98].

Baza formării personalității este reprezentată de securitatea psihologică, iar capacitatea unui copil de a face față provocărilor este influențată de un număr de factori, atât interni, cât și externi. Un copil care se bucură de securitate psihologică se remarcă prin echilibru emoțional, capacitatea de a gândi critic, încredere în sine și respect de sine, precum și prin interacțiunea sănătoasă cu mediul înconjurător.

Conform opiniei cercetătorului S. Sanduleac, securitatea psihologică include mai multe aspecte legate de: reziliență, capacitatea de a face față stresului, anxietății, singurătății, actelor de agresiune, abuzului, atacurilor emoționale etc. Conceptul de securitate psihologică are un conținut destul de amplu ce conține comportamente, emoții, sentimente, comunicare, atitudini, mecanisme psihologice de adaptare etc., toate acestea având ca scop orientarea personalității spre bunăstare individuală [59].

B. Harihgton, citat de L. Coman, afirmă că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie. Familia stimulează acest proces [Apud 28].

Cercetătoarea A. Bolboceanu referă securitatea psihologică la contextele sociale, în care „oamenii au încredere în persoanele care alcătuiesc cercul lor de relații, simt că nu există amenințări reale sau potențiale, sunt deschiși pentru alții, au încredere și așteaptă același lucru de la cei din jurul lor”; „oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este amenințat Eul, imaginea proprie, nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru echilibrul sufletesc și dezvoltare”[14, p. 11].

În acest sens de idei, M. Șleahțișchi menționează că fobia, anxietatea, frustrarea, depresia și nevroza afectează negativ performanța elevilor în școală, limitând participarea și concentrarea. Abordarea acestor probleme necesită un mediu educațional sigur, educație socio-emoțională, acces la consiliere, programe de intervenție timpurie și pregătirea cadrelor didactice. Astfel, se poate îmbunătăți bunăstarea emoțională și succesul academic al elevilor [129, p. 114-123].

Școala primară modernă trebuie să fie un mediu sigur și confortabil, favorabil dezvoltării sănătoase a copiilor. Dezvoltarea socială a elevului mic, esențială pentru integrarea în societate, include empatia, încrederea, cooperarea, respectul, adoptarea normelor sociale și rezolvarea conflictelor. Analiza efectuată ne-a permis să rezumăm abordările multitudinii laturilor dezvoltării sociale a școlarului mic care este reflectată în *tabelul 1.1*.

Tabelul 1.1. Aspectele dezvoltării sociale a școlarului mic

Abilități sociale	Manifestările specifice vârstei școlare mici
Interacțiune a cu ceilalți copii	La vârsta școlară mică, copiii încep să învețe cum să interacționeze cu alți copii și să își dezvolte abilități precum comunicarea, ascultarea activă și exprimarea emoțiilor. Aceste abilități sunt esențiale pentru dezvoltarea prietenilor și adaptarea la mediul școlar.
Dezvoltarea empatiei	Copiii mici încep să înțeleagă că alți copii au sentimente și nevoi diferite de ale lor. Ei dezvoltă abilități de empatie și înțelegere, ceea ce contribuie la cooperare și la interacțiuni sociale pozitive.
Încrederea în sine	În timp ce învață să interacționeze cu ceilalți, copiii își dezvoltă și încrederea în propriile abilități sociale și emoționale. Aceasta îi ajută să se simtă confortabil în diverse situații sociale și să se adapteze la schimbări.
Respectul	Copiii încep să înțeleagă regulile sociale și învață să fie respectuoși față de ceilalți. Acest lucru implică dezvoltarea abilităților de ascultare, cooperare și rezolvarea conflictelor într-un mod pozitiv.
Rezolvarea conflictelor	Interacționând cu semenii, copiii învață să gestioneze conflicte și probleme sociale, dezvoltând abilități precum rezolvarea problemelor, înțelegerea punctelor de vedere diferite și găsirea soluțiilor avantajoase pentru toți.

Așadar, evoluția socială a elevului mic este un proces complicat influențat de mai mulți factori, iar participarea la activități sociale poate fi benefică pentru creșterea copiilor. Cu toate acestea, este esențial să se furnizeze un mediu sigur și stimulatив pentru dezvoltarea socială a elevilor de vârsta școlară mică.

1.3. Specificul dezvoltării, manifestării inteligenței sociale la vârsta școlară mică.

Studiile efectuate în întreaga lume au evidențiat că principalul factor care influențează succesul în viață și activitatea umană este *inteligența socială* [16, 166, 91].

În cadrul studiului nostru, ne-am concentrat pe identificarea procesului de dezvoltare a inteligenței sociale, determinarea vârstei sensibile pentru asimilarea cunoștințelor și deprinderilor necesare acestei abilități psihologice, precum și pe analiza factorilor care influențează acest proces. Inteligența socială, la vârsta școlară mică, prezintă caracteristici specifice, având un rol esențial în adaptarea la mediul social și în bunăstarea psihologică a elevului.

La limita dintre vârsta preșcolară și cea școlară mică, are loc o schimbare semnificativă în situația socială de dezvoltare, reflectată în modul în care copilul interacționează cu mediul său social apropiat. În această etapă, activitatea dominantă devine învățarea, iar școala, alături de familie, exercită o influență majoră asupra dezvoltării personale a copilului. Conform teoriei ecologice formulate de U. Bronfenbrenner, mezosistemul - interacțiunea dintre microsistemele semnificative, precum familia și școala - devine central în această etapă de dezvoltare.

Situația socială a dezvoltării la vârsta școlară mică este caracterizată de necesitatea adaptării la reguli și contexte sociale mai complexe. Familia continuă să joace un rol esențial în oferirea suportului emoțional și a modelelor comportamentale, în timp ce școala introduce copilul într-un mediu social structurat, care promovează colaborarea, respectarea normelor și dezvoltarea identității sociale. Această tranziție creează un cadru favorabil pentru exersarea inteligenței sociale, cum ar fi recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, adaptarea comportamentului la diverse contexte sociale și dezvoltarea abilităților de cooperare și rezolvare a conflictelor.

Vârsta școlară mică reprezintă o perioadă sensibilă pentru dezvoltarea inteligenței sociale, datorită avansului rapid în capacitățile cognitive și emoționale ale copilului. Creșterea interesului pentru relațiile interpersonale și îmbunătățirea limbajului și a gândirii reflexive facilitează învățarea empatiei și a comportamentelor prosoziale. Factori interni, precum nivelul de dezvoltare cognitivă, autoreglarea emoțională și stima de sine, influențează acest proces. În același timp, factori externi, precum modelele parentale, interacțiunile sociale din mediul școlar și practicile educaționale, joacă un rol crucial.

U. Bronfenbrenner subliniază importanța colaborării dintre familie și școală în sprijinirea dezvoltării inteligenței sociale. Prin intermediul unui mezosistem funcțional, copilul beneficiază de un mediu congruent, care îi facilitează adaptarea socială și dezvoltarea personală. Această etapă de dezvoltare reprezintă o fereastră de oportunitate pentru consolidarea abilităților sociale, având implicații pe termen lung asupra bunăstării psihologice și a succesului în relațiile interpersonale

[20]. Principalele probleme care apar la vârsta școlară mică sunt determinate direct sau indirect de reușita școlară a copilului. Principala activitatea este cea educațională, de care depind schimbările personale observate la această etapă a vârstei [162, 173], care influențează nemijlocit dezvoltarea personalității – prin aprecierea rezultatelor de către adulții semnificativi, învățător și părinți.

Conform teoriei lui E. Erikson, principala reușită a vârstei în perioada respectivă este sentimentul competenței format doar în condițiile unei învățări de succes [38]. Deși putem prezenta mai multe definiții care ar descrie inteligența socială, totuși nu ar fi corect să o explicăm unilateral, cu atât mai mult că întrebările ce țin de dezvoltarea ei rămân deschise. Totodată, este cert faptul că rădăcinile inteligenței sociale se trag din fragedă copilărie.

Au fost efectuate mai multe studii cu privire la diverse aspecte legate de inteligența socială manifestată în cadrul diferitor grupuri de vârstă. Aceste studii au cuprins o abordare multidimensională a subiectului și au avut tangențe cu astfel de teme, precum: sensibilitatea socială; percepția interpersonală, empatia; conștiința emoțională și inteligența afectivă, înțelegerea sentimentelor, jocurile de rol la copii [114, 16, 39, 17].

Așadar, în căutarea rădăcinilor inteligenței sociale, am putea re-examina teoria piagetiană a dezvoltării cognitive și modelul stadial al dezvoltării inteligenței, precum și conceptul egocentric al lui J. Piaget, care afirma că în perioada între 18 luni și aproximativ 7 ani copilul, preponderent, este egocentric, ceea ce înseamnă că el este „inconștient centrat asupra propriului eu” (p.21). Prin urmare, copilul nu este în stare nici să înțeleagă punctul de vedere al altor oameni și nici să se „decupleze” de la modul său specific de a vedea lucrurile. Deci, copilul intră în lume percepându-se drept un „Eu” omnipotent, dar odată cu începerea procesului de diferențiere între sine și non-sine, el începe a identifica sentimentele, senzațiile, trăirile, etc. ca fiind caracteristice doar lui și separate de emoțiile și trăirile celorlalți. Într-un studiu realizat de H. Borke reacțiile copiilor mici la suferințele altor persoane se percepeau ca compătimitoare concluzionând că aceste reacții se bazau pe preluarea rolurilor altor persoane. Utilizând răspunsurile copiilor din grupul de vârstă de la 3 la 8 ani, el a constatat că copiii deja începând cu vârsta de 3 ani manifestau considerație față de sentimentele celor din jur. Dumneaei considera că copiii care au o vârstă mică nu sunt în întregime egocentrice și „*pot răspunde cu empatie la punctul de vedere al unei alte persoane*” [16, p. 268]. E posibil că, deocamdată, în ambele studii a fost examinată abilitatea copilului de a identifica emoții și sentimente, provocate de replicile persoanelor cu care copilul intră în contact verbal [95].

J. Piaget afirma că copilul este în stare să se „desprindă” de punctul său de vedere nu mai devreme de vârsta cuprinsă între șapte și doisprezece ani. Așadar, ceea ce se înțelege prin

sensibilitate socială de către B.B. Rothenberg și U. Bronfenbrenner et. al., și este definit de primul drept „*abilitate de a percepe și înțelege cu precizie sentimentele și motivele legate de comportamentul altora*” se dezvoltă, aparent, odată cu „descentrarea” copilului. În ceea ce privește câmpul percepției personale, sensibilitatea socială se raportează la conceptul legat de percepția comportamentului, descris de O’Sullivan et. al.: „*capacitatea de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile altor oameni*”, manifestate în calitate de semnale care pot fi deslușite” [94, 114, 20, p. 335, 88, p. 6.].

Cercetătorii L.G. Katz și D.E. McClellan au identificat trei aspecte ale comportamentului social ce constituie competența socială. Aspectele menționate reprezintă *Caracteristici individuale*, precum demonstrarea capacității de empatie; *Caracteristici privind aptitudinile sociale*, precum exercitarea adecvată a drepturilor și necesităților; și *Caracteristici privind relațiile cu semenii*, precum capacitatea de a fi acceptat, și nu de a fi neglijat sau respins de colegii de clasă. Autorii menționați mai sus au fost de părerea că profesorii trebuie să examineze progresul copiilor în vederea dezvoltării acestor trei categorii de caracteristici o dată la trei sau patru luni. Dacă aceste caracteristici sunt atestate, se poate concluda că elevii realizează o creștere socială adecvată. Totuși, în cazul în care copilul nu manifestă dezvoltarea mai multor elemente ale acestor caracteristici, este recomandată aplicarea unor strategii de intervenție [71].

Studiile sugerează că, dacă un copil nu atinge cel puțin un nivel minim de competență socială în primii ani de viață (aproximativ, până la vârsta de 6 ani), acesta poate ajunge în „situația de risc” de a dezvolta o serie de probleme sociale care îi pot afecta restul vieții (G. W. Ladd, J. G. Parker & S. R. Asher). De asemenea, cercetările demonstrează că lucrurile pe care copiii le învață în școală depind în mare măsură de competența lor socială și emoțională, precum și de aptitudinile cognitive pe care ei le dezvoltă în primii ani de viață (S.L. Ramey & C.T. Ramey) [77, 91, 109].

Pe lângă acestea, studiile oferă dovezi substanțiale care arată că, atunci când unui copil i se oferă frecvent oportunități pentru a-și consolida competențele sociale în copilărie, acesta își sporește, în termen lung, șansele de adaptare socială și emoțională, dezvoltare cognitivă și intelectuală, precum și dezvoltarea sentimentului de mândrie națională. (S.J. Kinsey, J.G. Parker & S.R. Asher) [72, 91].

Cea mai eficientă modalitate de a facilita competența socială este crearea unei ambianțe de căldură, respect, acceptare a copilului, când se crede că, copilul poate deveni competent din punctul de vedere social (L.G. Katz & D.E. McClellan). C. Kyriacou a remarcat că, în cazul unor lecții dominate de vorbirea profesorului, elevii au posibilitatea de a se exprima doar într-un context constrâns, de regulă ca răspuns la întrebările adresate de profesor. Acest tip de lecții tinde să

submineze stima de sine a elevilor și să împiedice dezvoltarea aptitudinilor de limbaj și gândire critică, toate fiind elemente necesare pentru dezvoltarea competenței sociale [71, 75].

S. Bredekamp și C. Copple, în discursul lor privind stima de sine la copii (aprecierea propriei valori, mândria sau rușinea) afirmă că experiențele ce determină stima de sine a copiilor mici constituie un factor foarte important ce le influențează comportamentul. Dacă copiii dezvoltă imagine negativă de sine, ei ar putea deveni mai agresivi. Aceasta poate cauza respingerea din partea semenilor și duce la o reducere și mai mare a stimei de sine [19].

Elevul de vârstă școlară mică este un copil orientat spre adult care asimilează normele de comportament ce i se comunică, relațiile cu semenii din clasă fiind determinate de sistemul de evaluare și de atitudinea pedagogului [159].

Pentru a se adapta la condițiile educaționale, păstrând adaptarea la viața școlară în viitor și marcând succese în interacțiunea cu adulții și semenii, precum încadrarea și afirmarea în colectiv, elevul are nevoie de niște deprinderi sociale. Iar acestea reflectă cerințele și normele existente în mediul educațional al copilului. Cu cât mai reușită va fi manifestarea socială a elevului în vârstă școlară mică, cu atât mai dezvoltată va fi inteligența socială a acestuia [11].

Perioada de învățare în școala primară este considerată de psihologi una dintre cele mai dificile etape ale copilăriei, întrucât în această perioadă se pun bazele dezvoltării pentru etapele următoare ale vârstei școlare mici. Contează nu doar tendința generală a succeselor academice, ci și caracteristicile din domeniile emoțional și social, care stau la baza dezvoltării personale [207].

Relativ există puține date despre diferitele aspecte ale inteligenței sociale și dezvoltării acesteia la elevii din clasele primare. Domeniul interacțiunii sociale, relațiilor cu semenii și adulții ocupă un rol central în viața elevului de vârstă școlară mică la etapa următoare a vieții. Totuși elevul din clasele primare are alte obiective caracteristice vârstei. Așa dar, adaptarea la școală și incluziunea în procesul educațional solicită perfecționarea *componentelor cognitive, morale și comportamentale* ale inteligenței sociale [51].

Per ansamblu, elevilor de vârstă școlară mică le sunt specifice nivele mici sau medii ale dezvoltării inteligenței sociale, și, practic, ale tuturor componentelor acesteia. Elevii clasei întâi cu vârsta de 7 ani manifestă dezvoltare insuficientă a conștiinței de sine, adesea având o autoapreciere inadecvată; se observă dificultăți în perceperea socială și comunicare [205, p. 12-17]. La 8-10 ani (în cazul în care copilul învață în clasele 2-4), dezvoltarea componentelor inteligenței sociale se produce neconcomitent. Nivelul dezvoltării capacităților legate de conștiința de sine și deprinderile sociale, către clasa a 4-a, crește considerabil [198]. Aspectul cognitiv al inteligenței sociale presupune prezența unor cunoștințe sociale și posibilitatea prognozării sociale bazate pe conștiința

propriei dezvoltări [192, 196]. Motiv pentru care, particularitățile conștiinței de sine a elevilor din clasele primare prezintă interes deosebit.

Creșterea numărului de caracteristici subiective în perceperea de sine se poate realiza prin intermediul activităților de dezvoltare implementate în clasele 3-4, în cadrul cărora copilul învață să se compare cu semenii, precum și se explorează pe sine însuși [169]. Conștientizarea caracteristicilor subiective este necesară anume la dezvoltarea inteligenței sociale a copilului.

Elevii claselor primare cu un grad înalt de stimă de sine, susținut de reușită „bună”, bunăstare în familie și relații de prietenie cu semenii, dezvoltă valori, precum dragostea și prietenia, creativitatea și explorarea, fiind capabili să iasă din situații conflictuale și sugerându-le semenilor soluții de compromis sau „armistițiu”. În același timp, elevii de vârstă școlară mică cu grad scăzut de stimă de sine au mai puține succese: o reușită mai mică, mai puțini prieteni, situații dificile în familie.

Atitudinea critică față de sine se dezvoltă la vârsta școlară mică, fiind considerată o noutate în această perioadă. Între 7 și 10 ani (cu studierea în clasele 1, 2 și 3) descrește nivelul aproape tuturor aprecieri particulare de sine care formează eul real, și crește discrepanța între eul real și cel ideal. Totodată, criteriile de apreciere a eul-ui ideal deja sunt formate la vârsta de 7 ani a elevilor din clasa 1-a, și nu se schimbă pe parcursul a trei ani de învățare în școală. Se presupune că această discrepanță între eul real și eul ideal stă la baza dezvoltării percepției de sine care la ieșirea din vârsta școlară timpurie dobândește o funcție regulatoare [146].

Pe lângă perceperea de sine, copilul are nevoie de perceperea celor din jur, a comportamentului lor. Diapazonul cunoștințelor sociale se extinde pe tot parcursul vârstei școlare mici. Copiii de 9-10 ani percep mai bine unele relații cauză-efect în comportamentul altor oameni, decât cei de 7-8 ani. Băieții de 9-10 ani își apreciază înalt deprinderile sociale [194, p. 9-11].

Aspectul emoțional sau inteligența emoțională (*capacitatea de a înțelege, a exprima adecvat și a controla propriile emoții, de a înțelege emoțiile și motivele de comportament al altor persoane, de a le compătimi*) reprezintă o importantă componentă a inteligenței sociale și o bază a competenței sociale [99]. Aici contează diferențierea de gen. Fetele de vârstă școlară timpurie își înțeleg starea emoțională mai bine decât băieții. Elevul care menține relații emoționale cu colegii de clasă și care se bucură de oarecare popularitate în grupul de elevi poate percepe mai bine emoțiile, având deprinderi sociale mai dezvoltate [194]. Copii care se bucură de respect din partea semenilor lor au capacitatea de a-și exprima emoțiile mai adecvat situației. Bunăoară, își pot

exprima mai ușor emoțiile negative, precum mânia sau tristețea, și sunt capabili să depășească mai ușor stările de neliniște [76, p. 9-11].

Aspectul comportamental al inteligenței sociale (capacitatea de a-l asculta pe celălalt om, de a se include în munca comună, adaptarea socială) poate fi apreciat în cazul copiilor de vârstă școlară timpurie, preponderent, după gradul de adaptare sau neadaptare a copilului la viața școlară. În cazul școlarizării copiilor la vârsta de 6 ani (adică, la vârsta preșcolară târzie) copii sunt practic incapabili de a se adapta la școală și a se obișnui cu absența părinților [162].

După cum am stabilit deja, legătura dintre inteligența generală și cea socială nu este una simplă. Cercetătorii împărtășesc opinii diferite cu privire la subiectul dat, uneori fiind chiar diametral opuse. Н.А. Батуриh și Л.Г. Матвеева sunt de părere că cunoașterea și reflectarea fenomenelor sociale, interacțiunea dintre oameni, în general, sau în cadrul unor grupuri mari de oameni, în particular, are loc în baza experienței sociale acumulate, prototipurilor comportamentale, stereotipurilor preluate de la generațiile anterioare, inclusiv în baza unor fenomene de natură genetică, de percepție sau cogniție (e.g. gândire, memorie, percepere, percepție, reprezentare) [151, p. 4-7]. Desigur, diverse emoții, sentimente și alte procese emoționale conexe (experiențe, retrairi, reflecții etc.) au un rol important în cadrul interacțiunilor sociale.

Astfel, autorii sus-menționați, sugerează că „inteligența socială” și „inteligența emoțională” denotă diferite tipuri de inteligență. Acești termeni desemnează fenomene utilizate în rezolvarea problemelor emoționale și sociale, implicând operarea cognitivă a unor „obiecte” de natură emoțională sau socială. Totodată, pentru cunoaștere se recurg la forme neconvenționale: introspecția, autoreflexia, precum și la alte modalități mai puțin studiate, precum empatia, intuiția, „simțirea cu pielea” etc. [162, p. 91-107].

Prin urmare, putem afirma că, pentru elevul de vârstă școlară mică, deosebit de importante sunt relațiile cu semenii și învățarea noului său rol social de elev al claselor primare. În această etapă de dezvoltare, elevului i se solicită un anumit grad de inteligenței sociale, precum și un spectru destul de larg de deprinderi sociale.

1.4. Factorii de formare a conștiinței succesului la vârsta școlară mică

Vârsta școlară mică este caracterizată prin extinderea posibilităților copiilor, schimbări semnificative în aspectele motivaționale, cognitive, emoționale, comportamentale, în comunicarea cu cei din jur, în dezvoltarea sferelor morale, intelectuale și fizice. La această vârstă, încă nu se poate vorbi despre o ierarhie stabilă a motivelor și despre modalitățile de comportament stabil.

Aceasta oferă o oportunitate reală de a influența în mod eficient procesul de formare a succesului social. Perioada vârstei școlare mici are rol important în formarea succesului social, întrucât în această etapă elevul dezvoltă voluntarismul proceselor psihice, iar motivele devin subordonate și se exprimă prin răspunsuri emoționale la influențele educative (Л.И. Божович). Succesul social al elevului se reflectă în reușita școlară, calitatea comunicării cu semenii și adulții, popularitatea sa, prezența prietenilor, libertatea interioară și starea de bunăstare. Acest succes este influențat în mod semnificativ de existența unui motiv de realizare - dorința de a obține rezultate pozitive în activități și de a îmbunătăți ceea ce a fost realizat înainte [155]. Tema conștiinței succesului în învățământul primar nu a fost explorată de un singur savant specific, ci mai degrabă este un domeniu de interes în cadrul psihologiei educaționale și dezvoltării copilului, care a fost abordat de mai mulți cercetători și teoreticieni. Înțelegerea și conceptualizarea conștiinței succesului implică contribuții din diverse domenii, incluzând psihologia, educația și sociologia.

Conștiința succesului la vârsta școlară mică se referă la modul în care copiii percep și internalizează noțiunea de succes și la felul în care această percepție îi influențează pe plan comportamental și emoțional. La o vârstă fragedă, copiii pot interpreta succesul în moduri diferite, adesea influențate de părinți, profesori și mediul lor social. Pentru unii, succesul poate fi legat de performanța academică, pentru alții de competențe sociale sau realizări în activități extrașcolare. Parte importantă a conștiinței succesului este și capacitatea copilului de a face față eșecurilor sau greșelilor [54].

Psihologul H. Heckhausen menționează că, începând cu vârsta de 2-3,5 ani, în centrul experiențelor copilului se află rezultatele activității sale autonome, deși aceste rezultate încă nu sunt asociate cu succes sau eșec. La vârsta de 3-5 ani, la copii se observă reacții afective la succes și eșec. Treptat, copilul învață să asocieze succesul sau eșecul cu propriile abilități, fără a diferenția inițial între concepte precum „efort” și „abilitate”. Ulterior, eforturile și abilitățile devin noțiuni distincte în percepția generală despre abilități și încep să fie concepute în mod autonom. În anii școlari, în timpul procesului educațional, copilul își formează o înțelegere clară despre relația dintre propriile abilități și dificultatea obiectivă a sarcinilor, ceea ce determină probabilitatea subiectivă a succesului. Către vârsta de 9-10 ani, elevul deține în totalitate noțiunea de probabilitate subiectivă a succesului, ceea ce presupune separarea conceptului „abilitate” de factorul „efort”[60].

C. Dweck a dezvăluit cum credințele individuale despre inteligență și abilități modelează performanța și succesul, evidențiind impactul mentalității asupra motivației și a efortului personal. În mod similar, A. Bandura a subliniat importanța autoeficacității, adică încrederea în capacitatea

proprie de a gestiona situații viitoare, ca piatră de temelie a succesului [37, 7]. M. Seligman a explorat optimismul și reziliența, elemente vitale pentru dezvoltarea unei percepții sănătoase asupra succesului, în timp ce A. Duckworth a accentuat rolul perseverenței și pasiunii pentru obiectivele pe termen lung, numite „grit”, ca factori decisivi în atingerea succesului de durată [124, 36].

E. Deci și R. Ryan, prin *Teoria Autodeterminării*, au analizat cum motivația intrinsecă și extrinsecă influențează realizările și succesul personal. J. Hattie a investigat eficacitatea diferitelor metode de învățare și impactul educatorului asupra succesului elevului, iar Л.С. Выготский a pus accentul pe rolul dezvoltării sociale și cognitive în formarea conștiinței succesului, evidențiind importanța interacțiunilor sociale [34, 59, 140].

M. Csikszentmihalyi a studiat starea de „flow” sau experiențele de maximă implicare care contribuie la succes și satisfacție personală, iar D.A. Kolb a elaborat teoria învățării experimentale, esențială pentru înțelegerea procesului de învățare [31, 27].

B. Bloom, prin Taxonomia lui Bloom, a oferit un cadru pentru evaluarea și clasificarea obiectivelor educaționale, în timp ce R.J. Sternberg a propus teoria triarhică a inteligenței, care include aspecte analitice, creative și practice ale inteligenței, relevante pentru succes [13, 132].

Teoreticianul E. Erickson a descris dezvoltarea personalității de-a lungul vieții, subliniind factorii care influențează succesul la diferite vârste. U. Bronfenbrenner, prin teoria ecologică, a accentuat importanța mediului în dezvoltarea umană și succes, iar contribuțiile lui E. Aronson la dinamica grupurilor și interacțiunile sociale în context educațional sunt esențiale pentru înțelegerea succesului școlar și social [38, 20, 4].

„*Succesul școlar* constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului” afirmă V.V. Popescu [102].

E. Losii a afirmat că, *succesul școlar* reprezintă rezultatele obținute la un randament superior în conformitate cu nivelul cerințelor programelor școlare și ale finalităților învățământului. Succesul vizează rezultatele prin anumite cerințe impuse și nu prin deziderate îndeplinite de către unii elevi și studenți, sau chiar de unele cadre didactice [81].

N. Sillamy definește succesul școlar ca fiind rezultatul unor seturi de realizări și eșecuri cu care elevul se confruntă prin apelul la propriile abilități, ținând cont de influențele exercitate de condițiile externe privind performanța și vorbește despre patru tipuri de succes: școlar, profesional, managerial, social, între acestea patru existând o interdependență și o cauzalitate, considerând faptul că succesul școlar le influențează pe celelalte [128].

Potrivit lui I. Cerghit, *succesul școlar* se reflectă în obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespunzător cerințelor programei și a finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară [23].

Realizările academice, cum ar fi notele bune și scorurile înalte la testele standardizate, sunt aspecte vizibile ale succesului școlar care poate influența pozitiv conștiința succesului prin consolidarea încrederii în sine și a autoeficacității elevului. Când elevii obțin rezultate bune, ei tind să dezvolte o percepție mai pozitivă asupra propriilor capacități și a posibilităților de succes în viitor [57].

Reușita școlară poate fi, de asemenea, descrisă ca o activitate, eficiența care depinde de câteva componente principale: resurse, motivație și satisfacție. Resursele unui copil (biologice, intelectuale și psihologice) pot fi definite, în general, ca fiind potențialul său de a învăța și de a se adapta. Nivelul intelectual al unui copil este unul dintre principalii factori de reușită școlară [186]. În viziunea A. Potâng, memoria este direct implicată în procesul de învățare și asigură obținerea reușitei școlare la elevi [103].

D. Stipek, D. Daniels, D. Galluzo, & N. Milburn au constatat că în programele dominate masiv de învățător, accentul se pune pe reușita școlară a copiilor. În rezultat, aspectele sociale ale învățării sunt ignorate sau neglijate. Acest lucru este în contrast cu evidențele ce susțin practica pedagogică pozitivă [133].

Succesul școlar este mai cuprinzător și include nu doar realizările academice, ci și dezvoltarea personală, socială și emoțională. Aceasta include capacitatea unui elev de a naviga în mediul școlar, de a stabili relații pozitive și de a-și dezvolta abilitățile de viață contribuind la conștiința succesului, deoarece implică nu doar atingerea unor obiective externe, ci și recunoașterea importanței creșterii personale, a adaptabilității și a dezvoltării unor competențe cheie pentru viață [91, 82, 43].

Capacitatea de învățare ca abilitate de a absorbi cunoștințe, abilități și atitudini face parte din structura reușitei școlare. Nimeni nu a reușit încă să identifice capacitatea de învățare ca o abilitate generală specifică, distinctă de inteligența generală. Prin urmare, inteligența este considerată ca o capacitate de bază pentru învățare, dar aceasta nu este un factor semnificativ, care determină succesul învățării [42].

J. Cohen susține că copiii cu abilități intelectuale ordinare, însă cu aptitudini sociale și emoționale superioare, ar putea avea mai mult succes la școală și, mai târziu, în societate, decât cei cu abilități intelectuale superioare dar care au deprinderi sociale și emoționale mai puțin dezvoltate [26].

Cercetările psihologice constată că, există cinci variabile de bază, care corelează cu dezvoltarea socio-emoțională: conștiința de sine (self-awareness), managementul propriilor resurse (self-management), conștiința socială (social awareness), abilitățile de relaționare (relationship skills) și luarea deciziilor responsabile (responsible decision making).

Studiile realizate de V. Gonța demonstrează că „*conștiința de sine a subiectului se afirmă prin intermediul cunoașterii lumii și sinelui, realizând în felul acesta conștientizarea propriei sale vieți psihice*” [47].

Psihologul I. Racu definește conceptul de conștiința de sine ca „...*un proces de conștientizare a personalității pe sine însăși în mulțimea particularităților individuale, conștientizarea esenței proprii și poziției pe care o ocupă persoana în mulțimea relațiilor sociale. CS este și atitudinea persoanei față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. În baza CS se află aptitudinea omului de a se deosebi, de a se diferenția pe sine de propria existență. Această aptitudine apare în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Anume atitudinea proprie față de existența de care suntem conștienți, atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însuși ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății*” [108].

Analizând structura conștiinței de sine, O. Paladi afirmă că procesul de dezvoltare a *acesteia* depinde de factori precum încrederea în sine, autoapreciere, imaginea de sine, congruența de sine, stima de sine, siguranța de sine etc. [89].

V. Gonța identifică imaginea favorabilă de sine ca o structură integră care include: o autocunoaștere multilaterală; autoapreciere relativ corectă, adecvată propriilor potențe și realizări; concepție de sine globală, angrenată, pozitivă; poziție constructivă de viață constituită în conformitate cu principiul „eu sunt bun – altu-i bun” [46].

Autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine sunt concepte interconectate și vitale și au un rol important în dezvoltarea elevilor de vârstă școlară mică. Ele joacă un rol esențial în formarea personalității unui copil, influențându-i comportamentul, relațiile sociale și performanța academică.

S. Rusnac desemnează problema ca „fiind centrală în „psihologia naivă”– psihologia copilului. Cine sunt eu? Cum mă pot manifesta? Care sunt aprecierile oferite conduitelor mele de către cei din jur? Cum să mă comport, pentru a fi evaluat pozitiv și acceptat de mediul în care mă aflu? Cu aceste și multe alte întrebări omul se confruntă zi de zi...” [116, p. 49].

Autoaprecierea se referă la modul în care copiii își evaluează și își recunosc propriile valori, calități și realizări. Un copil cu o autoapreciere sănătoasă va putea să-și recunoască succesul, să-și asume responsabilitatea pentru eșecuri și să învețe din acestea. Într-un studiu referitor la consecințele migrației de muncă a părinților pentru personalitatea copiilor, V. Gonța constată că aceștia, provenind din familii incomplete, denotă un nivel de autoapreciere inferior față de cei din familii complete, în special privind încrederea în sine [46].

Cercetătoarele S. Tolstaia și M. Roșca menționează într-un studiu că esența autoaprecierii adecvate constă în încrederea în propriul potențialul (capacități și calități) și în aplicarea acestuia pentru autorealizare. Autoaprecierea justă îi determină pe elevii de vârstă mică să comunice pozitiv, să fie activi, eficienți, să obțină succese [137].

Stima de sine este strâns legată de autoapreciere și se referă la evaluarea generală pe care un individ o are despre sine. Stima de sine include percepții și credințe despre propria valoare și competențe. Copiii cu o stimă de sine sănătoasă se simt valoroși, demni și capabili [45].

Încrederea în sine se referă la credința unui copil în propriile abilități și capacități de a face față provocărilor, de a lua decizii și de a influența eficient mediul înconjurător. Copiii care au încredere în sine sunt mai dispuși să încerce lucruri noi, să-și asume riscuri calculate și să se angajeze în sarcini care pot fi provocatoare.

Din punctul de vedere a cercetătoarei G. Pravițchi: ”Încrederea în sine ne determină modul în care acționăm și așteptările pe care ni le creăm. Persoanele și studenții cu o încredere în sine sănătoasă se așteaptă ca acțiunile pe care le întreprind să se finalizeze cu un succes și sunt capabil să depășească eventualele obstacole ce intervin.”[104]

”Încrederea în sine se bazează pe conștientizarea propriilor cunoștințe și competențe într-un anumit domeniu, pe rezultatele pozitive obținute anterior și este întreținută prin abordarea treptată a altor experiențe în scopul de a fixa și transfera competențele, precum și pentru a descoperi alte competențe de care nu eram conștienți”, ne demonstrează A. Cucer în studiul său [32].

Importanța acestor trei indicatori în dezvoltarea elevilor de vârstă școlară mică nu poate fi subestimată. Copiii care dezvoltă o autoapreciere, o stimă de sine și o încredere în sine sănătoase sunt mai predispuși să aibă succes academic, să dezvolte relații sociale pozitive și să facă față eficient stresului și provocărilor. Educația și mediul familial joacă un rol crucial în cultivarea acestor trăsături, prin oferirea de sprijin, încurajare și feedback pozitiv, precum și prin stabilirea unor așteptări realiste și oferirea de oportunități pentru copii de a-și demonstra și dezvolta abilitățile și talentele.

Este importantă și adaptarea copilului la statutul și rolul de școlar. Aceasta nu depinde numai de modul în care interiorizează aprecierile învățătoarei, ci și de integrarea sa în grup. Integrarea copilului în clasă, ca grup social, reprezintă una dintre laturile fundamentale ale asumării de către acesta a statutului și rolului de elev, iar stima de sine va fi influențată de relația cu colegii și percepția socială a acestora [36].

Așadar, dezvoltarea acestor componente ale sinelui este fundamentală pentru dezvoltarea globală a copiilor. Autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine nu numai că contribuie la succesul social și academic, dar sunt și esențiale pentru formarea unei conștiințe sănătoase a succesului. Prin cultivarea acestor trăsături, copiii pot dezvolta abilități cheie care le vor beneficia pe tot parcursul vieții lor.

În Republica Moldova, sistemul de evaluare în învățământul primar a adoptat o abordare inovatoare, renunțând la notele numerice în favoarea descriptorilor. Această schimbare reflectă dorința de a oferi o evaluare mai detaliată și echilibrată a progresului elevilor. Descriptorii, înlocuitori notelor tradiționale, constituie o diversitate de descrieri ale performanței elevilor, acoperind o gamă largă de competențe și cunoștințe specifice fiecărui domeniu de învățare. Această diversitate permite profesorilor să ofere o evaluare mai completă, luând în considerare nu doar performanța academică, ci și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.

Unul dintre avantajele majore ale evaluării bazate pe descriptori este posibilitatea de a oferi feedback detaliat. Profesorii au oportunitatea de a sublinia atât punctele tari ale elevilor, cât și zonele în care aceștia pot fi îmbunătățiți. Acest feedback detaliat este esențial pentru înțelegerea progresului individual și pentru facilitarea unui proces de învățare adaptat nevoilor fiecărui elev.

Sistemul promovează, în mod evident, progresul individual. Focalizarea pe dezvoltarea fiecărui elev în funcție de propriile obiective și capacități încurajează o abordare personalizată a educației, sprijinind astfel un climat de învățare care valorizează și sărbătorește diversitatea de abordări și ritmuri de dezvoltare ale elevilor.

În vârsta școlară mică, nota este percepută de către elev drept o laudă sau o pedeapsă, influențând puternic relația acestuia cu procesul de învățare. Astfel, excluderea notelor la această vârstă sprijină în mod deosebit motivația intrinsecă, în timp ce introducerea descriptorilor urmărește să asigure o tranziție armonioasă între nivelurile preșcolar și primar. Astfel, notele sunt înlocuite prin calificative. Importantele decizii evaluative se referă la descriptorii de performanță raportați la criteriile de evaluare [33].

Așadar, putem afirma că pentru elevul de vârstă școlară mică deosebit de importante sunt contactele cu semenii și învățarea noului său rol social de elev al claselor primare. Aceste două

scopuri de bază la etapa respectivă de vârstă solicită de la elev un anumit grad de dezvoltare a inteligenței sociale și a unui spectru destul de larg al deprinderilor sociale. Formarea deprinderilor sociale necesare în viața școlară și dobândirea unui statut social favorabil în grupul de elevi depind decisiv de învățător și părinți. Structurarea în interiorul grupului din clasă se bazează pe atracție (atitudine emoțională față de semenii), care, la rândul său, depinde de evaluarea pedagogului. Așteptările pozitive ale învățătorului față de copil contribuie la stabilirea relațiilor cu colegii de clasă, creșterea statutului în grup și a nivelului de încredere în sine și stima de sine, precum și autoapreciere pentru succesul elevilor [56].

În urma celor expuse mai sus, putem concluziona că, există o legătură strânsă între inteligența socială, reușita școlară, conștiința de sine și conștiința succesului, așa cum am ilustrat în *figura 1.3*.

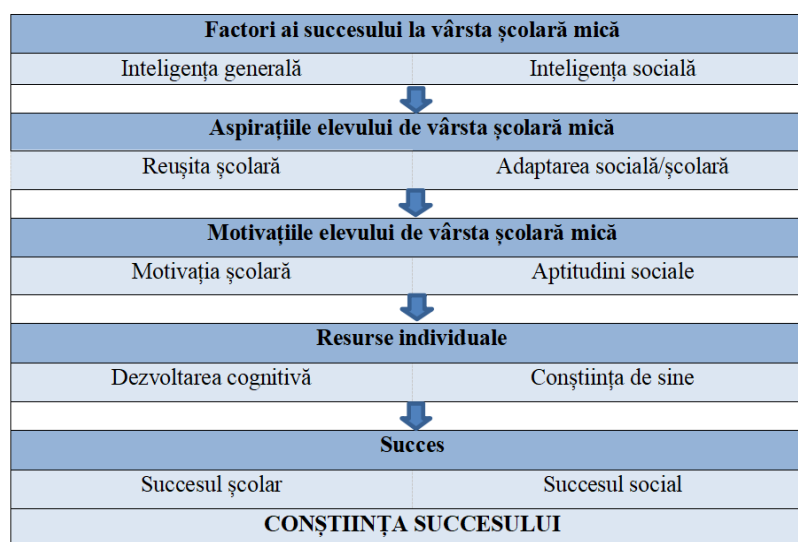


Figura 1.3. Prezentarea factorilor ai succesului la vârsta școlară mică

Este important să subliniem că succesul la vârsta școlară mică nu se rezumă doar la performanța academică, ci include și adaptabilitatea socială, dezvoltarea personală și capacitatea de a gestiona în diverse contexte sociale și educaționale. Analiza prezentată în *Figura.1.3*. ne oferă o privire în ansamblu asupra principalelor domenii care influențează succesul elevilor la vârsta școlară mică, evidențiind importanța unui echilibru între abilitățile intelectuale, sociale, motivaționale și personale.

Această abordare multidimensională ne permite să înțelegem mai bine cum diferiți factori interacționează și contribuie la binele general și la realizările elevului. În acest context, propunem definiția proprie a *conștiinței succesului* la vârsta școlară mică: *Conștiința succesului la vârsta școlară mică poate fi definită ca un complex de percepții, atitudini și emoții pe care copiii le*

dezvoltă în legătură cu realizările și eșecurile lor, atât în context academic, cât și în relațiile sociale și activitățile extrașcolare.

Concluzia referitoare la factorii succesului la vârsta școlară mică evidențiază importanța unui echilibru între abilitățile cognitive, sociale și motivaționale pentru dezvoltarea armonioasă a elevului. Inteligența generală și inteligența socială joacă roluri complementare, susținând nu doar performanța academică, ci și adaptarea socială și școlară a elevului. Aspirațiile elevului, alături de motivația școlară și aptitudinile sociale, constituie piloni esențiali în atingerea succesului, atât în mediul școlar, cât și în cel social. Resursele individuale, cum ar fi dezvoltarea cognitivă și conștiința de sine, sunt fundamentale pentru construirea unei baze solide pe care elevul să-și poată dezvolta abilitățile și să facă față provocărilor. În final, succesul școlar și succesul social nu sunt obiective izolate, ci se influențează reciproc, demonstrând că o abordare holistică în educație și dezvoltare personală este esențială pentru împlinirea potențialului elevului la vârsta școlară mică în dezvoltarea conștiinței succesului.

1.5. Concluzii la Capitolul 1

În acest capitol ne-am axat pe analiza literaturii de specialitate și prezentarea principalelor noțiuni și modele teoretice ale inteligenței sociale, aducând în evidență cele mai recente studii științifice ale inteligenței sociale, care vor constitui baza teoretică a cercetării experimentale de formare a inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică în vederea dezvoltării conștiinței succesului la această vârstă. În concluzie, rezumăm cadrul teoretic al conceptului studiat prin reiterarea unor concluzii de bază:

1. **Inteligența socială**, esențială în psihologia modernă, reprezintă abilitatea de a înțelege și gestiona eficient relațiile interpersonale. Este un concept, dificil de definit, datorită suprapunerii cu competențele sociale, și a fost subiectul multor studii care au încercat să îl măsoare și să îl conceptualizeze. În prezent, inteligența socială este considerată un element esențial pentru asigurarea succesului în viață, influențând semnificativ calitatea interacțiunilor sociale.

2. **Inteligența socială** poate fi considerată un proces dinamic, iar dezvoltarea acesteia are loc pe parcursul socializării, acumulându-se de-a lungul întregii vieți umane. Procesul de învățare a experiențelor sociale, care determină dezvoltarea competențelor sociale într-un mod evolutiv, este cel mai intens la vârsta școlară mică. Elevii din această categorie de vârstă asimilează experiențele sociale și devin tot mai capabili să recunoască și să coordoneze dimensiunile multiple ale interacțiunilor interpersonale.

3. Dezvoltarea socială elevului de vârstă școlară mică are la bază învățarea interacțiunilor sociale și adaptarea la mediul înconjurător. Copiii își dezvoltă competențe precum empatia, încrederea în sine și abilitățile de soluționare a conflictelor, învățând prin exemple și cu sprijinul adulților. Un mediu educațional sigur este esențial pentru a facilita această dezvoltare, punând bazele unei integrări sociale reușite.

4. Studiile subliniază importanța dezvoltării inteligenței sociale în vârstă școlară mică pentru integrarea socială și bunăstarea psihologică a elevilor, influențată semnificativ de mediul familial și școlar. Interacțiunea socială și adaptarea la mediul de învățare devin activități de bază în această perioadă. Abilitățile sociale, inclusiv competența socială, sunt fundamentale pentru adaptarea socială și succesul elevului la această vârstă.

5. **Inteligența socială** este esențială în dezvoltarea conștiinței succesului la copiii de vârstă școlară mică, având un impact semnificativ asupra adaptării sociale, performanței academice și dezvoltării personale. Perioada aceasta este crucială pentru cultivarea încrederii în sine, a autoaprecierii și a stimei de sine, care contribuie la succesul școlar și social.

Studiul acestui aspect în contextul specific al Republicii Moldova este vital pentru a înțelege cum pot fi cultivate și îmbunătățite aceste competențe esențiale la vârsta școlarității mici, contribuind astfel la o conștientizare sporită a succesului și la o dezvoltare armonioasă a elevilor la această vârstă, fapt ce justifică *problema de cercetare a demersului investigativ*: "Cum influențează dezvoltarea inteligenței sociale la vârsta școlară mică conștiința succesului și ce impact poate avea un program psihologic realizat în optimizarea acestor procese?" Soluționarea acesteia ne va permite să demonstrăm rolul inteligenței sociale în dezvoltarea conștiinței succesului la vârsta școlară mică. Definirea problemei de cercetare condus la formularea următoarei **ipotezei generale**: presupunem că există o relație directă între nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale și conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică. Inteligența socială la elevii de vârstă școlară mică poate fi dezvoltată prin intervenții psihologice.

Prin urmare, ne propunem **scopul cercetării** pe care îl vom urmări în capitolele următoare: evaluarea dezvoltării a inteligenței sociale prin prisma analizei componentelor acesteia, impactul acesteia asupra conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică și elaborarea unui *Program de intervenție psihologică*, care va contribui la conștientizarea succesului la această vârstă prin dezvoltarea inteligenței sociale.

2. STUDIUL EMPIRIC AL INTELIGENȚEI SOCIALE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ ȘI RELAȚIEI ACESTEIA CU CONȘTIINȚA SUCCESULUI

2.1. Organizarea demersului investigativ: metode și materiale

Deși conceptul de IS este amplu studiat, definiția sa rămâne încă deschisă dezbaterii, principalele abordări fiind orientate fie pe procesarea cognitivă (capacitatea de a înțelege mediul social), fie pe dimensiunea comportamentală (abilitatea de a gestiona relațiile interumane). În structura inteligenței sociale sunt incluse: 1) capacitatea de a înțelege diverși stimuli sociali, 2) conștientizarea socială și 3) abilitățile și performanțele sociale [8]. Procesarea informațiilor sociale implică, conform unor cercetători, „abilitatea de a percepe, memora, înțelege și interpreta contextul, semnificațiile și informațiile sociale” [11]. Pentru a măsura IS, se acordă importanță percepției sociale (abilitatea de a decodifica comportamentele verbale și nonverbale ale altor persoane), insight-ului social (înțelegerea și interpretarea comportamentelor într-un context social) și cunoștințelor sociale (cunoașterea regulilor de etichetă). D.Wechsler și colaboratorii au remarcat că, deși percepția socială și insight-ul social sunt interdependente, acestea se disting de componenta de cunoaștere socială [141].

Totodată, cercetătorii IS au acordat mai puțină atenție conștientizării sociale, care implică sensibilitatea la stimuli sociali, atenția la aspectele sociale ale situațiilor, decentrarea interpersonală și adoptarea perspectivelor emoționale. Aceste abilități constituie elemente esențiale ale procesării informațiilor și pot fi incluse în domeniul cognitiv al IS. De asemenea, aspectul comportamental al IS denotă capacitatea de a face față eficient în diverse contexte sociale, pentru atingerea obiectivelor dorite. Unii autori susțin că componentele cognitive și comportamentale ale IS sunt distincte, referindu-se la competența socială și abilitățile sociale ca fiind separate de IS, deși influențate de aceasta. Indiferent de integrarea competenței sociale în structura IS sau tratarea acesteia ca un construct separat, comportamentul adecvat și eficient într-un context social presupune procesarea corectă a informațiilor sociale: perceperea și interpretarea precisă a stimulilor sociali, înțelegerea așteptărilor, scopurilor și nevoilor celorlalți și aplicarea acestor cunoștințe pentru a răspunde cu comportamente corespunzătoare. Prin urmare, procesarea eficientă a informațiilor sociale, componenta cognitivă a IS, constituie o condiție a comportamentului social adecvat și eficient. În sprijinul acestei perspective, Barnes și Sternberg au demonstrat experimental corelația pozitivă semnificativă între aspectele cognitive și comportamentale ale IS. Totuși, procesarea informațiilor sociale nu garantează întotdeauna eficacitatea socială, aceasta depinzând și de factori non-cognitivi ai IS: inițierea și menținerea

relațiilor, ascultarea activă, respectarea regulilor, ajutorarea altora, solicitarea de ajutor, cooperarea, precum și controlul emoțiilor în situații conflictuale [8].

Pe baza acestor premise, prezentul capitol explorează procesul de dezvoltare a inteligenței sociale la copiii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani, analizând relațiile complexe dintre componentele acesteia în funcție de variabile precum vârsta și genul. În plus, este investigată legătura dintre inteligența socială, performanța școlară, conștiința de sine și conștiința succesului, oferind o perspectivă comprehensivă asupra rolului crucial al inteligenței sociale în contextul dezvoltării sociale și academice la această etapă a vieții.

Pentru atingerea acestor obiective, designul cercetării integrează o abordare metodologică riguroasă, specifică cercetării științifice. Acesta presupune aplicarea unei structuri sistematice pentru rezolvarea problemei investigate, incluzând utilizarea unor tehnici de colectare a datelor adaptate particularităților studiului, cu scopul de a asigura relevanța și validitatea rezultatelor obținute.

Etapa de operaționalizare a inclus definirea clară într-un model a principalelor concepte utilizate, stabilirea variabilelor asociate acestora, identificarea indicatorilor relevanți și determinarea nivelurilor de măsurare urmărite. De asemenea, s-au precizat unitățile de măsură cele mai adecvate pentru atingerea obiectivelor cercetării.

Modelul de conceptualizare a variabilelor definatorii pentru IS și CS (*Figura 2.1.*) integrează variabilele centrale ale cercetării și componentele lor fundamentale, oferind o structură clară și coerentă pentru înțelegerea relațiilor dintre acestea.

Cercetarea are ca variabilă dependentă complexă *conștiința succesului*, care reprezintă percepția elevilor asupra propriei reușite și a capacității lor de a-și integra realizările academice și personale într-un cadru mai larg de dezvoltare. Aceasta este influențată de mai mulți factori definiți ca variabile independente.

Variabilele independente includ:

Inteligența socială - capacitatea de a înțelege și a gestiona relațiile interpersonale prin adaptarea comportamentului la diverse contexte sociale. Aceasta presupune atât înțelegerea emoțiilor, intențiilor și comportamentelor celorlalți, cât și aplicarea de răspunsuri adecvate în interacțiunile zilnice, care este structurată în trei componente principale:

Componenta cognitivă: reflectă capacitatea de conștientizare morală și abilitățile intelectuale implicate în rezolvarea de probleme și luarea deciziilor în contexte sociale, caracterizată prin indicatorii:

Cunoștințe despre comportament în familie presupune familiarizarea cu normele, valorile și așteptările specifice interacțiunilor din mediul familial, cum ar fi respectarea autorității părinților, susținerea reciprocă și empatia.

Cunoștințe despre comportament la școală -înțelegerea normelor comportamentale specifice mediului educațional, precum respectarea regulilor, colaborarea cu colegii și autoritatea profesorilor.

Cunoștințe despre comportament în public perceperea comportamentelor acceptabile în spațiul public, cum ar fi respectarea intimității altora, folosirea unui limbaj adecvat și respectarea regulilor sociale generale.

Recunoașterea emoțiilor abilitatea de a identifica corect emoțiile celorlalți pe baza indicilor nonverbal, cum ar fi expresiile faciale, tonul vocii sau gesturile.

Componenta comportamentală: se referă la aplicarea competențelor sociale în interacțiuni concrete, evidențiind exprimarea adecvată a comportamentelor prosociale, caracterizată prin indicatori:

Răspunsuri în situații dificile potrivite - capacitatea de a oferi reacții adecvate în fața conflictelor sau provocărilor sociale, demonstrând empatie, răbdare și respect.

Răspunsuri în situații dificile nepotrivite - reacții inadecvate, cum ar fi agresivitatea, pasivitatea sau ignorarea situațiilor care cer implicare.

Abilități de comunicare eficientă - capacitatea de a transmite clar idei, sentimente și intenții, folosind limbaj verbal și nonverbal adecvat, facilitând relațiile pozitive.

Conștiința morală - capacitatea de a face diferența între bine și rău și de a acționa conform principiilor etice. Aceasta presupune un sistem intern de valori și norme care ghidează comportamentul, incluzând responsabilitatea, integritatea și respectul față de ceilalți.

Conștiința de sine - abilitatea de a fi conștient de propriile emoții, gânduri și comportamente, precum și de impactul acestora asupra celor din jur. Aceasta implică:

Autoaprecierea - percepția personală asupra valorii proprii, bazată pe evaluarea realizărilor, comportamentelor și relațiilor. O autoapreciere pozitivă este esențială pentru o bună sănătate mentală și pentru dezvoltarea încrederii în sine.

Stima de sine - evaluarea globală a valorii personale, care combină sentimentul de acceptare și respect față de sine. Este influențată de experiențele anterioare, validarea din partea celorlalți și percepția succeselor și eșecurilor proprii.

Încredere în sine - sentimentul de siguranță în propriile capacități, competențe și judecăți. Este un factor esențial în asumarea riscurilor, luarea deciziilor și realizarea obiectivelor personale.

Reușita școlară, care funcționează atât ca un predictor al conștiinței succesului, cât și ca o variabilă influențată de inteligența socială și stima de sine.

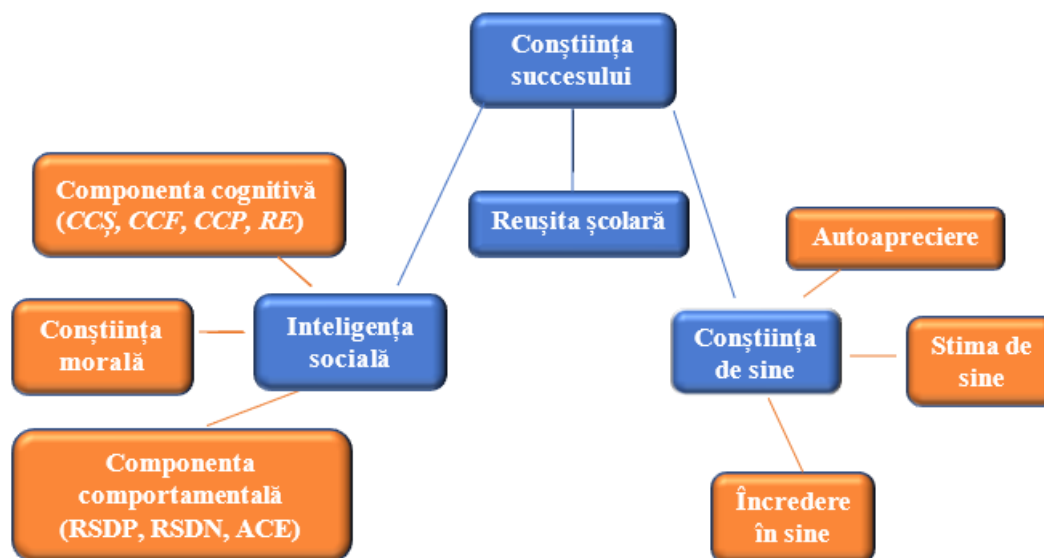


Figura 2.1. Modelul de conceptualizare a variabilelor definitorii pentru IS și CS

Ținând cont de tema (*Inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică*) au fost conceptualizate și măsurate variabilele definitorii printr-un model adaptat vârstei școlare mici, care îmbină metode și instrumente menite să surprindă complexitatea acestor fenomene. Coerența și congruența rezultatelor obținute susțin valențele diagnostic-prognostice ale modelului propus. Întrucât acest subiect nu a mai fost cercetat în Republica Moldova, a fost elaborat un instrument dedicat măsurării componentelor inteligenței sociale (cognitivă, comportamentală, morală) și ale conștiinței succesului, adaptat specificului contextului educațional din țară.

Cercetarea experimentală a fost precedată de o etapă amplă de documentare, care a inclus delimitarea cadrului conceptual și metodologic al studiului, analiza universului populației din care fac parte grupurile de studiu, conturarea designului cercetării, precum și selectarea și evaluarea potențialului diagnostic al instrumentelor de măsurare.

Pregătirea desfășurării cercetării științifice, realizarea ei, colectarea și prelucrarea datelor s-a realizat în 4 etape.

Prima etapă a cercetării a avut ca scop stabilirea fundamentelor teoretice ale temei, printr-o analiză sistematică a literaturii de specialitate existente în domeniul inteligenței sociale și al conștiinței succesului la vârsta școlară mică. În această etapă, s-au studiat lucrări științifice, teorii și modele relevante pentru înțelegerea conceptelor fundamentale și a relației dintre acestea, oferind astfel un cadru conceptual solid pentru cercetare.

A fost constituit *Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mică* (IPCCIS- ȘM) din proiectarea itemilor chestionarului conform variabililor definiției, pentru a identifica o corelație semnificativă între nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale și conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică descris și validat în următorul subcapitol 2.2.

În cadrul acestei etape, a fost selectat și definit eșantionul de studiu, având în vedere criteriile precum vârsta, genul, mediul de proveniență și nivelul de dezvoltare academică și socială. Aceste demersuri au asigurat o bază solidă pentru etapele ulterioare ale cercetării, garantând relevanța și validitatea rezultatelor obținute.

Etapa a doua a avut ca scop realizarea experimentului de constatare, colectarea și analiza datelor privind dezvoltarea inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică și impactul acesteia asupra conștiinței succesului. La efectuarea testelor, am fost atenți să asigurăm un mediu favorabil, să oferim suficient timp pentru completarea lor, fără a exercita presiune sau influență asupra subiecților. De asemenea, s-a urmărit identificarea factorilor care influențează inteligența socială și conexiunea acesteia cu vârsta și genul.

Etapa a treia - elaborarea și implementarea *Programului de intervenție psihologică* (experimentul formativ), care a inclus o serie de activități descrise în Capitolul 3.

Etapa a patra - generalizarea rezultatelor cercetării și efectelor IPCCIS- ȘM cu privire la influența inteligenței sociale asupra dezvoltării conștiinței succesului la vârsta școlară mică și elaborarea concluziilor generale, recomandărilor privind dezvoltarea inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică pentru psihologi, pedagogi și cei interesați.

Scopul acestui experiment constatativ constă în analiza detaliată a nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani, studierea interacțiunii dintre componentele acesteia (componenta cognitivă (CCg), componenta comportamentală (CC), componenta morală (CM) în funcție de gen, vârstă și relația interdependentă a acesteia cu conștiința succesului la vârsta școlară mică.

Obiectivele cercetării de constatare:

- a) elaborarea modelului de conceptualizare a variabilelor definiției pentru IS și CS;
- b) elaborarea și validarea instrumentului de cercetare: *Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mică* (IPCCIS- ȘM);
- c) determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică;

d) identificarea corelației dintre componentele inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică;

e) evaluarea diferențelor în dezvoltarea inteligenței sociale în funcție de gen și vârstă la elevii de vârstă școlară mică;

f) analiza impactului inteligenței sociale asupra conștiinței succesului la elevii din perioada școlarității mici.

Ipoteza generală: presupunem că există o relație de asociere directă între nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale și conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică.

Ipotezele operaționale:

1. Există o corelație directă între componentele inteligenței sociale: componenta cognitivă, componenta comportamentală, componenta morală.

2. Există diferențe statistice semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială în funcție de gen.

3. Există diferențe statistice semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială odată cu înaintarea în vârstă de la 8 la 10 ani.

4. Nivelul de succes perceput în vârstă școlară mică poate fi influențat de inteligența socială, reușita școlară și gradul de conștientizare a propriei identități.

Aceste ipoteze constituie baza experimentului și vor fi evaluate prin colectarea și analiza datelor obținute în urma cercetării, cu scopul de a ajunge la concluzii semnificative despre dezvoltarea inteligenței sociale și a conștiinței succesului la vârstă școlară mică.

Metodologia cercetării a inclus metodele alese în concordanță cu variabilele vizate, având scopul de a colecta, organiza, analiza datele experimentale și de a implementa designul experimental. În acest context, au fost selectate următoarele instrumente pentru culegerea datelor:

metode teoretice (cercetare bibliografică și documentare științifică, analiza și sinteza, metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor cercetării), metoda observației;

- **metode empirice** au fost (Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mică (IPCCIS- ȘM), testul „Scărița” pentru măsurarea nivelului autoaprecierii, RSES - scala Rosenberg, adaptată pentru vârstă școlară mică pentru măsurarea stimei de sine, scala încrederii în sine [117]);

- **metode matematico-statistice** pentru validarea ipotezei cercetării (Programul SPSS-27): *descriptive* pentru stabilirea cotelor procentuale și mediilor și a valorilor medii, *inferențiale* (coeficientul de corelație Pearson, testul T-student pentru două eșantioane perechi, analiza de

varianță ANOVA, Bonferroni, Kruskal-Wallis χ^2 , U Mann Whitney pentru eșantioane independente, testul Wilcoxon pentru compararea valorilor distribuțiilor obținute în urma măsurării inițiale și finale, Alfa-Cronbach pentru evaluarea consistenței interne) [24, 63, 101, 126].

Lotul experimental

Pentru realizarea unui experiment constatativ privind studierea inteligenței sociale și rolul acesteia în dezvoltarea conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică, s-a derulat o cercetare de teren între anii 2019 și 2020. Scopul cercetării a fost de a identifica legătura dintre nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale și conștiința succesului în rândul copiilor din învățământul primar, având în vedere că această perioadă reprezintă o etapă critică pentru dezvoltarea competențelor sociale și a atitudinilor de reușită personală.

Cercetarea a implicat participarea a 210 elevi din învățământul primar, selectați dintr-o instituție de învățământ general din municipiul Chișinău. Elevii au fost repartizați pe grupe de vârstă astfel: 8 ani (25% din total), dintre care 27 de fete și 35 de băieți; 9 ani (37% din total), cu 44 de fete și 33 de băieți; și 10 ani (38% din total), cu 34 de fete și 47 de băieți. Această distribuție a permis observarea diferențelor în dezvoltarea inteligenței sociale în funcție de vârstă și gen.

Distribuția pe sexe a fost echilibrată, fiecare grup conținând 105 fete (50%) și 105 băieți (50%). Această egalitate a fost esențială pentru a asigura validitatea rezultatelor și pentru a putea compara diferențele în funcție de gen în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței sociale și a conștiinței succesului. Pentru a evalua aceste aspecte, a fost utilizat Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică (IPCCIS-ȘM), un instrument conceput să măsoare abilitățile sociale, empatia, capacitatea de a rezolva conflicte, precum și alte variabile relevante pentru inteligența socială.

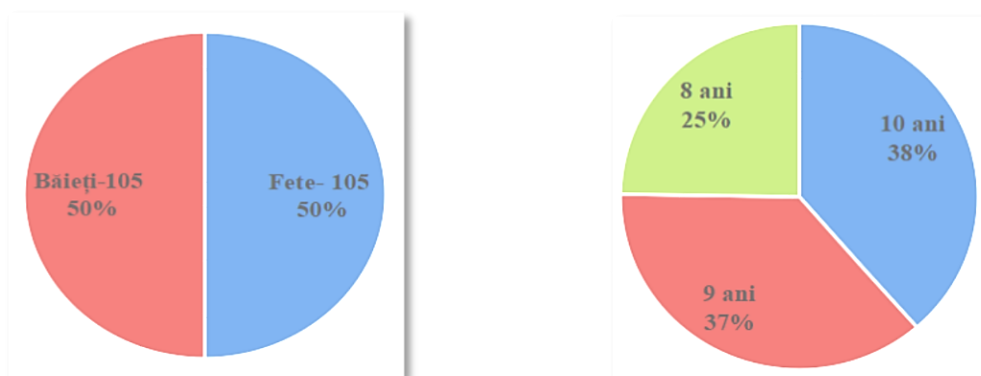


Figura 2.2. Organizarea eșantionului în raport cu categoriile de vârstă și gen

Rezultatele studiului împreună cu analiza statistică au permis identificarea unor diferențe semnificative între elevii cu niveluri ridicate de inteligență socială și capacitatea lor de a conștientiza și de a manifesta comportamente asociate succesului. Elevii care au demonstrat un

nivel ridicat al inteligenței sociale au fost mai capabili să colaboreze, să manifeste empatie față de colegi, și să fie motivați să atingă obiective în activități educaționale, fapt care a avut un impact pozitiv asupra conștiinței succesului lor(*Figura 2.2., Anexa A 2*).

2.2 Elaborarea și validarea cadrului metodologic al cercetării a inteligenței sociale și a conștiinței succesului la vârsta școlară mică

Analiza literaturii disponibile arată că până în prezent IS a fost evaluată predominant folosind instrumente de auto-raportare și de informare concentrate mai mult pe componenta comportamentală [70, 78, 96]. Cercetările mai recente specifică: autocunoașterea și perspicacitatea copiilor sunt prin definiție imature, opiniile lor cu privire la funcționarea socială nu sunt bine întemeiate sau stabile și, prin urmare, minorii sunt adesea incapabili să-și evalueze cu acuratețe abilitățile [97]. Scorurile câpătate prin auto-raportare pot fi afectate și de alți factori: de motivația de a răspunde „corect”, de dorința de a selecta răspunsuri acceptabile din punct de vedere social și de a manifesta acord / dezacord în conformitate cu opinia adulților semnificativi [70]. O dificultate suplimentară de a răspunde la materialul verbal al unui chestionar este legată de nivelul dezvoltării limbajului și de alfabetizarea copiilor. Similar cu inteligența tradițională, componenta cognitivă a IS poate fi evaluată mai bine prin instrumente bazate pe performanță [76], măsurându-se capacitatea de a rezolva sarcini intelectuale pe baza materialului social. În așa sens sunt construite mai multe instrumente. De exemplu, Cognitive Test of Social Intelligence for Children (PCIS-6/11) prezintă participanților situații-problemă de relaționare interpersonală în desene, solicitându-le să perceapă și să le descrie, alegând cele mai potrivite soluții și justificând alegerea. Scorarea se face prin utilizarea scalei Licert de la 1 la 5 [75].

Potrivit unor cercetători, în calitate de instrumente care măsoară performanța în IS pot fi utilizate subtestele Comprehensiune și Completarea de imagini din Scala de Inteligență D. Wechsler pentru Copii – WISC-IV [141], deși în alte investigații s-a raportat absența corelațiilor între aceste subteste și indicatorii funcționării sociale [68].

Un instrument popular în evaluarea IS bazat pe măsurarea performanței este Six Factors Test of Social Intelligence, care a fost dezvoltat cu mai mult de o jumătate de secol în urmă în conformitate cu modelul Guilford al inteligenței [50]. Prezintă o baterie de teste de performanță, în care cantitatea de material verbal este redusă în favoarea celui non-verbal, cum ar fi fotografiile ale chipurilor și corpurilor umane, desene animate și sunete înregistrate pe bandă. Subiectul trebuie să efectueze o varietate de operații cu acest material: să aleagă unul dintre cele patru desene alternative fie a unei expresii faciale, fie a unui gest al mâinii, fie a unei posturi corporale care are

aceeași semnificație comportamentală ca un desen dat; una dintre cele patru expresii faciale desenate care se potrivesc cu inflexiunea vocii într-o frază înregistrată pe bandă; o secvență de desene animate în care protagonistul acționează diferit într-o imagine decât în celelalte două etc.

Deși, după cum am menționat, conceptul de IS are o istorie relativ lungă, acest construct mai prezintă dificultăți considerabile în ceea ce privește operaționalizarea și măsurarea IS, în special la copiii.

Cu toate acestea, abordarea bazată pe performanță pare să fi fost în mare parte marginalizată de puținele instrumente descrise în literatură. În absența unor instrumente adaptate la contextul socio-cultural din RM și mai ușor de administrat pentru evaluarea componentei cognitive și comportamentale a IS la elevii mici, a apărut intenția de crea o metodă validă și eficientă, adaptată la nevoile specifice ale elevilor de vârsta școară mică. În acest scop am realizat cercetarea în câteva etape.

Prima etapă: proiectarea itemilor Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale IS la școlari mici (IPCCIS- ȘM). Au fost utilizate metodele analizei, comparării, evaluării.

Ca rezultat al acestei etape a fost construit Modelul de conceptualizare a variabilelor definitorii pentru IS și CS (*Figura 2.1.*), care ilustrează componentele Inteligenței sociale: componenta cognitivă, componenta comportamentală, componenta morală, și relația dintre Inteligența socială, Conștiința succesului.

Etapa a doua: cercetarea empirică a conștiinței de sine. Pentru validarea metodei elaborate au fost alese instrumentele: testul „Scărița” pentru măsurarea nivelului autoaprecierii, RSES - scala Rosenberg, adaptată pentru vârsta școlară mică pentru măsurarea stimei de sine, Scala încrederii în sine.

Obiectivele cercetării empirice au urmărit testarea validității de construct, estimarea validității de criteriu, estimarea fidelității (consistența internă), explorarea diferențelor dintre mediile valorilor în funcție de vârstă și gen.

Etapa a treia: cercetarea datelor empirice. Cercetarea științifică empirică se bazează pe utilizarea unor metode precum observarea și experimentarea, generând rezultate concrete sub forma datelor reale. Aceste date („date brute”) sunt supuse unor proceduri specifice pentru a fi traduse în legi, relații cauzale și fapte. În cadrul analizei studiului empiric, rezultatele obținute și înregistrate pe parcurs sunt procesate inițial pentru a identifica diverse tipare și corelații. Datele sunt ulterior clasificate și organizate în categorii distincte, iar concluziile rezultatelor sunt exprimate în limbajul științific corespunzător.

Prezentarea Inventarului performanțelor cognitive și comportamentale ale IS la școlari mici (IPCCIS- ȘM)

Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale IS la școlari mici (IPCCIS-ȘM) este conceput pentru a măsura componenta cognitivă și comportamentală a IS la școlari mici. Îndeplinirea cu succes a sarcinilor necesită abilitatea de a decodifica informațiile sociale și de a înțelege și interpreta în mod adecvat comportamentul uman în situațiile reale legate de interacțiunile interumane, precum și cunoștințe despre normele sociale. În instrumentul elaborat pentru măsurarea IS la copiii de vârstă școlară mică am folosit itemi care au vizat atât perspectiva cognitivă cât și comportamentală. Definiția IS în termeni cognitivi este în concordanță cu înțelegerea tradițională a calității instrumentale a inteligenței- de procesare a informațiilor sociale, componenta comportamentală a IS la copii prezentând nivelul dezvoltării abilităților sociale.

Chestionarul este construit din cinci subteste care includ itemi prin formularea cărora s-a solicitat de la respondenți să aleagă răspunsul potrivit din cele 4 variante propuse. Prin această metodă s-a încercat să fie eliminați cât mai mulți factori care pot afecta rezultatele: înlăturarea itemilor care pot fi influențați de imaturitatea intuiției, de autoevaluarea subiectivă sau de abilitățile lingvistice ale copilului, materialul verbal fiind completat cu ilustrații picturale.

Fiecare subtest este conceput să evalueze aspecte specifice ale IS, cum ar fi identificarea emoțiilor, recunoașterea intențiilor, rezolvarea conflictelor sociale și aplicarea normelor sociale în contexte diverse. În procesul de administrare, chestionarul a fost aplicat individual, sub supravegherea unui specialist, pentru a asigura un mediu de testare controlat și pentru a clarifica eventualele neînțelegeri ale sarcinilor.

Analiza răspunsurilor a fost realizată prin metode cantitative și calitative, cu accent pe identificarea tiparelor de răspuns care reflectă nivelurile diferite niveluri de dezvoltare a IS. De asemenea, s-a urmărit evaluarea influenței variabilelor demografice, precum vârsta, genul și mediul social, asupra performanțelor cognitive și comportamentale ale participanților.

Subtestul 1. Este construit după modelului Guilford-O'Sullivan în formă de benzi desenate, conținând 8 planșe care prezintă câte o imagine care descrie o situație socială și patru – care oferă rezolvări. Se solicită aprecierea celor mai potrivite și nepotrivite comportamente. Situațiile sociale oferite pentru judecată decurg la școală (3), în familie (3), în contextul social mai larg – stradă, transport public (2). Subtestul măsoară componenta cognitivă a IS – înțelegerea și interpretarea situației, interpretarea în termeni de potrivit-nepotrivit, dezirabil-indezirabil a comportamentului personajelor. Prezentăm câteva din planșele utilizate cu indicarea sarcinilor (*Figura 2.3., Figura 2.4.*).

Planșa 1



1



2



3



4



Planșa 2



1



2



3



4



Privește atent la **planșa 1**. În desenul din partea de sus este reprezentată o clasă de elevi. A sunat la recreație. Alege din cele patru desene din partea de jos pe cele care reprezintă:

- cel mai potrivit comportament al copiilor în timpul recreației ____ (notează numărul desenului ales),
- cel mai nepotrivit comportament al copiilor în timpul recreației ____ (notează numărul desenului ales).

Privește acum la **planșa 2**. În desenul mare vedem elevii în curtea școlii. Un copil a lunecat și a căzut. Alege din cele patru desene din partea de jos pe cele care reprezintă:

- cel mai potrivit comportament al copiilor în acest caz ____ (notează numărul desenului ales),
- cel mai nepotrivit comportament al copiilor față de cel care a căzut ____ (notează numărul desenului ales).

Figura 2.3. Exemple de planșe din Subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în grupul școlar

Planșa 3



1



2



3



4



În planșa 3 este reprezentată pregătirea familiei de ziua de naștere a copilului: mama cu sărbătoritul aranjează masa, tatăl împodobește camera, fratele mai mic pregătește cadoul. Alege din cele patru desene pe cel care îl apreciezi în modul următor:

a) desenul care reprezintă cea mai dorită de tine situație la ziua de naștere ____ (notează numărul desenului ales),

b) cea mai nepotrivită, mai neplăcută situație, pe care nu ți-o dorești la ziua ta de naștere ____ (notează numărul desenului ales).

Planșa 7



1



2



3



4



În planșa 7 familia, într-o zi de odihnă, ia dejunul. După dejun membrii familiei aleg cu ce să se ocupe. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) reprezintă acțiunile ulterioare corecte ale membrilor familiei ____ (notează numărul desenului ales).

b) reprezintă comportamentele cele mai incorecte ale membrilor familiei după dejun ____ (notează numărul desenului ales).

Figura 2.4. Exemple de planșe din Subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în familie)

Subtestul 2. Prezintă 6 planșe care vizează recunoașterea emoțiilor de către copii după expresiile faciale, gestuale și posturale. Copilului i se prezintă desenele și instrucțiunea de a identifica emoția pentru fiecare față din desene (16 itemi), sau pentru personajul-copil implicat într-o interacțiune cu adultul (2 itemi). Prezintăm planșele (*Figura 2.5.*).

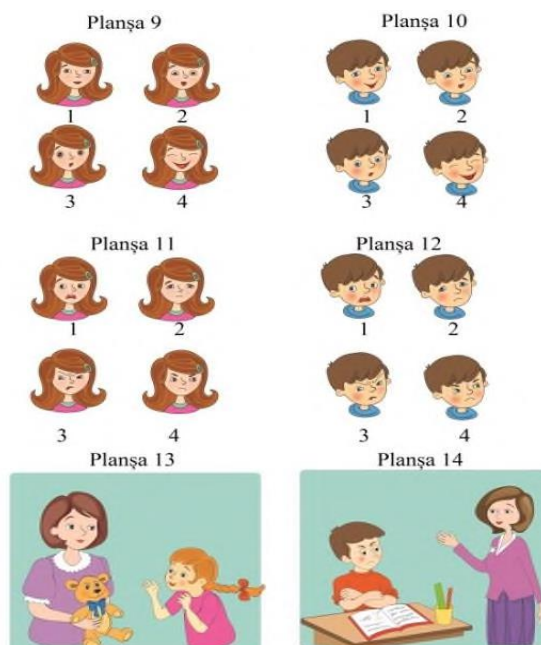


Figura 2.5. Exemple de planșe din Subtestul 2

Subtestul 3. Conține itemi verbali și prezintă sarcina de a alege cea mai potrivită rezolvare pentru o situație socială dificilă. Sunt prezentate descrierile scurte a 8 situații cu variante de comportament-rezolvare. Vizează evaluarea componentei comportamentale a IS. Prezintăm câteva exemple de itemi din cadrul subtestului 3 (*Tabelul 2.1.*).

Tabelul 2.1. Exemple de itemi din Subtestul 3

Bifează pentru situațiile descrise mai jos soluțiile cele mai potrivite, utilizând semnul „+”, și mai nepotrivite cu semnul „-”.	
1. Ionel a greșit alegerea rutei transportului urban. El:	„+”/„-”
- discută cu taxatorul, îi cere ajutorul;	
- roagă un pasager să-i dea un telefon;	
- întreabă pasagerii să-i explice cum să ajungă la școală;	
- este de acord ca o persoană necunoscută să-l conducă până la școală.	
2. Andrei merge pentru prima dată la un spectacol cu un grup de prieteni fără părinți. El:	
- acasă întreabă de părinți cum e mai bine să te porți la teatru;	
- discută cu colegii ce vor face la teatru;	
- se va comporta cum o făcea când mergea cu părinții;	
- nu-și face nici o grijă.	

Subtestul 4. Prezintă 4 situații de dialog, fiind prezentat mesajul care solicită un răspuns verbal. Alegerea prezintă atât abilitățile de comunicare eficientă ale copilului (componenta comportamentală a IS), cât și dezvoltarea conștiinței morale prin capacitatea de a judeca asupra conținutului normativ al relațiilor interpersonale (aspectul cognitiv al IS). Prezintăm exemple de itemi din Subtestul 4 (*Tabelul 2.2.*).

Tabelul 2.2. Exemple de itemi din Subtestul 4.

Apreciază reacțiile persoanelor din situațiile de mai jos, punând 1 punct pentru cel mai nepotrivit răspuns, 2 – un răspuns nu chiar bun, 3 – în linii mari potrivit, 4 – cel mai bun răspuns.		Bal
Mama: „Iar ai uitat să mergi la magazin, nu mai avem lapte!”	Copilul:	
	„Astăzi nu vreau lapte”	
	„Îmi pare foarte rău, dar nu am reușit”	
	„Îmi cer scuze, chiar acum plec”	
Învățătoarea: „Ionel, te rog, la recreație să schimbi apa în gâștra cu flori”	Ionel:	
	„Pot face împreună cu un coleg de-al meu?”	
	„Foarte bine, voi face”	
	„Pot face la recreația următoare?”	
	„Doamna învățătoare, la robinet nu curge apa!” (minte)	

Subtestul 5. Evaluează conștiința morală a copiilor. Se propun 4 fraze neterminate, solicitându-se completarea lor cu ce mai potrivite enunțuri din șirul propus. Prezintăm exemple din Subtestul 5.

Alege din variantele propuse câte patru afirmații prin care ai putea continua frazele, indicând cifra.

Prietenul adevărat....

Elevul bun....

Fiul (fiica) bun/ă....

Cetățeanul devotat...

1. ...la nevoie se cunoaște.
2. ...te înțelege din jumătate de cuvânt.
3. ...are mulți prieteni.
4. ...nu te deranjează la fiecare oră.
5. ...se laudă cu rezultatele sale.
6. ...este disciplinat.
7. ...sare în ajutor când ai dificultăți.
8. ...ajută părinții la treburile casnice.
9. ...își prezintă prietenii părinților, etc.

Chestionarul pentru evaluarea inteligenței sociale la școlarii mici a pus accent pe aspectele legate de comportamentul în familie, la școală și în mediul public, recunoașterea emoțiilor, componenta cognitivă a inteligenței sociale, abilitățile de comunicare eficientă, componenta comportamentală, conștiința morală și inteligența socială în general.

În crearea sarcinilor, ne-am inspirat din experiența de lucru cu copiii și din conversațiile cu aceștia despre diverse situații interpersonale.

Imaginile utilizate în Inventar sunt simple și schematice, iar poveștile sunt cât mai scurte posibil pentru a ajuta copilul să se concentreze mai mult pe situația socială decât pe aspecte irelevante. Sarcinile vizează activități și relații tipice grupei de vârstă pentru care este conceput instrumentul și implică situații interpersonale pe care copiii le pot întâlni la școală, acasă, la locul de joacă sau în alt spațiu public cunoscut de ei. Subiectul alege dintre patru opțiuni, care sunt date atât sub formă non-verbală (prezentată în imagine), cât și în formă verbală (menționată în povestiri). Fiindu-i furnizate toate informațiile relevante, subiectul poate lua o decizie informată cu privire la aspectul mai important al situației.

În plus, utilizarea concomitentă a mijloacelor verbale și non-verbale a minimizat diferențele de performanță rezultate din limitările de dezvoltare a limbajului care nu au legătură cu aspectele cognitiv și comportamental ale IS [52, 117].

Opțiunile de răspuns urmează același tipar: un răspuns se referă întotdeauna la consecințele negative sau pozitive ale comportamentului protagonistului pentru persoana/persoanele cu care interacționează (această opțiune este considerată corectă și punctată), altul se referă la convențiile sociale sau regulile de etichetă, al treilea descrie consecințele negative ale acțiunilor protagonistului pentru sine (această opțiune reprezintă ceea ce ar putea fi numit percepția și evaluarea „egocentrică” a situațiilor sociale), iar al patrulea este legat de elementele situației irelevante din perspectivă socială.

Rezultatele se interpretează în felul următor:

- **componenta cognitivă** (M=2,0) – se formează din rezultatele aprecierii cunoștințelor despre comportamentele corecte în familie (M=2,0), la școală (M=2,0), în spațiul public (M=2,0), capacitatea de a recunoaște emoțiile (M=2,0);
- **componenta comportamentală** (M=6,0) – se formează din rezultatele aprecierii de a oferi rezolvări corecte în situații dificile de comunicare socială (M=4,0), a abilităților de comunicare eficientă (M=8,0);
- **conștiința morală** (M=4,0);
- **inteligenta socială** (M=12,0) [112, 117].

Primul pas care a fost făcut-validarea acestui chestionar și examinarea modului în care dezvoltarea elevilor la vârsta școlară mică este legată de componente inteligenței sociale. Demersul de aprobare a chestionarelor elaborate a urmat pașii clasici: calcularea consistenței interne (coeficientul Alpha Cronbach), stabilirea valorilor normative, identificarea corelațiilor dintre scale, validarea conținutului prin analiza inter-itemi, standardizarea scorurilor și realizarea matricei corelației (*Pearson*) între scalele chestionarului.

Calcululele statistice au fost realizate cu ajutorul programului *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versiunea 20.0 pentru Windows (*SPSS Inc., Belmont, CA, USA, 2018*) și Microsoft Office Excel prin proceduri statistice descriptive și inferențiale.

Analiza datelor statistice relevante pentru testul de inteligență socială, bazată pe coeficienții Alpha Cronbach și pe numărul de itemi, oferă o perspectivă utilă asupra calității și consistenței instrumentului de evaluare (*Anexa 2.1.*).

Coeficientul Alpha Cronbach de 0.772 indică o consistență moderată între itemii chestionarului. Coeficientul Alpha Cronbach bazat pe itemi standardizați, cu o valoare de 0.786, sugerează că itemii chestionarului sunt echilibrați în dificultate și varietate, contribuind la o consistență relativ bună. Această măsură ajustată este utilă pentru a ține cont de variația în lungimea și valoarea totală a itemilor.

Analiza acestor coeficienți este însoțită de o evaluare detaliată a itemilor individuali (*Anexa 2.2*). Studiul furnizează o analiză detaliată a relațiilor dintre diversele aspecte ale inteligenței sociale evaluate în rândul subiecților. Datele statistice dezvăluie conexiuni semnificative între diferitele elemente măsurate. CCg IS și Inteligența Socială (IS) ($r=0.555$, $p < 0,001$) au fost identificate ca având corelații semnificative cu majoritatea elementelor evaluate, indicând influența puternică a acestora asupra performanței generale în domeniul inteligenței sociale.

CCȘ corelează semnificativ cu CCg IS ($r=0.569$, $p < 0,001$), precum și cu RE ($r=0.219$, $p < 0,001$). Aceasta sugerează că abilitățile de comunicare școlară au o interconexiune importantă cu capacitățile de comunicare în grup și colaborare. RE prezintă asociere semnificativă cu CCg IS ($r=0.654$, $p < 0,001$,) și IS ($r=0.346$, $p < 0,001$), indicând că elevii cu niveluri mai ridicate de recunoașterea emoțiilor au și abilități sociale mai dezvoltate. ACE corelează semnificativ cu CCg IS ($r=0,259$, $p < 0,001$,) și IS ($r=0.534$, $p < 0,001$), evidențiind importanța adaptabilității și empatiei în contextul interacțiunilor sociale. IS are corelații semnificative cu toate elementele evaluate, corelații mai mari cu CC($r=0.659$, $p < 0,001$,), CM(0.858), și CCg IS ($r=0.555$, $p < 0,001$).

Aceste constatări subliniază complexitatea inteligenței sociale și relevanța diferitelor aspecte evaluate. Înțelegerea interacțiunilor dintre aceste elemente oferă o perspectivă mai

profundă asupra construcției inteligenței sociale și poate ghida dezvoltarea ulterioară a evaluărilor pentru a captura mai precis aceste abilități complexe. Aceste rezultate pot fi utilizate pentru a înțelege mai bine dezvoltarea copiilor la vârsta școlară mică și pentru a dezvolta strategii educaționale adecvate care să sprijine dezvoltarea inteligenței sociale la această grupă de vârstă.

Pentru a explica rezultatele chestionarului elaborat în contextul vârstei școlare mici, trebuie să înțelegem că inteligența socială la această vârstă este în plină dezvoltare, iar elevii pot avea abordări diferite în funcție de experiențele lor personale și de nivelul lor de dezvoltare cognitivă și emoțională. Chestionarul dezvoltat pentru a evalua inteligența socială la elevii mici prezintă un nivel moderat de consistență internă, ceea ce sugerează că este un instrument util pentru a evalua și înțelege dezvoltarea lor socială și emoțională.

Metoda poate fi ușor administrată și interpretată de către psiholog. De asemenea, este scurtă, deoarece copiii pot să obosească și să se plictisească repede. În cele din urmă, aspectul metodei este atractiv pentru participanți, conținând desene viu colorate și texte care prezintă captivant anumite situații, sporindu-le copiilor concentrarea și motivația de a realiza sarcinile.

În plus, metoda propusă a completat lacunele existente în instrumentele tradiționale, fiind adaptată specific vârstei școlare mici și contextului socio-cultural local. Aceasta a fost utilizată în combinație cu alte metode pentru a oferi o imagine mai cuprinzătoare asupra dezvoltării inteligenței sociale, incluzând atât măsurători bazate pe performanță, cât și evaluări observaționale.

Testul Scărița

Morris Rosenberg a dezvoltat Scala Autoaprecierii, cunoscută sub numele de „Scala Autoaprecierii Rosenberg” sau „Scărița Rosenberg.” Această scală măsoară autoevaluarea sau autoaprecierea, adică modul în care oamenii își percep și evaluează propria imagine de sine. Scala a fost concepută pentru a ajuta la cuantificarea nivelului de încredere și respect de sine al unei persoane.

Metoda a devenit o unealtă importantă în cercetările din domeniul psihologiei sociale și al dezvoltării personale. Este important de menționat că termenul „Scărița” este adesea utilizat în mod informal pentru a se referi la această metodă de autoapreciere dezvoltată de Rosenberg. Este o metodă elaborată pentru a evalua percepția copilului cu privire la autoevaluare, cum crede că este perceput de ceilalți și cum se conectează aceste aspecte între ele din perspectiva sa. Instrumentul „Scărița” poate fi folosit în două contexte distincte: colectiv și individual. Utilizarea sa într-un cadru de grup oferă posibilitatea unei evaluări rapide a nivelului de autoapreciere. Pe de altă parte, atunci când este utilizat în studiul individual al autoaprecierii, „Scărița” permite identificarea și analiza mai detaliată a factorilor care influențează modul în care indivizii își percep și evaluează propria imagine de sine.

Tabelul 2.3. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de autoapreciere.

Treapta	Nivelul de autoapreciere
10	Supraapreciere (Cel mai adesea este caracteristică elevilor de clasa întâi și este normă de vârstă pentru aceștia).
8-9	Autoaprecierea adecvată înaltă (Copilul are o atitudine pozitivă față de sine, știe să se evalueze pe sine și activitățile sale).
7	Autoaprecierea adecvată scăzută
5-6	Autoaprecierea adecvată moderată
1-4	Autoaprecierea foarte joasă (Copiii care se pun pe a patra treaptă au o autoapreciere adecvată, dar oarecum cu tendințe de a se subaprecia).

Scala stimei de sine (Rosenberg) este unul dintre cele mai utilizate instrumente psihometrice pentru evaluarea nivelului de stimă de sine. Aceasta a fost elaborată de sociologul Morris Rosenberg în 1965 și este apreciată pentru simplitatea și eficiența sa în măsurarea percepției de sine a unei persoane. Scala conține 10 itemi, fiecare reprezentând o afirmație care evaluează atitudinea generală a individului față de sine. Itemii includ atât afirmații pozitive, cât și negative despre propria persoană, pentru a evita tendințele de răspuns subiectiv sau social dezirabil. Fiecare răspuns este punctat în funcție de poziția sa pe scală:

Itemii pozitivi (ex.: „Sunt mulțumit de mine însumi”) primesc punctaj maxim pentru un răspuns afirmativ. *Itemii negativi* (ex.: „Mă simt inutil uneori”) sunt punctați invers, un răspuns negativ indicând o stimă de sine ridicată.

Punctajele obținute sunt cumulate, iar nivelul de stimă de sine este clasificat astfel:

Stimă de sine ridicată: Reflectă o atitudine pozitivă și încredere în sine, sugerând o autoapreciere sănătoasă.

Stimă de sine medie: Sugerează un echilibru între percepțiile pozitive și negative despre sine.

Stimă de sine scăzută: Indică o percepție negativă despre propria persoană, asociată adesea cu sentimente de inferioritate, nesiguranță sau desconsiderare (*Tabelul 2.4, Anexa 1*):

Tabelul 2.4. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de stima de sine.

Punctaj	Nivelul de dezvoltare a stimei de sine
10-16	stimă de sine scăzută
17-33	stimă de sine medie
34-40	stimă de sine înaltă

Scala încrederii în sine (Rosenberg) constă din 10 itemi simpli care măsoară percepția globală a unei persoane asupra propriei valori și încrederi în sine. Itemii sunt declarații generale legate de modul în care o persoană se percepe pe sine, atât pozitiv, cât și negativ.

La cotearea rezultatelor se ține cont de următoarele valori (*Tabelul 2.5, Anexa 1*):

Tabelul 2.5. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului încrederea în sine.

Punctaj	Nivelul de dezvoltare a încrederii în sine
10-16	încredere în sine scăzută
17-33	încredere în sine medie
34-40	încredere în sine înaltă

În evaluarea și dezvoltarea personală, atât stima de sine, cât și încrederea în sine sunt esențiale. Instrumentele prezentate oferă o bază pentru intervenții care să sprijine echilibrul emoțional și dezvoltarea unui sentiment puternic de competență și valoare personală.

2.3 Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării de constatare

2.3.1 Studiul nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale și a componentelor acesteia la elevii de vârstă școlară mică

În etapa ulterioară a experimentului nostru, desfășurat în contextul celui de al doilea obiectiv, am investigat relația dintre componentele inteligenței sociale. Ele sunt: componenta cognitivă (CCg), componenta comportamentală (CC), componenta morală (CM).

Componenta cognitivă a inteligenței sociale

La vârsta școlară mică, copiii își dezvoltă o componentă cognitivă semnificativă a inteligenței sociale, proces care implică mai multe aspecte importante, precum teoria a minții, abilitățile de rezolvare a conflictelor, empatia, înțelegerea regulilor sociale și abilitățile de comunicare.

Teoria minții se referă la capacitatea copiilor de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile altor persoane, recunoscând că acestea pot avea perspective și cunoștințe diferite. Copiii încep să dezvolte empatia, capacitatea de a simți și de a înțelege emoțiile altor persoane, manifestând grijă față de acestea. De asemenea, învață să identifice și să gestioneze conflictele într-un mod eficient, să respecte regulile sociale și să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, atât în limbajul verbal, cât și în cel nonverbal.

Aceste abilități sunt esențiale pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase și pentru interacțiunea cu ceilalți membri ai societății. Componenta cognitivă a inteligenței sociale la vârsta școlară mică constituie un punct de plecare fundamental în formarea competențelor sociale și emoționale, care vor influența semnificativ viitoarea dezvoltare a copiilor în societate.

În studiul de față CCg a inteligenței sociale este calculată ca medie a patru indicatori: *cunoștințe despre comportament în mediu familial, la școală, în context public și abilitatea de a recunoaște emoții (Anexa 2.3).*

Tabelul 2.6. Prezentarea coeficienților de corelație dintre elementele componente cognitive ale inteligenței sociale (după coeficientul de corelație Pearson)

	CCF	CCȘ	CCP	RE
CCg	.619**	.569**	.475**	.654**
p	0,001	0,001	0,001	0,001
Pragul de semnificație	semnificativ	semnificativ	semnificativ	semnificativ

Rezultatele prezentate mai sus indică o corelație pozitivă semnificativă între „Cunoștințe despre comportament în familie” și „Componenta cognitivă a inteligenței sociale” la vârsta școlară mică ($r = 0,619$, $p < 0,001$). Acestea ne permit să constatăm că elevii care au învățat reguli de comportament și norme sociale acasă pot dezvolta abilități cognitive mai bune în domeniul inteligenței sociale. Un copil care învață să împartă jucăriile sau să aibă răbdare în timpul conversațiilor în familie poate dezvolta o mai mare înțelegere a regulilor sociale și a perspectivei celorlalți. În același timp, se observă o corelație semnificativă între „Cunoștințele despre comportament la școală” și „Componenta cognitivă a inteligenței sociale” ($r = 0,560$, $p < 0,001$). Acest rezultat sugerează că un accent pe reguli și reglementări la școală ar putea avea un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților cognitive în domeniul inteligenței sociale. O școală care dezvoltă abilități de respectare a regulilor și oferă oportunități de dezvoltare a abilităților sociale, ar putea influența pozitiv dezvoltarea inteligenței sociale cognitive a copiilor. De asemenea, s-a observat o corelație pozitivă semnificativă între „Cunoștințele comportamentale în public” și „Componenta cognitivă a inteligenței sociale” ($r = 0,475$, $p < 0,001$). Elevii care manifestă un comportament adecvat și care înțeleg normele sociale în situații publice sunt predispuși să dezvolte abilități cognitive superioare legate de inteligența socială. Copiii care posedă un comportament adecvat într-un grup de prieteni sau la școală și respectă regulile non-verbale ale comunicării pot dezvolta mai ușor componenta cognitivă a inteligenței sociale. O descoperire semnificativă este corelația pozitivă și puternică dintre „Recunoaștere a emoțiilor” și „Componenta cognitivă a inteligenței sociale” ($r = 0,654$, $p < 0,001$). Aceasta demonstrează că elevii care pot identifica și înțelege mai bine emoțiile altor persoane, pot dezvolta o componentă cognitivă a inteligenței sociale mai solidă. Un copil care poate recunoaște expresiile faciale ale tristeții sau ale bucuriei la alți copii învață să înțeleagă mai bine stările emoționale ale acestora [54, 56].

Conceptul de inteligență socială și dezvoltarea componente cognitive la școlarul mic descrise prin capacitatea copilului de a percepe și de a înțelege emoțiile altor persoane, de a comunica eficient, de a rezolva probleme sociale au fost explorate de mai mulți savanți și cercetători din domeniul psihologiei și dezvoltării umane. Unul dintre cercetătorii importanți în

acest domeniu este D. Goleman, care a dezvoltat teoria inteligenței emoționale și a identificat cinci componente ale inteligenței sociale: conștientizarea emoțională, controlul emoțional, motivația emoțională, empatia și abilitățile sociale [43].

H. Gardner a identificat, de asemenea, inteligența interpersonală ca una dintre cele opt tipuri de inteligențe multiple. Această inteligență se referă la abilitatea de a înțelege și de a interacționa cu alte persoane, de a fi empatic și de a rezolva probleme sociale. R. Selman a dezvoltat teoria perspectivelor sociale și a identificat patru etape ale dezvoltării perspectivei sociale: perspectiva egocentrică, perspectiva subiectivă, perspectiva reciprocității și perspectiva de perspectivă generalizată. Aceste etape reflectă modul în care copiii înțeleg și interpretează emoțiile și intențiile altor persoane, în funcție de perspectiva lor proprie și de perspectiva altor.

C. Dweck a dezvoltat teoria mentalității de creștere și a arătat că modul în care copiii își percep abilitățile și talentul poate influența modul în care învață și se dezvoltă social. Copiii care au o mentalitate de creștere cred că abilitățile și talentul lor pot fi dezvoltate prin efort și perseverență, în timp ce copiii cu o mentalitate fixă cred că abilitățile și talentul sunt caracteristici intrinseci și neschimbabile. M. Seligman a dezvoltat teoria psihologiei pozitive și a susținut că dezvoltarea socială și morală a copiilor poate fi îmbunătățită prin concentrarea pe dezvoltarea emoțiilor pozitive și a abilităților de reziliență. Copiii care dezvoltă aceste abilități sunt capabili să facă față situațiilor sociale dificile și să se adapteze la schimbările din mediul lor social [41, 125, 37, 124].

În concluzie, observăm că există asocieri semnificative între toate dimensiunile inteligenței sociale evaluate în contextul vârstei școlare mici. Elevii care au abilități bune într-un anumit domeniu au tendința de a avea și abilități dezvoltate în celelalte domenii măsurate. Este important să se înțeleagă aceste corelații pentru a dezvolta strategii educaționale și intervenții adecvate care să sprijine dezvoltarea a inteligenței sociale în această grupă de vârstă.

Componenta comportamentală a inteligenței sociale

La vârsta de 8-10 ani, componenta comportamentală a inteligenței sociale este un aspect crucial al dezvoltării copiilor, deoarece îi ajută să se adapteze la cerințele sociale ale mediului lor și să interacționeze cu ceilalți într-un mod adecvat. Explicația acestei componente comportamentale la această vârstă poate fi înțeleasă prin prisma mai multor teorii de dezvoltate:

Teoria dezvoltării socio-emoționale a lui E. Erikson

Potrivit lui E. Erikson, copiii la această vârstă se confruntă cu sarcina dezvoltării abilităților sociale și a formării identității. Componenta comportamentală a inteligenței sociale joacă un rol esențial în acest proces. Copiii învață să respecte regulile sociale, să dezvolte empatie și să înțeleagă consecințele comportamentului lor asupra celorlalți. Ei încep să-și construiască un set de abilități

comportamentale care le permit să se integreze cu succes în grupurile sociale, precum în școală sau în activitățile extrașcolare [38].

Conform lui A. Bandura (*Teoria învățării sociale*), comportamentele sunt învățate și dezvoltate prin observație și imitare. La vârsta de 8-10 ani, copiii încep să observe și să imite comportamentele celor din jur, cum ar fi părinții, profesorii și colegii. Dezvoltarea componentei comportamentale a inteligenței sociale este influențată de modelele sociale și de recompensele și pedepsele asociate cu anumite comportamente [6].

Tabelul 2.7. Prezentarea corelației dintre componenta comportamentală și indicatorii Situații dificile (după coeficientul de corelație Pearson)

	Rezolvări în situații dificile potrivite	Rezolvări în situații dificile nepotrivite	Abilități de comunicare eficientă
Componenta comportamentală	0,379**	0,317**	0,632**
<i>p</i>	0,001	0,001	0,001
<i>Pragul de semnificație</i>	semnificativ	semnificativ	semnificativ

În conformitate cu datele din Tabelul 2.7. (*Anexa 2.4.*), putem observa o asociere pozitivă semnificativă între „Componenta comportamentală” și „Abilitățile de comunicare eficientă” ($r=0,632$, $p < 0,001$). Aceste rezultate ne indică faptul că există o conexiune semnificativă și pozitivă între dezvoltarea comportamentală a elevilor și aptitudinile lor de comunicare eficientă. Aceste abilități de comunicare eficientă au un impact semnificativ asupra succesului școlar și a relațiilor interpersonale ale elevilor și le permit să participe activ în învățare, să creeze relații sănătoase cu colegii și adulții și să navigheze cu succes în diverse situații sociale. Dezvoltarea acestor abilități reprezintă un fundament esențial pentru adaptarea elevilor la mediul școlar și pentru construirea unor baze solide pentru viitor. Cu alte cuvinte, copiii care manifestă comportamente sociale adecvate tind să fie mai buni în ceea ce privește abilitățile lor de comunicare. Acest rezultat se aliniază cu așteptările noastre, întrucât comportamentul adecvat poate influența în mod pozitiv comunicarea eficientă.

Corelația pozitivă dintre „Componenta comportamentală” și „Rezolvări în situații dificile potrivite” ($r=0,379$, $p < 0,001$), precum și între „Componenta comportamentală” și „Rezolvări în situații dificile nepotrivite” ($r=0,317$, $p < 0,001$), sugerează că există o asociere între dezvoltarea comportamentală a copiilor și capacitatea lor de a se adapta cu succes la situațiile dificile, adecvate nivelului lor de dezvoltare și vârstei. Elevii, rezolvând aceste situații dificile, au demonstrat că pot identifica soluții variate, reacționa adecvat la frustrări, comunica eficient în situații de conflict, colabora și oferi ajutor semenilor lor.

Elevii cu abilități comportamentale mai avansate pot avea mai multă încredere în capacitatea lor de a gestiona cu succes astfel de situații dificile, adecvate pentru nivelul lor de dezvoltare [39, 55, 67].

Cercetarea acestei componente ne duce inevitabil la interogarea fundamentului moral pe care se sprijină, evidențiind legătura indisolubilă dintre acțiunile elevilor și sistemul lor de valori morale, care constituie, de fapt, **componenta morală a inteligenței sociale**.

Cercetătorul M. Seligman a dezvoltat teoria psihologiei pozitive și a susținut că dezvoltarea socială și morală a copiilor poate fi îmbunătățită prin concentrarea pe dezvoltarea emoțiilor pozitive și a abilităților de reziliență. Copiii care dezvoltă aceste abilități sunt capabili să facă față situațiilor sociale dificile și să se adapteze la schimbările din mediul lor social [124, p. 4-5]. Pe de altă parte, L. Kohlberg un psiholog american, cunoscut pentru contribuțiile sale semnificative în domeniul dezvoltării morale și etice la copii și adolescenți, a dezvoltat celebra **Teorie a Dezvoltării Morale**, care descrie modul în care copiii trec prin diferite stadii de dezvoltare a conștiinței morale. Kohlberg a susținut că dezvoltarea morală este un proces continuu și că copiii trec prin etape distincte de gândire morală pe măsură ce cresc. El propune trei nivele principale, fiecare cu două etape distincte, care descriu evoluția conștiinței morale la copii și adulți.

La *nivelul preconvențional*, copiii acționează în funcție de pedeapsă și recompensă, motivându-și deciziile prin evitarea sancțiunilor sau obținerea beneficiilor personale; la *nivelul convențional*, ei devin mai conștienți de normele și valorile sociale și încep să acționeze pentru a câștiga aprobarea celorlalți și pentru a respecta autoritatea și regulile sociale. *Nivelul postconvențional* sau principial, indică o dezvoltare morală mai complexă. Aici, indivizii înțeleg importanța contractelor sociale, protejarea drepturilor individuale și dezvoltă propriile principii etice universale, bazate pe dreptate, egalitate și respect pentru demnitatea umană. Teoria lui L. Kohlberg a fost utilizată în educație pentru a promova dezvoltarea morală a elevilor, încurajându-i să reflecteze asupra principiilor etice, în loc să se limiteze la recompense și pedepse [73].

În scopul verificării ipotezei (**I₁**), conform căreia *există o corelație directă, statistic semnificativă între componentele inteligenței sociale: componenta cognitivă, componenta comportamentală, componenta morală*, am aplicat metoda statistică *Coeficientul de corelație Pearson(r)* pentru a identifica relația dintre componentele inteligenței sociale. S-au obținut următoarele rezultate prezentate în (*Tabelul 2.8. , Anexa 2.3.*).

Componenta cognitivă a IS a prezentat o corelație semnificativă cu IS ($r = 0,555, p < 0,001$). Pe măsură ce copiii încep școala, interacțiunile sociale devin mai complexe, implicând abilități cognitive, precum rezolvarea problemelor sociale și anticiparea consecințelor acțiunilor lor. La vârste mai mici, elevii pot să nu fie complet conștienți de normele sociale și de regulile nescrise

ale interacțiunilor sociale. Dacă vorbim despre factori individuali, putem menționa că elevii au trăsături individuale diferite, inclusiv abilități cognitive variate. Am observat că unii elevi sunt orientați către aspectele cognitive ale inteligenței, în timp ce alții se concentrează mai mult pe aspectele sociale. Un rol major îl are și contextul social și educațional în care se dezvoltă copilul. Mediul poate influența modul în care se dezvoltă abilitățile cognitive și sociale. Analizând răspunsurile elevilor la itemii *Cunoștințe de comportament în familie*, *Cunoștințe de comportament la școală*, *Cunoștințe de comportament în public* și *Recunoașterea emoțiilor*, concluzionăm că diferențele semnificative indică faptul că copiii experimentează și învață comportamente variate în funcție de contextul în care se află. Variațiile în răspunsurile copiilor reflectă influența educației și a modelelor de comportament cu care se confruntă în fiecare context: mediul familial, experiențele de învățare și interacțiunile sociale [123, p. 5].

Componenta comportamentală a IS a prezentat o corelație semnificativă ($r= 0,659$, $p < 0,05$). Corelația pozitivă dintre comportamentul social și inteligența socială indică faptul că abilitățile și comportamentele sociale joacă un rol semnificativ în modelarea și dezvoltarea inteligenței sociale. La vârsta această, elevii mici din mediul școlar dezvoltă abilitățile sociale, având tendința de a învăța și de a dezvolta aceste abilități într-un ritm semnificativ. Interacțiunile cu colegii, adulții și mediul lor social pot influența dezvoltarea acestor abilități. Elevii au demonstrat abilități sociale bine dezvoltate, pentru itemii *Rezolvări în situații sociale dificile* și *Abilități de comunicare eficientă*. Observăm că elevii dobândesc frecvent abilități sociale și comportamente prin observație, interacțiune, imitare a comportamentelor sociale pozitive și adaptarea acestora în contexte diferite, dezvoltând astfel o inteligență socială mai puternică. Interacțiunile sociale cu colegii, profesorii și adulții din viața copiilor pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor sociale. Aceste interacțiuni oferă oportunități pentru învățarea modului de comportare în diverse situații sociale și pentru dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă.

Componenta morală a IS a prezentat o corelație extrem de puternică ($r=0,858$, $p < 0,05$). Acest rezultat indică o legătură semnificativă și strânsă între moralitatea socială și inteligența socială, arătând că moralitatea joacă un rol esențial în dezvoltarea acesteia.

Elevii de vârsta școlară mică trec printr-o etapă importantă de dezvoltare a conștiinței morale în copilărie, în care învață despre norme, valori și reguli sociale. Această dezvoltare a conștiinței morale contribuie la inteligența socială, deoarece le permite să înțeleagă ce este corect și incorect în contextul relațiilor sociale. Moralitatea socială implică empatie și preocupare pentru starea și nevoile celorlalți. Elevii au demonstrat că au abilități de empatie și înțelegere a

perspectivelor altora bine dezvoltate, fiind capabili să navigheze în relațiile sociale și să comunice eficient cu ceilalți.

Rezolvând itemii ai indicatorului *Conștiința morală*, copiii au demonstrat responsabilitate pentru propriile acțiuni și comportament etic în societate, contribuind astfel la construirea unor relații sociale de încredere și durată.

Capacitatea copiilor de a primi feedback, de a înțelege consecințele comportamentului lor și de a se adapta la cerințele sociale poate contribui la dezvoltarea inteligenței sociale. Aceste abilități le permit să-și regleze comportamentul în funcție de situație și să dezvolte relații sociale sănătoase.

Tabelul 2.8. Prezentarea corelației dintre componentele IS

	Componenta cognitivă a IS	Componenta comportamentală a IS	Componenta morală a IS
IS	0,555**	0,659**	0,858**
<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
<i>Pragul de semnificație</i>	semnificativ	semnificativ	semnificativ

Rezultatele obținute confirmă cercetările prezentate în literatura de specialitate studiată în capitolul 1 al acestei lucrări.[37, 10, 17, 38, 39, 41].

Prin urmare, **I₁** al experimentului de constatare, conform căreia am presupus că *există o corelație directă, statistic semnificativă între componentele inteligenței sociale: componenta cognitivă, componenta comportamentală, componenta morală și inteligența socială*, se confirmă pentru toate componentele IS. Aceasta ne permite să constatăm că la vârsta școlară mică, există o corelație solidă între componenta cognitivă, comportamentală și morală a inteligenței sociale.

2.3.2 Dezvoltarea inteligenței sociale în funcție de vârstă și sex în perioada miciei școlarității

Așadar, **I₁** al experimentului de constatare s-a confirmat. În acest context, vom analiza în continuare modul în care inteligența socială se dezvoltă în funcție de vârstă și gen în perioada miciei școlarității și vom prezenta, totodată, o analiză comparativă a manifestării IS pe nivele, grupate pe baza quartilelor:

Tabelul 2.9. Prezentarea punctajului de calculare a nivelului de inteligență socială

Nivelul inteligenței sociale	Numărul de puncte
scăzut	4-1
mai jos de mediu	5-7
mediu	8-10
înalt	11-12

Analiza cantitativă a rezultatelor evidențiază o tendință de îmbunătățire a inteligenței sociale odată cu vârsta. La 8 ani, 92.6% dintre fete (25 persoane) se situează sub nivelul mediu, iar 7.4% la nivel mediu. La 9 ani, procentul scade la 63.6% (28 persoane) sub nivelul mediu, iar 36.4% (16 persoane) ating nivelul mediu. La 10 ani, 35.3% (12 persoane) rămân sub nivelul mediu, în timp ce 64.7% (22 persoane) se situează la nivel mediu. Nu apar fete la niveluri înalt sau scăzut ((Tabelul 2.10., Figura.2.6., Anexa 3.1.).

Tabelul 2.10. Manifestarea inteligenței sociale la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul IS	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mai jos de mediu	92.6%	25 pers.	63,6%	28 pers.	35,3%	12 pers.
mediu	7,4%	2 pers	36,4%	16 pers	64,7%	22 pers
înalt	-	-	-	-	-	-

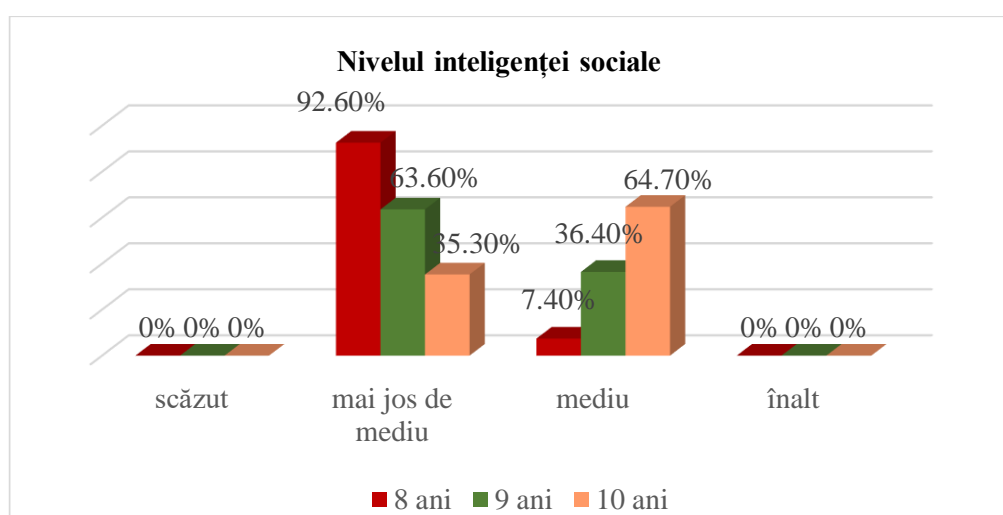


Figura 2.6. Manifestarea inteligenței sociale la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

În continuare urmează analiza datelor privind manifestarea inteligenței sociale la băieții de vârsta 8-10 ani pe nivele, prezentate în tabelul de mai jos (Tabelul 2.11., Anexa 3.2.).

Tabelul 2.11. Manifestarea inteligenței sociale la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul IS	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mai jos de mediu	84%	21 pers.	69,7%	23 pers.	25,5%	12 pers.
mediu	16%	4 pers	30,3%	10 pers	74,5%	35 pers
înalt	-	-	-	-	-	-

Conform analizei cantitative a rezultatelor obținute, constatăm o îmbunătățire generală a nivelului de inteligență socială pe măsură ce băieții înaintează în vârstă. La 8 ani, majoritatea băieților (84%, 21 persoane) se încadrează la nivelul mai jos de mediu, iar o mică parte (16%, 4 persoane) la nivelul mediu de inteligență socială. La 9 ani, procentul băieților la nivelul mai jos de mediu scade la 69.7% (23 persoane), în timp ce procentul celor care se încadrează la nivel mediu crește la 30.3% (10 persoane). La 10 ani, se remarcă o îmbunătățire notabilă, cu doar 25.5% (12 persoane) dintre băieți la nivelul mai jos de mediu și o majoritate impresionantă (74.5%, 35 persoane) la nivel mediu.

O vizualizare mai clară a rezultatelor obținute o putem vedea în figura de mai jos.

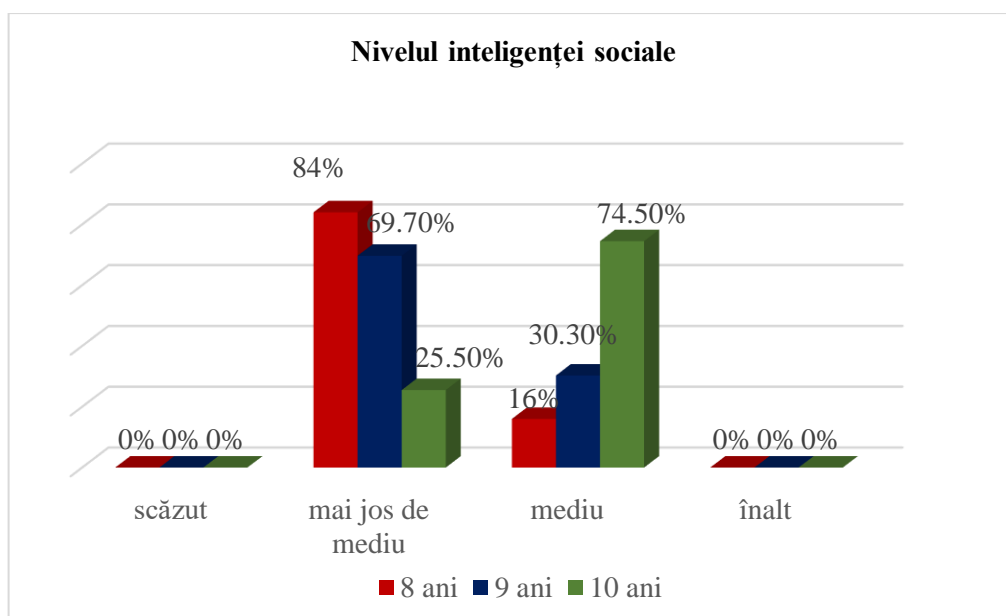


Figura 2.7. Manifestarea inteligenței sociale la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Așa cum ne-am propus, studiul comparativ al manifestării inteligenței sociale pe nivele, în funcție de gen și vârstă, a oferit informații valoroase despre evoluția acestora. În acest context, am analizat datele obținute pentru a evidenția diferențele și similitudinile dintre grupurile de vârstă și sexe. Datele comparative sunt prezentate în tabelul de mai jos (*Tabelul 2.12., Figura 2.8.*), care ilustrează aceste tendințe și permite o evaluare detaliată a factorilor implicați în dezvoltarea inteligenței sociale.

Rezultatele prezentate ilustrează că la 8 ani procentul fetelor care se situează la nivelul mai jos de mediu este semnificativ mai mare (92.6%) comparativ cu băieții (84%). La nivel mediu, procentul băieților (16%) este aproape dublu față de cel al fetelor (7.4%). Nici fetele, nici băieții nu au fost evaluați la nivelul înalt de inteligență socială.

- la 9 ani, diferența dintre fete și băieți la nivelul mai jos de mediu se reduce, cu 63.6% pentru fete și 69.7% pentru băieți. La nivel mediu, fetele (36.4%) prezintă un procent mai mare decât băieții (30.3%).

- la 10 ani, se observă o îmbunătățire semnificativă atât pentru fete, cât și pentru băieți. Procentul fetelor la nivelul mai jos de mediu scade la 35.3%, în timp ce procentul băieților este de 25.5%. La nivel mediu, majoritatea băieților (74.5%) și fetelor (64.7%) se situează, indicând o creștere considerabilă a inteligenței sociale pentru ambele sexe. Datele indică o îmbunătățire generală a nivelului de inteligență socială atât pentru fete, cât și pentru băieți, pe măsură ce înaintază în vârstă, cu o creștere notabilă a procentului de subiecți la nivel mediu.

Tabelul 2.12. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul sociale	8 ani		9 ani		10 ani	
	fete	băieți	fete	băieți	fete	băieți
scăzut	-	-	-	-	-	-
mai jos de mediu	92.6%	84%	63,6%	69,7%	35,3%	25,5%
mediu	7,4%	16%	36,4%	30,3%	64,7%	74,5%
înalt	-	-	-	-	-	-

În figura de mai jos sunt ilustrate aceste rezultate.

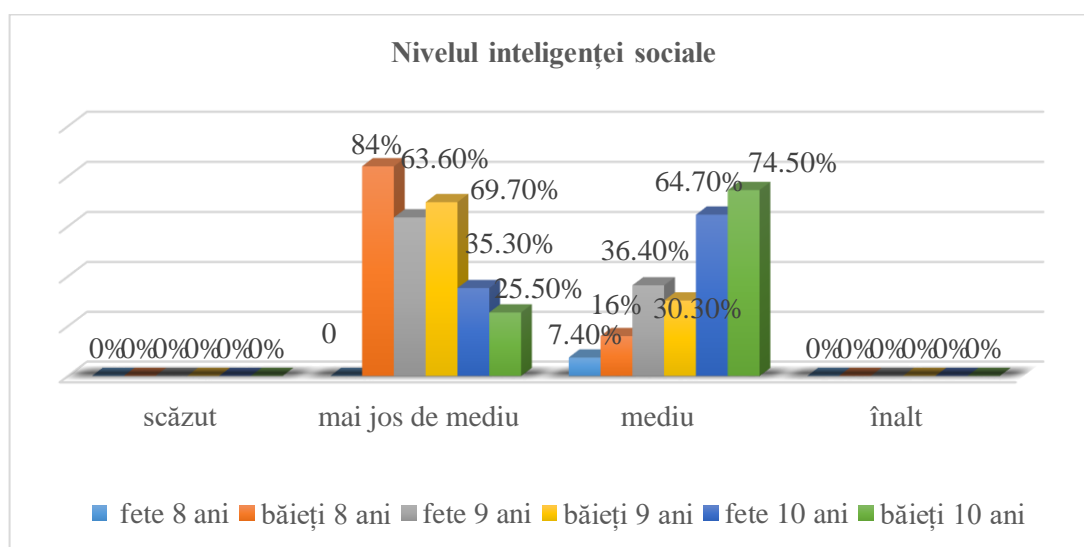


Figura 2.8. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Aceste date statistice reflectă evoluția inteligenței sociale la elevi de vârsta 8-10 ani, cu diferențe semnificative între fete și băieți pe măsura ce înaintază în vârstă.

Potrivit studiilor în psihologia dezvoltării copiilor, fetele tind să se maturizeze mai devreme decât băieții atât din punct de vedere fizic, cât și emoțional, ceea ce ar putea influența dezvoltarea competențelor sociale la vârste mai fragede. Această maturizare timpurie poate oferi fetelor un

avantaj în dezvoltarea unor abilități precum empatia și comunicarea, fundamentale pentru inteligența socială. Însă, pe măsură ce băieții înaintază în vârstă, ei ajung să recupereze și să îmbunătățească aceste competențe sociale, ceea ce explică îmbunătățirea semnificativă observată la vârsta de 10 ani [11, 17, 93, 101, 112].

Cercetătorii au explorat în profunzime modul în care elevii își dezvoltă abilitățile sociale și diferențele de gen care pot apărea în acest proces. E. Erikson a descris dezvoltarea psihosocială a copiilor prin intermediul a opt etape, fiecare cu provocările și crizele sale specifice. În perioada vârstei școlare mici, elevii se confruntă cu "industrie versus inferioritate", unde succesul în învățare și interacțiunii sociale joacă un rol crucial în dezvoltarea stimei de sine. Progresul în inteligența socială observat în studiu poate fi văzut ca un indicator al navigării cu succes prin această etapă, unde elevii devin mai competenți în abilitățile sociale și dobândesc o mai mare încredere în capacitățile lor [38]. În teoria sa a moralității, L. Kohlberg argumentează că fetele tind să valorizeze empatia și relațiile interpersonale mai mult decât băieții. Această orientare către empatie și relații poate explica de ce, inițial, fetele au niveluri mai scăzute de inteligență socială, dacă aceasta este măsurată prin prisma competențelor care nu reflectă aceste valori. Pe măsură ce se maturizează, atât fetele, cât și băieții, își îmbunătățesc abilitățile sociale, dar pot face acest lucru în moduri diferite, reflectând diversele lor valori și priorități [73]. J. Piaget și Л.С. Выготский au subliniat importanța interacțiunii sociale și a mediului în dezvoltarea cognitivă și socială. J. Piaget a vorbit despre stadiul operațiilor concrete, în timp ce Л.С. Выготский a accentuat conceptul de *zona de dezvoltare proximală* (ZDP). Aceste teorii susțin ideea că, pe măsură ce elevii cresc și se angajează în mai multe activități sociale și educaționale, își extind capacitățile de gândire și interacțiune [95, 157]. Creșterea procentului de elevi care ating niveluri medii și scăderea celor care se situează la niveluri mai scăzute poate reflecta această expansiune a competențelor sociale datorată interacțiunii și educației.

Diferențele observate la vârsta de 8 ani, unde fetele au un nivel de inteligență socială mai scăzut comparativ cu băieții, pot fi interpretate prin prisma așteptărilor sociale și a tipurilor de jocuri și activități prin care fiecare gen își dezvoltă abilitățile sociale. Băieții pot fi mai orientați către jocuri structurate care promovează negocieri și stabilirea unor ierarhii, în timp ce fetele pot participa la jocuri care valorizează empatia și colaborarea, ceea ce nu este întotdeauna recunoscut ca inteligență socială în măsurătorile tradiționale [52, 71].

Pe măsură ce elevii înaintază în vârstă, atât fetele cât și băieții își îmbunătățesc abilitățile sociale, posibil ca urmare a expunerii la medii educaționale care promovează diverse forme de interacțiune și colaborare, precum și a maturizării emoționale și cognitive. Creșterea notabilă a

competențelor sociale la ambele sexe la vârsta de 10 ani arată că, indiferent de punctul de plecare, elevii pot dezvolta abilități sociale complexe și empatie prin educație și experiențe de viață.

Pentru a adânci înțelegerea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, propunem o analiză detaliată a valorilor medii pentru identificarea diferențelor în funcție de gen și vârstă. Această etapă a cercetării are scopul de a examina modul în care genul și vârsta pot influența indicatorii specifici ale inteligenței sociale (Tabelul 2.13., Anexa 3.3.).

Tabelul 2.13. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)

Componentele inteligenței sociale	fete		băieți	
	m	σ	m	σ
Componenta cognitivă	2,19	,177	2,36	,236
Cunoștințe despre comportament în familie	2,61	,324	2,73	,262
Cunoștințe despre comportament școală	2,42	,230	2,52	,404
Cunoștințe despre comportament în public	2,05	,398	2,12	,503
Recunoașterea emoțiilor	1,68	,360	2,08	,466
Componenta comportamentală	2,49	,449	2,66	,484
Rezolvări în situații potrivite	1,71	,377	1,80	,478
Rezolvări în situații nepotrivite	3,18	,393	3,42	,528
Abilități de comunicare eficientă	2,35	,729	2,40	,771
Componenta morală	2,46	,785	2,44	,822
Inteligența socială general	7,13	1,102	7,46	1,135

Analizând datele statistice prezentate în tabelul de mai sus privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen, observăm diferențe generale și specifice între fete și băieți, pe baza valorilor medii (M) și a deviației standard (σ) pentru diferitele componente ale inteligenței sociale.

Băieții au o valoare medie mai mare ($M=2,36$, $\sigma=0,236$) comparativ cu fetele ($M=2,19$, $\sigma=0,177$) pentru CCg, ceea ce sugerează că băieții ar putea avea o ușoară superioritate în înțelegerea cognitivă a contextelor sociale. Deviația standard mai mare la băieți ($\sigma=0,236$) indică și o variație mai largă în răspunsurile lor. În toate cele trei contexte (familie, școală, public), băieții au prezentat valori medii ușor mai mari ($M=2,73$, $\sigma=0,262$; $M=2,52$, $\sigma=0,404$; $M=2,12$, $\sigma=0,503$), fetele ($M=2,61$, $\sigma=0,324$; $M=2,42$, $\sigma=0,230$; $M=2,05$, $\sigma=0,398$), sugerând că ei ar putea avea un avantaj în cunoașterea comportamentală specifică acestor contexte. Totuși, variația este mai mare la băieți, în special în comportamentul la școală și în public, ceea ce indică diferențe mai mari între indivizi. De asemenea, se atestă o posibilă tendință a băieților ($M=2,08$) de a recunoaște mai eficient *emoțiile* comparativ cu fetele ($M=1,68$), deși acest aspect este adesea atribuit fetelor. Variația este, de asemenea, mai mare la băieți ($\sigma=0,466$) decât la fete ($\sigma=0,360$), sugerând diferențe individuale semnificative. Potențial, băieții ar putea avea o abilitate mai bună de a naviga și de a

răspunde în diverse situații sociale (CC), în special în rezolvările situațiilor nepotrivite, fapt evidențiat de dispersie mare între indivizi: băieți ($M=3,42; \sigma=0,528$), fetele ($M=3,18; \sigma=0,393$). Diferențele pentru ACE sunt minore între genuri, sugerând că abilitățile de comunicare sunt relativ echilibrate între fete și băieți. În ceea ce privește componenta morală, valorile medii sunt aproape identice, ceea ce indică absența unor diferențe semnificative între fete și băieți în aspectele morale ale inteligenței sociale. Variabilitatea este, de asemenea, similară, indicând o coerență în răspunsurile subiecților.

În final, privind la inteligența socială generală, băieții au o valoare medie ușor mai mare ($M=7,46; \sigma=1,135$) decât fetele ($M=7,13; \sigma=1,102$), cu o variație de asemenea ușor mai mare. Aceasta sugerează că, deși există tendințe generale, diferențele nu sunt foarte mari și există o variație semnificativă între indivizi, indiferent de gen.

Datele atestă faptul că există diferențe între fete și băieți în manifestarea inteligenței sociale, cu unele componente favorizând băieții.

Rezultatele obținute și discutate anterior le-am ilustrat în figura de mai jos.

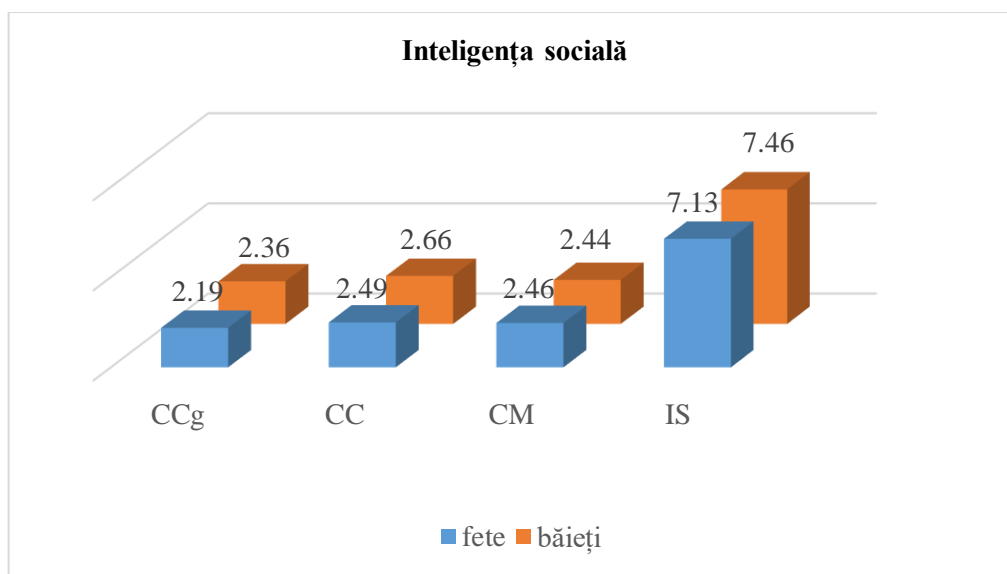


Figura 2.9. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)

Pentru a confirma sau infirma existența diferențelor semnificative între fete și băieți pentru componentele ale inteligenței sociale am parcurs la statistica inferențială și am aplicat Testul t-Student care este utilizat pentru a determina dacă două grupuri sunt semnificativ diferite din punct de vedere statistic pe baza mediei lor. Am urmărit verificarea I_2 potrivit căreia există diferențe statistice semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială în funcție de gen. (Tabelul 2.14., Anexa 3.4.)

Analizând diferențele dezvoltării inteligenței sociale la fete și băieți pentru componenta cognitivă a inteligenței sociale, constatăm că există o diferență semnificativă în funcție de variabila gen, între fete și băieți ($t = -5,979$, $p=0,000$), astfel băieții ($M=2,36$) și fetele ($M=2,19$).

Tabelul 2.14. Semnificația diferenței dintre medii pentru inteligența socială la subiecții cercetării

Componentele inteligenței sociale	t- Student	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	-5,979	0,000
Cunoștințe despre comportament în familie	-3,124	0,002
Cunoștințe despre comportament în școală	-2,029	0,044
Cunoștințe despre comportament în public	-1,141	0,255
Recunoașterea emoțiilor	-6,943	0,000
Componenta comportamentală	-2,696	0,008
Rezolvări în situații potrivite	-1,523	0,129
Rezolvări în situații nepotrivite	-3,745	0,000
Abilități de comunicare eficientă	-0,483	0,630
Componenta morală	0,150	0,881
Inteligența socială general	-2,135	0,034

O explicație ar putea fi *Teoria dezvoltării cognitive*, propusă de J. Piaget. Cercetătorul subliniază că copiii trec prin etape specifice de dezvoltare cognitivă. La vârstele de 8-10 ani, mulți copii se află în etapa operațiunilor concrete, când încep să-și dezvolte abilitățile de gândire logică și capacitatea de a înțelege perspectivele altora. Totuși, există variații individuale în ritmul la care copiii ating jaloanele dezvoltării cognitive. Diferențele între fete și băieți în aspectele cognitive ale inteligenței sociale pot reflecta aceste variații în dezvoltare [95, 96].

Л. Выготский subliniază că socializarea diferită a fetelor și băieților, care pune accent pe empatie și cooperare în cazul fetelor și pe competiție și independență în cazul băieților, influențează modul în care aceștia abordează situațiile și informațiile sociale, explicând astfel diferențele în inteligența socială [160].

În continuare, vom analiza indicatorii acestei componente. Pentru indicatorul cunoștințe despre comportament în familie se constată o diferență semnificativă ($t = -3,124$, $p=0,002$), ceea ce arată că modul în care fetele ($M=2,61$) și băieții ($M=2,73$) înțeleg și gestionează comportamentul în contextul familial diferă.

Conform teoriilor psihologice, socializarea diferită a fetelor și băieților de la vârste mici, cu așteptări diferite privind rolurile familiale, influențează modul în care fiecare gen răspunde la normele comportamentale. De exemplu, fetele sunt încurajate să fie empatici și cooperante, în timp ce băieții sunt încurajați să fie independenți și autoritari [113, 115, 121].

A. Bandura evidențiază importanța modelării și imitației în dezvoltarea comportamentului. Copiii învață prin observarea și imitarea modelelor din familie, precum părinții sau semenii.

Diferențele de comportament între fete și băieți pot reflecta modelele specifice la care sunt expuși în mediul familial [6]. S. Baron-Cohen susține că fetele dezvoltă mai devreme abilități empatice, influențându-le înțelegerea și gestionarea comportamentului familial. Ele sunt adesea încurajate să valorizeze relațiile și să adopte roluri de îngrijire, în timp ce băieții sunt îndemnați spre independență. Tipurile de jocuri și activități influențează competențele sociale: fetele preferă jocuri ce implică negociere și cooperare, iar băieții, pe cele competitive, ceea ce modelează diferit înțelegerea comportamentului familial [26].

Analiza indicatorului cunoștințelor despre comportament în public arată un t-scor de -1,141 și pragul de semnificație $p=0,255$, cu mediile pentru băieții ($M=2,12$) și fete ($M=2,05$). Aceste rezultate nu indică o diferență semnificativă din punct de vedere statistic, sugerând că fetele și băieții posedă cunoștințe similare despre comportamentul adecvat în spații publice.

Se observă diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește recunoașterea emoțiilor ($t = -6,943$, $p=0,000$) cu mediile pentru fete ($M=1,68$) și băieți ($M=2,08$). Aceste diferențe sunt atribuite unui amalgam de factori, descriși în literatura de specialitate, incluzând modul în care sunt socializați în funcție de gen, influențele dezvoltării fiziologice și hormonale, precum și impactul mediului familial și experiențe proprii. În primul rând, nu putem nega dezvoltarea fiziologică accelerată a băieților în ziua de astăzi, ei intrând în perioada pubertății care poate să înceapă cu vârsta 9 ani și se continue până la vârsta de 16 ani (de obicei perioada pubertății apare între 10-14 ani) [11, 17, 39, 51, 67, 83]. Din punctul de vedere endocrinologic, apar schimbări hormonale, care generează modificări puternice comportamentale la vârsta aceasta, cu care băiatul este nevoit să se obișnuiască din mers, deseori, cu mare dificultate [44.]. Creșterea testosteronului poate influența procesarea informațiilor sociale și emoționale la băieți, sporind atenția lor asupra semnalelor emoționale în anumite contexte. Jocurile video care implică colaborare și citirea indiciilor emoționale pot îmbunătăți recunoașterea emoțiilor. În familii, participarea băieților la discuții despre conflicte sau negocieri poate dezvolta abilități de interpretare a emoțiilor asociate competiției. Fetele, socializate spre relaționalitate și exprimarea emoțiilor, se concentrează mai mult pe acestea, în timp ce băieții sunt încurajați să fie autonomi și să controleze emoțiile, evitând discuțiile despre ele [128]. În anumite situații, aceasta ar putea amplifica atenția lor asupra anumitor tipuri de emoții sau semnale sociale, conducând la scoruri mai bune în teste specifice [50].

Atestăm o diferență semnificativă pentru componenta comportamentală ($t = -2,696$, $p \leq 0,05$), mediile fiind pentru băieți ($M=2,66$) și fete ($M=2,49$) care sugerează variații între cum fetele și băieții manifestă comportamente sociale. În rezolvări în situații potrivite nu avem diferențe semnificative ($t = -1,523$, $p = 0,129$).

Studiile relevante pentru cercetarea noastră asupra dezvoltării componentei comportamentale la elevii de vârstă școlară mică evidențiază o imagine complexă a modului în care fetele și băieții manifestă și gestionează comportamentele sociale. Băieții tind să fie mai asertivi sau independenți, interpretând diferit normele sociale. În situații clar definite, abilitățile lor de a găsi soluții adecvate sunt similare, iar diferențele de gen devin mai puțin evidente [17, 28, 77, 80, 115].

Se constată o diferență semnificativă ($t = -3,745$, $p=0,001$) între modul în care fetele ($M=3,18$) și băieții ($M=3,42$) abordează situațiile nepotrivite, ceea ce indică o predispoziție mai mare a băieților de a gestiona diferit situațiile neclare sau neconvenționale. Aceasta reflectă diferențe în toleranța față de risc sau în creativitatea în abordarea problemelor, posibil influențate de factori de socializare care încurajează băieții să exploreze și să experimenteze mai mult în situații nestructurate.

Lipsa diferențelor semnificative între fete și băieți atât în abilitățile de comunicare eficientă, cât și în componenta morală, reflectate prin ($t=-0,483$, $p = 0,630$) și ($t=-0,150$, $p = 0,881$), respectiv, pot fi analizate prin prisma teoriei fundamentale în psihologie: teoria dezvoltării morale a lui L. Kohlberg, conform căreia dezvoltarea morală este influențată de factori cognitivi și experiențe de viață, mai degrabă decât de gen. Astfel, absența diferențelor semnificative între fete și băieți sugerează că ambele genuri urmează stadii similare de dezvoltare morală, învățând principii morale din interacțiunile sociale și mediul cultural [73].

Diferența semnificativă în inteligența socială generală între fete și băieți ($t = -2,135$, $p=0,034$) sugerează că există variații în modul în care cele două genuri navighează și înțeleg lumea socială. H. Gardner și A. Bandura remarcă faptul că fetele și băieții diferă în înțelegerea intențiilor, motivațiilor și dorințelor altora, precum și în conștientizarea propriilor emoții, influențate de socializare, modele comportamentale și încurajarea abilităților sociale la vârsta școlară mică. [41, 7].

În urma analizei detaliate a rezultatelor, putem concluziona că **I₂**, conform căreia *există diferențe statistic semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială în funcție de gen*, se confirmă.

Următorul pas al studiului nostru este verificarea ipotezei (**I₃**), conform căreia *există diferențe statistic semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială în funcție de vârstă*. Pentru această investigație am utilizat analiza valorilor medii și metodele statistice inferențiale pentru analiza varianțelor ANOVA, Bonferroni.

Tabelul 2.15. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)

Componentele inteligenței sociale	8 ani		9 ani		10 ani	
	m	σ	m	σ	m	σ
Componenta cognitivă	2,14	0,178	2,23	0,144	2,41	0,247
Cunoștințe despre comportament în familie	2,57	0,248	2,61	0,271	2,79	0,320
Cunoștințe despre comportament școală	2,41	0,326	2,45	0,280	2,53	0,371
Cunoștințe despre comportament în public	1,93	0,406	2,02	0,402	2,24	0,487
Recunoașterea emoțiilor	1,65	0,457	1,82	0,358	2,07	0,476
Componenta comportamentală	2,18	0,409	2,64	0,405	2,77	0,426
Rezolvări în situații potrivite	1,68	0,365	1,70	0,404	1,84	0,483
Rezolvări în situații nepotrivite	3,21	0,535	3,29	0,363	3,36	0,533
Abilități de comunicare eficientă	1,46	0,582	2,62	0,601	2,73	0,418
Componenta morală	1,89	0,858	2,38	0,688	2,87	0,616
Inteligența socială general	6,21	0,919	7,25	0,768	8,04	0,948

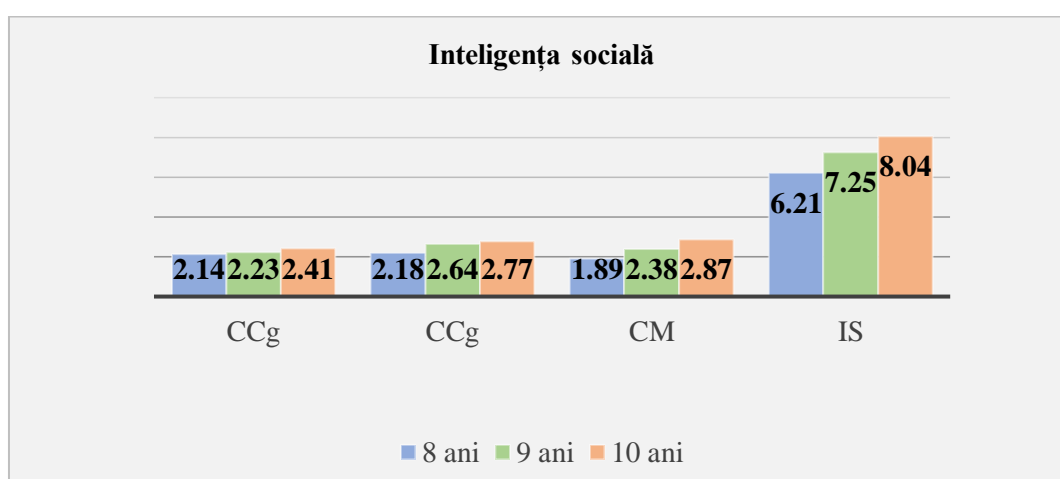


Figura 2.10. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)

Analizând datele obținute, observăm că, la vârsta de 8 ani, media pentru componenta cognitivă este ($M=2.14, \sigma=0,178$), la vârsta de 9 ani, se înregistrează o ușoară creștere a mediei ($M= 2.23, \sigma=0,144$), iar la vârsta de 10 ani, media continuă să crească ($M= 2.41, \sigma=0,247$). La vârsta de 8 ani, media pentru componenta comportamentală este ($M=2.18, \sigma=0,409$). La vârsta de 9 ani, se observă o creștere semnificativă a mediei ($M=2.64, \sigma=0,405$), iar la vârsta de 10 ani, media continuă să crească, ajungând ($M=2.77, \sigma=0,426$). Pentru componenta morală, la vârsta de 8 ani, este ($M= 1.89, \sigma=0,858$). La vârsta de 9 ani, se remarcă o creștere considerabilă a mediei ($M= 2.38, \sigma=0,688$), iar la vârsta de 10 ani, media continuă să crească, ajungând ($M= 2.87, \sigma=0,616$).

În continuare ne-am propus să comparăm diferențele dintre grupuri apelând la metoda statistică de analiză a varianței ANOVA. Am analizat valorile obținute pentru componentele inteligenței sociale (Tabel 2.16., Anexa 3.6.)

Tabelul 2.16 Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (ANOVA)

Componentele inteligenței sociale	F	df	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	32,841	2	0,000
Cunoștințe despre comportament în familie	12,208	2	0,000
Cunoștințe despre comportament școală	2,512	2	0,084
Cunoștințe despre comportament în public	8,854	2	0,000
Recunoașterea emoțiilor	15,907	2	0,000
Componenta comportamentală	33,522	2	0,000
Rezolvări în situații potrivite	3,086	2	0,048
Rezolvări în situații nepotrivite	1,547	2	0,215
Abilități de comunicare eficientă	12,986	2	0,000
Componenta morală	30,399	2	0,000
Inteligența socială general	68,981	2	0,000

Analiza datelor din Tabelul 2.16 ne permite să constatăm diferențe semnificative intergrupale, care sunt exprimate prin valoarea indiciului F : la variabila *componenta cognitivă* ($F=32,841$, $df=2$, $p=0,000$), la variabila *componenta comportamentală* ($F=33,522$, $df=2$, $p=0,000$), la variabila *componenta morală* ($F=30,399$, $df=2$, $p=0,000$), la variabila *inteligența socială* ($F=68,981$, $df=2$, $p=0,000$).

Pentru a evidenția diferențele în mod separat pentru fiecare variabilă am folosit comparația multiplă prin analiza post-hoc. Am ales testul post-hoc Bonferroni pentru a preveni identificări greșite a rezultatelor semnificative (Tabelul 2.17., Anexa 3.7.).

Recunoscând importanța familiei în dezvoltarea inteligenței sociale a copilului, menționăm că în cadrul studiului expus în această lucrare se atestă că, deși competențele de comunicare și relaționare intrafamiliale sunt dezvoltate și chiar continuă să se perfecționeze, compararea statistică a identificat diferențe semnificative pentru nivelul acestora la elevii de 8-10 ($F=-0,225$, $p=0,000$) și 9-10 ani ($F=-0,177$, $p=0,000$). Dinamica cunoștințelor despre comportamentele la școală este mai evidentă. Și în acest caz s-au înregistrat scoruri mai înalte decât media și nu au fost identificate diferențe semnificative dintre nivelul acestor cunoștințe la elevii de 8, 9 și 10 ani ($p=0,084$). La 8 ani, subiecții cercetării înregistrează un scor mediu de ($M=2.41$), la 9 ani, diferența rămâne mică, cu scoruri medii ($M=2.45$) și la 10 ani, diferența crește ușor, cu scoruri medii de ($M=2.53$).

Л.С. Выготский menționează că școala reprezintă un context pentru transmiterea cunoștințelor sociale, în care elevii modelează comportamente, iar profesorul furnizează informații pentru dezvoltarea potențialului social al individului depinde de interacțiunea cu ceilalți, iar relațiile între semeni facilitează învățarea prin experiențe mediate. Astfel, rolul profesorului este

esențial în crearea unui mediu social stimulant, care să încurajeze schimbul de experiențe și dezvoltarea socială a elevilor [157].

Au fost identificate diferențe statistic semnificative dintre nivelul de dezvoltare a cunoștințelor despre comportamente în public la elevii din cele trei clase comparate: la elevii de 8-10 ($F=-0,305, p=0,000$) și 9-10 ani ($F=-0,215, p=0,007$). Scorurile medii sunt de ($M=1,93$) pentru 8ani, ($M=2.02$) pentru 9 ani și ($M=2.24$) pentru 10 ani. Mediile ilustrează deținerea de cunoștințe suficiente, fapt care demonstrează corespondența dintre abilitățile necesare pentru vârsta dată și cele deținute. La vârsta de 8 ani, observăm o discrepanță semnificativă în dezvoltarea cunoștințelor despre comportamentul în public între fete și băieți, având un scor mediu de ($M=1.824$) pentru fete și ($M= 2.05$) pentru băieți. La vârsta de 9 ani scorurile medii sunt de ($M= 2.028$) pentru fete și ($M=2.015$) pentru băieți. Această tendință se păstrează și la vârsta de 10 ani. Scorurile medii sunt de ($M=2.25$) pentru fete și ($M=2.229$) pentru băieți.

Mediile pentru capacitatea de recunoaștere a emoțiilor sunt scăzute, acest parametru al inteligenței sociale dezvoltându-se mai lent. Deși există cercetări despre recunoașterea emoțiilor, studiile privind copiii de 6-10/11 ani sunt rare. Instrumentele utilizate includ asocierea fețelor cu emoții sau identificarea expresiilor faciale complexe. Cercetările arată că, la 6-7 ani, copiii recunosc bine fericirea, tristețea și furia, iar până la 10-11 ani încep să identifice uimirea și dezgustul, dar mai au dificultăți cu supărarea și frica. [50]. Se atestă o diferență statistic semnificativă între capacitatea de a recunoaște emoțiile a elevilor de 8-10 ($F=-0,419, p=0,000$) și 9-10 ani ($F=-0,250, p=0,001$) cu mediile: 8 ($M=1.65$), 9 ani ($M=1.28$) și de 10 ani ($M=2.07$). Abilitatea de a recunoaște sentimentele altora este esențială în viață, ajutând la răspunsuri adecvate în interacțiunile sociale, iar aceasta se dezvoltă prin învățare și modelare în experiențele sociale. Valorile obținute pentru componenta cognitivă sunt: vârsta de 8-9 ani ($F=-0.087, p=0.045$), 9-10 ani ($F=-0.181, p=0.000$) și 8-10 ani ($F=-0.268, p=0.000$). Datele demonstrează că există diferențe semnificative la această componentă.

În Inventarul utilizat în cadrul acestei cercetări, pe lângă componenta comportamentală a fost introdusă o componentă suplimentară – cea morală care, deși e de origine *cognitiv-comportamentală*, semnifică abilitățile de a adopta decizii etice și corecte din punct de vedere al criteriilor normativ-valorice ale societății. Valorile însumate pentru componenta comportamentală a inteligenței sociale indică o performanță bună ($F=-0.460, p=0.000$) pentru vârsta 8-9 ani și ($F=-0.589, p=0.000$) pentru alte categorii de vârstă. Capacitatea de a găsi rezolvări în situațiile dificile crește de la o clasă la alta, abilitățile de comunicare eficientă sunt, de asemenea, în creștere. Calculele statistice indică diferențe semnificative în dezvoltarea capacității de a găsi soluții în situații dificile potrivite ($F=3.086, df=2, p=0.048$) și în dezvoltarea abilităților de comunicare

eficientă ale elevilor de 8-9 ani ($F=-1,162, p=0,000$) și 8-10 ani ($F=-0,270, p=0,000$). Mediile obținute sunt: 8 (M=1.46), 9 ani (M=2.62) și 10 ani (M=2.73), ceea ce indică o posibilă creștere a abilității de a gestiona situații dificile și de a dezvolta abilități de comunicare eficientă. În cele din urmă, am analizat datele privind componenta morală. Diferențele intergrupale sunt semnificative: 8-9 ani ($F = -0,489, p = 0,000$), 8-10 ani ($F = -0,973, p = 0,000$), 9-10 ani ($F = -0,484, p = 0,000$), cu mediile: 8 ani (M = 1,89), 9 ani (M = 2,38), 10 ani (M = 2,87). Rezolvarea problemelor, bazată pe dezvoltarea cognitivă, și comportamentele etico-morale, care susțin dezvoltarea socială, sunt distincte, dar interconectate. În situații de conflict moral, acestea evidențiază influența reciprocă dintre cogniție și moralitate.

Ce ține de semnificațiile a diferențelor intergrupale pentru variabila IS, avem următoarele date statistice: pentru 8-9 ani ($F=-1,036, p=0,000$), pentru 8-10 ani ($F=-1,831, p=0,000$) și pentru 9-10 ani ($F=-0,795, p=0,000$). Diferențele intergrupale pentru variabila IS sunt semnificative statistic între grupele de vârstă analizate, cu o creștere constantă a mediilor: 8 ani (M=6,21), 9 ani (M=7,25) și 10 ani (M=8,04), evidențiind o dezvoltare progresivă a inteligenței sociale odată cu vârsta.

Tabelul 2.17. Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (Bonferroni)

Componentele inteligenței sociale	Vârsta	F	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	[8 ani]: [9 ani]	-0,087	0,045
	[8 ani]: [10 ani]	-0,268	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,181	0,000
Cunoștințe despre comportament în familie	[8 ani]: [10 ani]	-0,225	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,177	0,000
Cunoștințe despre comportament în public	[8 ani]: [10 ani]	-0,305	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,215	0,007
Recunoașterea emoțiilor	[8 ani]: [10 ani]	-0,419	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,250	0,001
Componenta comportamentală	[8 ani]: [9 ani]	-0,460	0,000
	[8 ani]: [10 ani]	-0,589	0,000
Abilități de comunicare eficientă	[8 ani]: [9 ani]	-1,162	0,000
	[8 ani]: [10 ani]	-1,270	0,000
Componenta morală	[8 ani]: [9 ani]	-0,489	0,000
	[8 ani]: [10 ani]	-0,973	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,484	0,000
Inteligența socială general	[8 ani]: [9 ani]	-1,036	0,000
	[8 ani]: [10 ani]	-1,831	0,000
	[9 ani]: [10 ani]	-0,795	0,000

În urma analizei datelor statistice, conchidem că I_3 , conform căreia, *există diferențe statistice semnificative între elevii de vârstă școlară mică la nivelul de inteligență socială în funcție de vârstă*, s-a adeverit.

2.3.3 Raportul dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică

În continuare, ne propunem să investigăm legătura dintre inteligența socială și succesul social și școlar al elevilor de vârsta școlară mică, conform obiectivului 4: *Analiza impactului inteligenței sociale asupra conștiinței succesului la elevii din perioada școlară mică*. Acest studiu se axează pe analiza dezvoltării inteligenței sociale la copiii cu vârste între 8 și 10 ani și explorează strânsa legătură dintre această inteligență socială și conștiința succesului. Prin examinarea detaliată a abilităților sociale, cognitive și morale în această tranziție de vârstă, cercetarea își propune să evidențieze schimbările semnificative în dezvoltarea copiilor. În particular, se investighează modul în care inteligența socială influențează relațiile cu colegii și profesorii, colaborarea în activitățile școlare și performanțele academice. Scopul final constă în oferirea insight-urilor relevante pentru a înțelege dezvoltarea copiilor și importanța inteligenței sociale în formarea conștiinței succesului acestora. În acest sens, ne propunem să confirmăm s-au infirmăm **I4**: *nivelul de succes perceput în vârsta școlară mică poate fi influențat de inteligența socială, reușita școlară și gradul de conștientizare a propriei identități*.

Pentru început vom prezenta rezultatele aplicării criteriului de corelație Pearson (r) pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele inteligența socială și reușita școlară. (Tabelul 2.18., Anexa 2.5.)

Tabelul 2.18. Prezentarea coeficientului de corelație dintre IS și reușita școlară

r	REUSITA
INTELIGNETA SOCIALA	0,211
p	0,001

Datele statistice prezentate arată o corelație pozitivă moderată semnificativă între variabila *reușita școlară* și *IS*, cu un coeficient de corelație ($r= 0,211$, $p < 0,001$). Elevii de vârstă școlară mică, care au un nivel ridicat de inteligență socială, tind să obțină mai mult succes. Aceștia stabilesc relații pozitive, se integrează ușor în grupuri, evită conflictele și creează un mediu social favorabil în școală. Capacitatea de a înțelege emoțiile și perspectivele celorlalți facilitează colaborarea eficientă în proiecte și contribuie la obținerea unor performanțe academice mai bune. De asemenea, inteligența socială îi ajută să se adapteze rapid la noi contexte sociale, să gestioneze constructiv conflictele și să mențină relații sănătoase cu colegii și profesorii [56, 124, 78]. Cercetările psihologice constată existent a cinci variabile de bază care corelează cu dezvoltarea socio-emoțională iar una dintre ele este *conștiința de sine* (self-awareness). Aceasta include autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine.

Analizând datele statistice prezentate în *tabelul 2.19. (Anexa 4.1.)* cu privire la manifestarea

autoaprecierii la fete pe grupe de vârste de 8, 9 și 10 ani, putem observa tendințe spre schimbări în modul în care fetele își evaluează propria valoare pe măsură ce cresc. La nivelul autoapreciere foarte joasă fetele de vârsta de 8-9 ani au procentul relativ similar (4,8%; 15,9%), dar acesta scade semnificativ spre vârsta de la 10 ani (8,8%). O explicație posibilă ar fi îmbunătățirea autoaprecierii pe măsură ce fetele cresc. Observăm o creștere semnificativă în procentul de fete cu autoapreciere adecvată moderată pe măsură ce înaintează în vârstă: de la 22,2% la 8 ani, la 45,5% la 9 ani, și ajungând la 64,7% la 10 ani. Aceasta este cea mai pozitivă tendință, sugerând că majoritatea fetelor dezvoltă o imagine de sine mai echilibrată și pozitivă odată cu vârsta. Procentul fetelor cu autoapreciere adecvată scăzută crește de la 14,8% la 8 ani la 29,5% la 9 ani, dar apoi scade la 14,7% la 10 ani. Această fluctuație poate indica o perioadă de incertitudine sau ajustare în percepția de sine. În jurul vârstei de 9 ani fetele trec printr-o perioadă de incertitudine în percepția de sine.

O recalibrare a autoevaluării pe măsură ce fetele cresc și devin mai conștiente de sine se reflectă în datele statistice care ne aduc în evidență faptul că autoaprecierea la nivel adecvat înalt scade dramatic de la 8 ani (48,11%) la 9 ani (9,1%), apoi se stabilizează la 10 ani (11,8%).

Tabelul 2.19. Manifestarea autoaprecierii la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul autoaprecierii	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
AA foarte joasă	14,8 %	4 pers.	15,9 %	7 pers.	8,8 %	3 pers.
AA moderată	22,2%	6 pers.	45,5%	20 pers.	64,7%	22 pers.
AA scăzută	14,8%	4 pers.	29,5%	13 pers.	14,7%	5 pers.
AA adecvată înaltă	48,11%	13 pers.	9,1%	4 pers.	11,8%	4 pers.
Supraapreciere	-	-	-	-	-	-
Total	100%	27 pers.	100%	44 pers.	100%	34 pers.

Aceste date statistice sunt ilustrate în figura de mai jos, pentru o vizualizare mai bună.

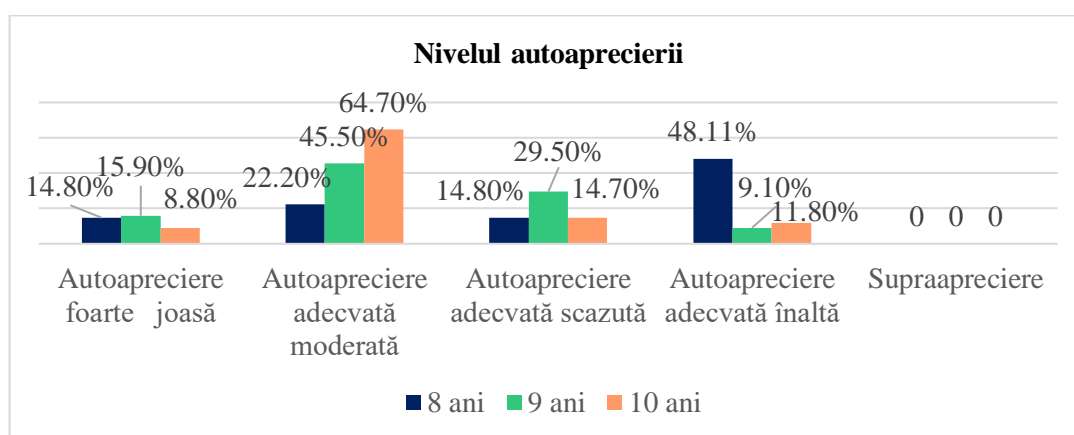


Figura 2.11. Manifestarea autoaprecierii la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Datele indică o evoluție pozitivă în autoaprecierea fetelor între 8 și 10 ani, cu o creștere a celor care se autoevaluează moderat adecvat. Totuși, scăderea procentului de fete cu autoapreciere înaltă adecvată sugerează riscul subevaluării propriei valori, influențată de factori externi precum presiuni sociale sau academice. Este esențial să li se ofere sprijin pentru dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și realiste.

Să citim și analizăm datele privind manifestarea autoaprecierii la băieți, acestea fiind prezentate în tabelul 2.20 (Anexa 4.4.) și ilustrate în figura sub tabel.

Tabelul 2.20. Manifestarea autoaprecierii la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul autoaprecierii	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
AA foarte joasă	-	-	3%	1 pers.	-	-
AA moderată	76%	19 pers.	78,8%	26 pers.	83%	39 pers.
AA scăzută	12%	3 pers.	15,2%	5 pers.	8,5%	4 pers.
AA adecvată înaltă	12%	3 pers.	3%	1 pers.	8,5%	4 pers.
Supraapreciere	-	-	-	-	-	-
Total	100%	25 pers.	100%	33 pers.	100%	47 pers.

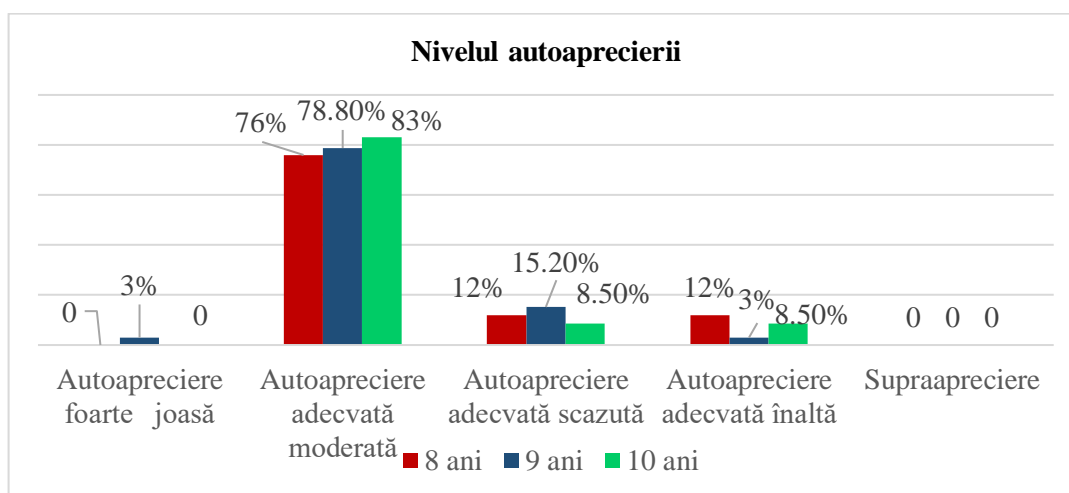


Figura 2.12. Manifestarea autoaprecierii la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Analiza autoaprecierii la băieți de 8, 9 și 10 ani arată o tendință general pozitivă în dezvoltarea conceptului de sine. Sentimentele extrem de negative sunt rare (3% la 9 ani), iar majoritatea băieților au o autoapreciere echilibrată, cu o creștere de la 76% la 8 ani la 83% la 10 ani. Categoria de autoapreciere adecvată scăzută scade ușor (12% la 8 ani, 8,5% la 10 ani), iar autoaprecierea adecvată înaltă fluctuează, scăzând semnificativ la 9 ani (3%), dar revenind la 8,5% la 10 ani, reflectând schimbările percepției valorii personale odată cu vârsta. Autoaprecierea copiilor de vârstă școlară mică este influențată de mai mulți factori. N. Branden, în lucrarea *Cei șase stâlpi ai încrederii în sine*, menționează: Respectul de sine este deteminat atât de factori

interni, cât și de factori externi. „Interni” înseamnă factori intrinseci sau generați de ideile, convingerile, practicile și comportamentele individuale. „Externi” înseamnă factori din mediul înconjurător: mesaje transmise verbal sau non-verbal, experiențe evocate de către părinți, profesori, alte persoane importante pentru noi, organizații și culturi” [18, p. 265].

Tabelul 2.21. Manifestarea autoaprecierii la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul autoaprecierii	8 ani		9 ani		10 ani	
	fete	băieți	fete	băieți	fete	băieți
Autoapreciere foarte joasă	14,8 %	-	15,9 %	3%	8,8 %	-
Autoapreciere adecvată moderată	22,2%	76%	45,5%	78,8%	64,7%	83%
Autoapreciere adecvată scăzută	14,8%	12%	29,5%	15,2%	14,7%	8,5%
Autoapreciere adecvată înaltă	48,11%	12%	9,1%	3%	11,8%	8,5%
Supraapreciere	-	-	-	-	-	-

Diferențele între fete și băieți reflectate în tabelul de mai sus sugerează idea că băieții au o tendință generală spre o autoapreciere mai stabilă și constant pozitivă pe măsură ce cresc, în timp ce fetele experimentează mai multe fluctuații în autoaprecierea lor, cu o scădere notabilă în percepția pozitivă de sine la vârsta de 9 ani (*Tabelul 2.21., Anexa 4.1, 4.4*).

Fetele manifestă o autoapreciere foarte joasă constantă, variind de la 14,8% la 8 ani, crescând la 15,9% la 9 ani și scăzând la 8,8% la 10 ani. În contrast, băieții prezintă valori minime, doar 3% la 9 ani, și deloc la celelalte vârste. Autoaprecierea adecvată moderată crește progresiv la fete, de la 22,2% la 8 ani la 64,7% la 10 ani, în timp ce băieții arată procente înalte și stabile, de la 76% la 8 ani la 83% la 10 ani. Fetele experimentează fluctuații semnificative în percepția pozitivă de sine, cu o scădere de la 48,11% la 8 ani la 9,1% la 9 ani, urmată de o creștere la 11,8% la 10 ani, sugerând o posibilă criză de conștiință de sine în jurul vârstei de 9 ani. Băieții mențin niveluri mai constante, cu o ușoară scădere la 9 ani (3%) și revenire la 8,5% la 10 ani. Nu s-au înregistrat cazuri de supraapreciere la niciunul dintre sexe, indicând absența unei evaluări exagerate a sinelui.

Explicația diferențelor observate în autoaprecierea fetelor și băieților, precum și fluctuațiile acestora în funcție de vârstă, nu poate fi atribuită unui singur teoretician. Totuși, aceasta poate fi interpretată prin prisma teoriilor dezvoltării și psihologiei, care explorează formarea sinelui, influențele sociale și cognitive asupra copiilor [93, 128, 95, 37, 66].

Elevii de de vârsta 8 ani cu autoapreciere moderată se integrează bine în activitățile educative, comunicând constructiv și înțelegând conceptele generale. Cei cu autoapreciere scăzută depind de feedback-ul adulților și au o capacitate limitată de autoanaliză. Până la 9 ani,

interacțiunile colegiale reduc procentul elevilor cu autoapreciere scăzută, contribuind la o mai bună cunoaștere de sine. Totuși, aceștia rămân sensibili la critici și emoții negative. La 10 ani, elevii dezvoltă introspecție, autoevaluări mai precise și sprijin în grupul de vârstă, consolidând respectul, loialitatea, autonomia și individualitatea, reflectate în comunicare, performanțele școlare și participarea socială [26].

O altă componentă a conștiinței de sine pe care vizează studiul nostru este stima de sine. În tabelul de mai jos sunt prezentate valorile procentuale a manifestării stimei de sine la fete pe nivele (Tabelul 2.22. și Figura 2.13., Anexa 4.2.).

Tabelul 2.22. Manifestarea stimei de sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul stimei de sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	40,7%	11 pers.	61,4%	27 pers.	58,8%	20 pers.
înalt	59,3%	16 pers	38,6%	17 pers	41,2%	14 pers

Analizând datele prezentate în tabel observăm o creștere a procentului de fete cu stimă de sine medie de la 8 la 9 ani (de la 40,7% la 61,4%), urmată de o ușoară scădere la 10 ani (58,8%). Această tendință poate fi explicată prin prezența schimbărilor în percepția de sine și confruntarea cu noi provocări sociale și academice pe măsură ce avansează în școală. Confirmăm existența scăderii a procentului de fete cu stimă de sine înaltă de la 8 ani (59,3%) la 9 ani (38,6%), urmată de o ușoară creștere la 10 ani (41,2%). Scăderea valorii procentuale a manifestării stimei de sine la fete de la 8 la 9 ani poate fi influențată de tranziția și ajustările la un nou mediu educațional sau social, cum ar fi trecerea de la începutul la mijlocul ciclului primar, care adesea vine cu noi așteptări și dinamici sociale. Aceste rezultate le-am ilustrat în figura de mai jos.

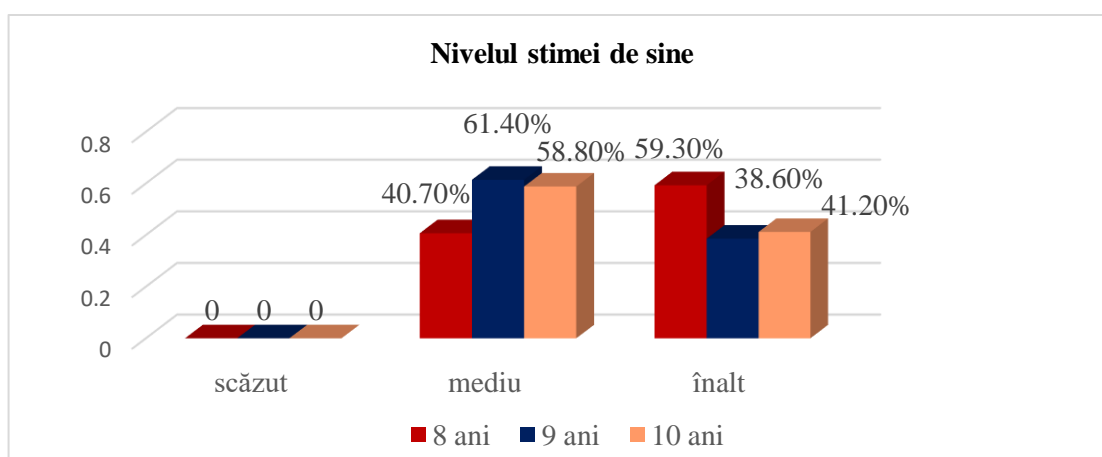


Figura 2.13. Manifestarea stimei de sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Analizând datele manifestării stimei de sine la băieți, prezentate în *Tabelul 2.23. și Fig.2.14. (Anexa 4.5)*, constatăm că nu există cazuri de stimă de sine scăzută. Băieții din acest eșantion nu au avut niveluri extrem de scăzute de respect de sine. Observăm o creștere ușoară în procentul de băieți cu stimă de sine medie de la 64% la 8 ani, la 72,7% la 9 ani, stabilizându-se la 70,2% la 10 ani. Iar la nivelul înalt a stimei de sine observăm o scădere a procentului de băieți de la 36% la 8 ani la 27,3% la 9 ani, urmată de o ușoară creștere la 29,8% la 10 ani.

Tabelul 2.23. Manifestarea stimei de sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul stimei de sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	64%	16 pers.	72,7%	24 pers.	70,2%	33 pers.
înalt	36%	9 pers.	27,3%	9 pers.	29,8%	14 pers.

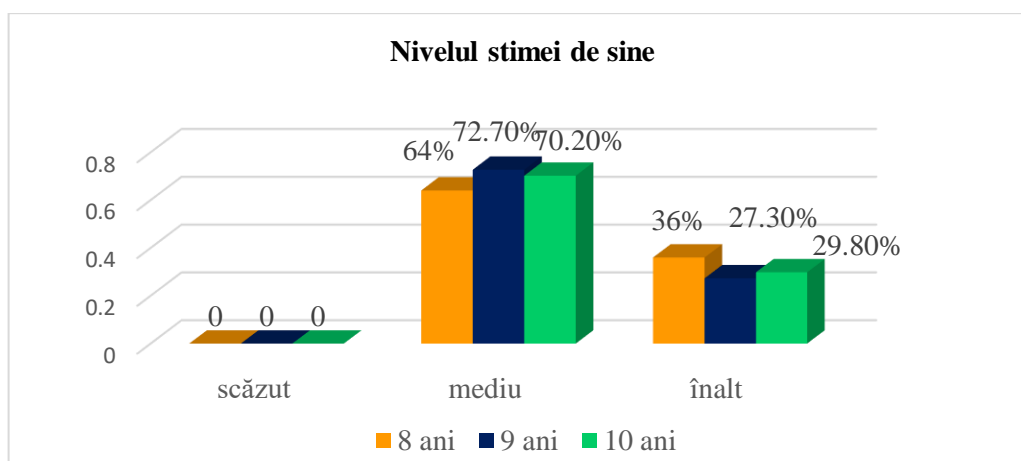


Figura 2.14. Manifestarea stimei de sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Manifestarea stimei de sine la subiecții cercetării este prezentată în *Tabelul 2.24. (Anexa 4.2, 4.5)*

Tabelul 2.24. Manifestarea stimei de sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul stimei de sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	fete	băieți	fete	băieți	fete	băieți
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	40,7%	64%	61,4%	72,7%	58,8%	70,2%
înalt	59,3%	36%	38,6%	27,3%	41,2%	29,8%

Analiza evoluției stimei de sine la fete și băieți, utilizând date procentuale pentru nivelul acesteia, atestă un nivel scăzut al stimei de sine, sugerând lipsa problemelor grave de auto-percepție în eșantion. La fete, stima de sine înaltă scade de la 59,3% (8 ani) la 38,6% (9 ani), cu o ușoară creștere la 41,2% (10 ani), reflectând influențele tranzițiilor sociale și educaționale. La

băieți, scăderea este mai graduală: de la 36% (8 ani) la 29,8% (10 ani), cu o scădere mai mare la 27,3% (9 ani). Stima de sine medie crește, indicând o stabilizare a auto-percepției.

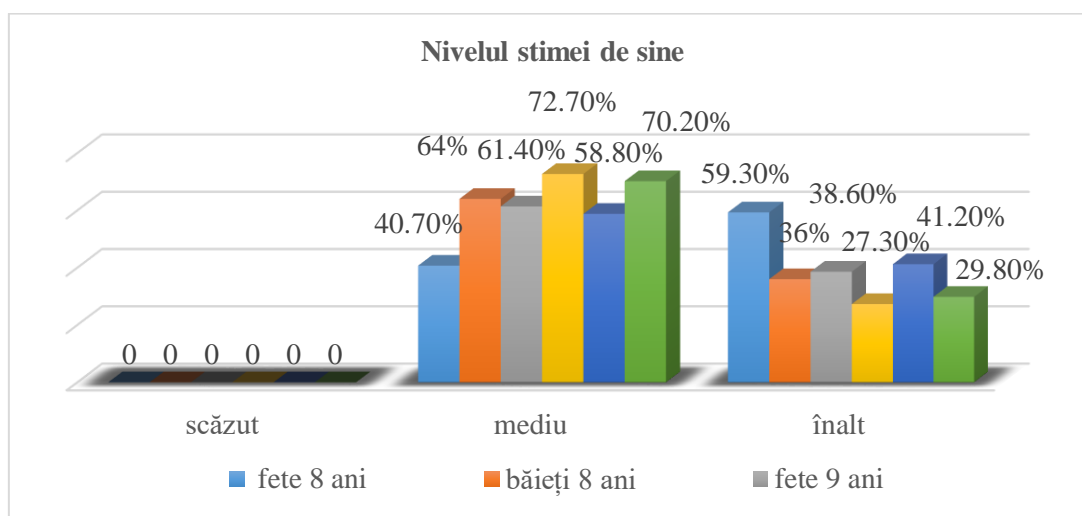


Figura 2.15. Manifestarea stimei de sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Astfel, studiind literatura de specialitate, dorim să subliniăm necesitatea unor abordări pedagogice și psihosociale pentru a susține dezvoltarea stimei de sine la elevii de vârstă școlară mică. Savanții precum E. Erikson, J. Piaget, Л.С. Выготский, C. Dweck, A. Bandura și L. Kohlberg, I. Racu, O. Paladi, V. Gonța oferă cadre teoretice pentru interpretarea datelor, subliniind rolul factorilor socio-culturali și psihologici în modelarea stimei de sine în perioada școlarității mici. Datele evidențiază rolul major al sprijinului din partea profesorilor și părinților în perioadele de tranziție, prin recunoașterea realizărilor și susținerea în fața eșecurilor. Este esențial să se abordeze nevoile elevilor pentru a promova stima de sine, adaptabilitatea și o atitudine pozitivă față de învățare. Studiul subliniază evoluția percepției de sine în funcție de vârstă și gen, evidențiind importanța suportului social și educațional [38, 94, 157, 37, 6, 73, 108, 90, 46].

În viziunea cercetătorului I. Racu, copilul încrezător „perseverează când dă de greu, este orientat către soluții și exprimă adecvat îngrijorările și temerile aferente” [107, p. 43].

Tabelul 2.25. Manifestarea încrederii în sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul încrederii în sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	29,6%	8 pers.	25%	11 pers.	2,9%	1 pers.
înalt	70,4%	19 pers	75%	33 pers	97,1%	33 pers

Conform rezultatelor (Tabelul 2.25., Anexa 4.3), nu există fete cu nivel scăzut de încredere în sine, ceea ce indică un grad satisfăcător de încredere. Aceste date le-am ilustrat cu ajutorul Figura 2.15.

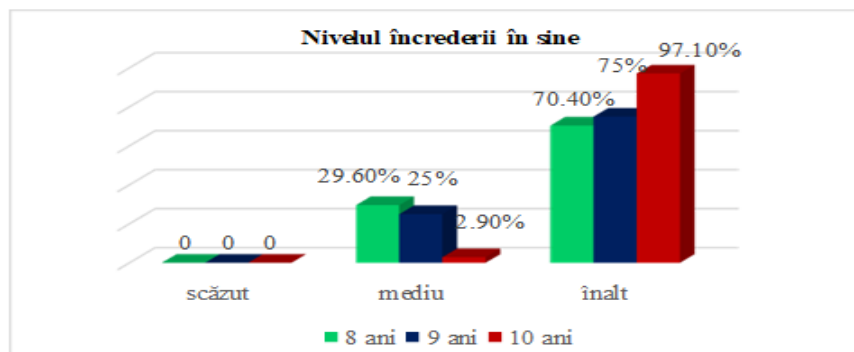


Figura 2.16. Manifestarea încrederii în sine la fete, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Tabelul 2.26 Manifestarea încrederii în sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul încrederii în sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)	f (r)	f (a)
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	68%	17 pers.	72,7%	24 pers.	66%	31 pers.
înalt	32%	9 pers.	27,3%	9 pers.	34%	16 pers.

La băieți, nivelul mediu de încredere în sine predomină la toate vârstele: 68% (8 ani), 72,7% (9 ani), 66% (10 ani). Nivelul înalt de încredere crește de la 27,3% (9 ani) la 34% (10 ani), indicând o îmbunătățire a percepției de sine odată cu vârsta. Numărul elevilor cu încredere medie crește de la 17 (8 ani) la 31 (10 ani), iar pentru nivel înalt, de la 9 (8 și 9 ani) la 16 (10 ani), reflectând o dezvoltare personală pozitivă (Tabel 2.26., Anexa 4.6.). Aceste date pot fi vizualizate în figura de mai jos.

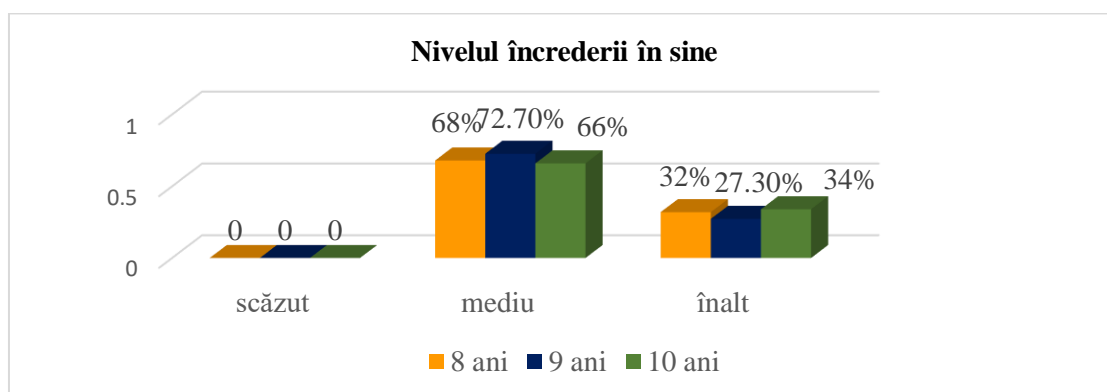


Figura 2.17. Manifestarea încrederii în sine la băieți, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

O privire comparativă asupra manifestării încrederii în sine la elevii de vârstă școlară mică (fete, băieți), segregată în funcție de gen și vârstă, prezentând procente pentru nivelele de încredere în sine percepute ca fiind mediu și înalt (*Tabel 2.27.*).

Tabelul 2.27. Manifestarea încrederii în sine la subiecții cercetării, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Nivelul încrederii în sine	8 ani		9 ani		10 ani	
	fete	băieți	fete	băieți	fete	băieți
scăzut	-	-	-	-	-	-
mediu	29,6%	68%	25%	72,7%	2,9%	66%
înalt	70,4%	32%	75%	27,3%	97,1%	34%

La 8 ani, 29,6% dintre fete și 68% dintre băieți au un nivel mediu de încredere în sine, iar 70,4% dintre fete și 32% dintre băieți prezintă un nivel înalt. La 9 ani, încrederea medie scade la fete (25%) și crește la băieți (72,7%), în timp ce nivelul înalt crește la fete (75%) și scade la băieți (27,3%). La 10 ani, doar 2,9% dintre fete au încredere medie, iar aproape toate (97,1%) au încredere înaltă, comparativ cu 66% și, respectiv, 34% dintre băieți. Diferențele sunt cele mai pronunțate la 10 ani, evidențiind o creștere a încrederii fetelor și o ușoară scădere la băieți.

Datele despre încrederea în sine la copiii de 8-10 ani, descompuse pe gen, pot fi interpretate prin prisma psihologiei dezvoltării copilului, care arată cum dezvoltarea cognitivă, influențele sociale, maturizarea emoțională și experiențele individuale modelează încrederea în sine. La vârsta de 8-10 ani, copiii sunt în stadiul operațiilor concrete, conform teoriei lui J. Piaget [128]. Ei procesează informația logic și înțeleg mai bine lumea din jur, ceea ce contribuie la creșterea încrederii în sine. La vârsta aceasta copiii învață normele și valorile de gen din interacțiunile cu familia, școala și prin media, ceea ce poate influența dezvoltarea încrederii în sine. Faptul că fetele arată o creștere a încrederii în sine poate reflecta schimbările societale care promovează egalitatea de gen și împuternicirea fetelor. Pe de altă parte, băieții pot resimți presiuni diferite care să le influențeze încrederea în sine, cum ar fi așteptările de a fi puternici și independenți. Într-un context în care egalitatea de gen este încurajată, fetele pot fi mai susținute să-și asume roluri de lider astfel să-și crească încrederea în sine. Succesul școlar are un rol mare pentru a crește încrederea în sine. Participarea la un concurs de știință și obținerea unui premiu validează competențele acestora și îi sporește încrederea în sine [12, 13, 18].

Anterior, în contextul recunoașterii emoțiilor, am menționat că elevii, la vârsta aceasta, devin mai conștienți de sentimentele proprii și ale celor din jur. Această conștientizare le îmbunătățește relațiile interpersonale și îi face să se simtă mai încrezători în interacțiunile sociale. Prin acceptarea și înțelegerea emoțională, elevii își dezvoltă încrederea în sine. Totodată,

succesele și eșecurile personale influențează acest aspect. Copiii care primesc laude și recunoaștere pentru realizările lor tind să manifeste o mai mare încredere în sine.

Rezultatele obținute la evaluarea valorilor medii pentru conștiința de sine la subiecții cercetării în funcție de gen sunt reflectate în tabelul de mai jos (Tabelul 2.28., Fig.2.18. Anexa 4.8.).

Tabelul 2.28. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)

Subiecții cercetării	Autoaprecierea		Stima de sine		Încrederea în sine	
	m	σ'	m	σ'	m	σ'
<i>fete</i>	5,87	1,792	33,48	3,630	36,48	3,714
<i>băieți</i>	6,17	0,975	30,54	3,716	31,89	6,235

Autoaprecierea: Media autoaprecierii este de 5,87 la fete (DS = 1,792) și de 6,17 la băieți (DS = 0,975). Băieții se autoevaluează puțin mai pozitiv, cu o variabilitate mai mică a scorurilor. Stima de sine: Fetele au o medie de 33,48 (DS = 3,630), iar băieții o medie de 30,54 (DS = 3,716). În comparație cu fetele, băieții au o medie mai scăzută, dar o variabilitate similară a răspunsurilor. Încrederea în sine: Media încrederii în sine este de 36,48 la fete (DS = 3,714) și de 31,89 la băieți (DS = 6,235). Băieții au o medie mai mică și o variabilitate semnificativ mai mare.

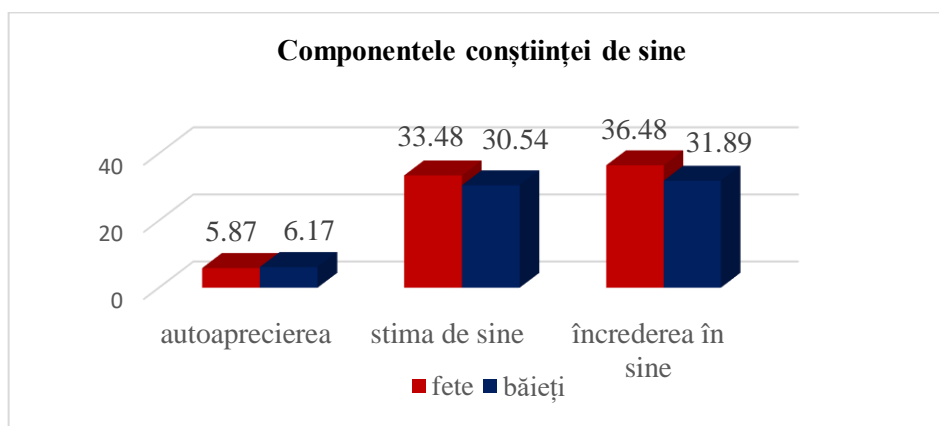


Fig.2.18. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)

Pentru a verifica existența diferențelor semnificative dintre mediile componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării am apelat la statistica inferențială aplicând testul t-Student

Tabelul 2.29. Semnificația diferenței dintre medii pentru componentele conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de gen

Variabile	t- Student	Pragul de semnificație
<i>Autoaprecierea</i>	t=-1,530	p= 0,128
<i>Stima de sine</i>	t=5,786	p=0.000
<i>Încrederea în sine</i>	t=6,482	p=0.000

Prelucrarea datelor statistice aduce în evidență, faptul că pentru componenta autoaprecierea (t=-1,530, p=0,128) nu există diferențe semnificative în funcție de gen. Asta înseamnă că fetele și băieții se apreciază la fel. Absența diferențelor semnificative între fete și băieți în ceea ce privește

autoaprecierea poate fi explicată din mai multe perspective, reflectând complexitatea interacțiunii dintre factorii individuali, culturali și sociali (Tabelul 2.29., Anexa 4.9.).

Studiile din psihologia dezvoltării copilului afirmă că, în etapele timpurii ale dezvoltării, fetele și băieții pot experimenta nivele similare de încurajare și sprijin în ceea ce privește autoaprecierea. Învățarea inițială și feedback-ul primit de la părinți, învățători și colegi pot influența pozitiv modul în care copiii își evaluează propriile abilități și realizări, fără o diferență mare între genuri. Autoaprecierea este adesea legată de percepțiile interne și autoevaluările personale, mai degrabă decât de factori externi și sociali. Astfel, fetele și băieții pot avea tendința de a se autoevalua într-un mod similar când vine vorba de calitățile sau realizările lor personale, în ciuda influențelor externe. Mai mult ca atât societatea modernă promovează egalitatea de gen, ceea ce poate diminua diferențele de percepție a autoaprecierii între fete și băieți, în măsură ce ambele genuri sunt încurajate să exploreze și să valorizeze o gamă largă de calități personale și realizări [12, 13, 25].

Pentru componentele stima de sine și încrederea în sine se atestă prezența diferențelor semnificative dintre medii: stima de sine ($t=5,786, p=0.00$), pentru încrederea în sine ($t=6,482, p=0.000$).

Interacțiunile sociale influențează diferit fetele și băieții, mai ales în ceea ce privește comparațiile sociale. Fetele sunt mai autocritice, valorizează mai mult performanțele altora și își atribuie insuccesele lipsei de abilități personale, spre deosebire de băieți, care fac rar astfel de atribuiri. Acest stil atribuțional intern și global al fetelor reduce încrederea în sine, ducând la așteptări mai scăzute privind succesul, chiar și în sarcini noi. În schimb, băieții au așteptări de succes mai ridicate. Adulții contribuie la aceste diferențe, criticând fetele mai mult pentru eșecuri și atribuindu-le lipsa de competențe, în timp ce băieților li se atribuie mai frecvent greșelile unor factori situaționali. Aceste dinamici au un impact semnificativ asupra performanței și dezvoltării ulterioare [44]

În continuare, am analizat valorile medii ale componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării, în funcție de vârstă, și am efectuat prelucrarea statistică pentru a identifica diferențele semnificative dintre aceste componente (Tabelul 2.30., Figura 2.19., Anexa 4.7.).

Tabelul 2.30 . Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)

Variabile	8 ani		9 ani		10 ani	
	m	σ	m	σ	m	σ
<i>Autoaprecierea</i>	6,62	1,77	5,75	1,30	5,89	1,23
<i>Stima de sine</i>	32,60	4,37	31,99	4,02	31,65	3,57
<i>Încrederea în sine</i>	33,38	6,04	34,19	6,05	34,68	4,84

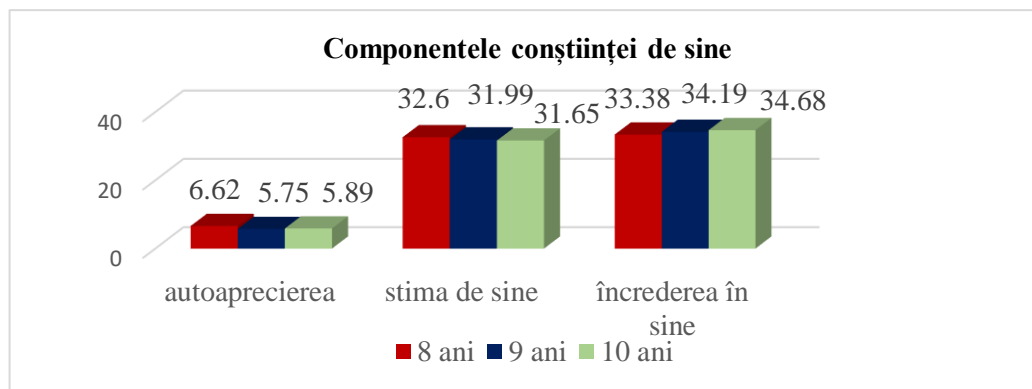


Figura 2.19. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)

Prelucrarea statistică am realizat-o prin instrumentul statistic ANOVA, privind semnificația diferențelor intergrupale pentru componentele conștiinței de sine. Rezultatele pot fi consultate în tabelul următor (*Tabelul 2.31., Anexa 4.10.*).

Tabelul 2.31. Semnificația diferențelor intergrupale pentru componentele conștiinței de sine (ANOVA)

	Autoaprecierea	Stima de sine	Încrederea în sine
<i>F</i>	6,347	0,902	0,841
<i>df</i>	2	2	2
<i>p</i>	0,002	0,407	0,433

În urma analizei datelor statistice obținute constatăm că diferențe intergrupale semnificative sunt doar pentru componenta autoaprecierea.

Odată cu înaintarea în vârstă, valorile autoaprecierii și stimei de sine se diminuează, pe fondul conștientizării abilităților și evaluării realizărilor personale. În școlaritatea mică, copilul își construiește imaginea de sine prin interacțiunea cu colegii și evaluările adulților, acestea având un impact semnificativ asupra stimei de sine. Notările și aprecierile învățătorului au un rol important, iar sprijinul familiei și ghidarea obiectivă susțin dezvoltarea încrederii în sine. Relațiile pozitive cu colegii și integrarea în grup contribuie la o stimă de sine sănătoasă, în timp ce dificultățile sociale pot afecta negativ adaptarea școlară și imaginea de sine. Succesul școlar și laudele externe stimulează încrederea în propriile abilități și motivația de a învăța. Aceste trei concepte sunt strâns interconectate și contribuie la formarea unei imagini de sine sănătoase. Dezvoltarea unui sentiment pozitiv de sine poate contribui la o încredere crescută în propriile abilități și la o stimă de sine generală mai înaltă și la un succes nu doar academic, ci și social [51, pp. 247-251].

Studiul relației dintre inteligența socială, conștiința de sine și reușita școlară, care urmărește constatarea unei legături între aceste variabile, confirmăm existența unei conexiuni semnificative

între elementele analizate. Inteligența socială, autoaprecierea, stima de sine, încrederea în sine și reușita prezintă corelații semnificative între ele, cu pragul de semnificație de $p < 0,05$. (Pentru acest studiu am aplicat coeficientul de corelație Pearson).

Tabelul 2.32. Prezentarea coeficientului de corelație dintre inteligența socială, conștiința de sine și reușita (după corelația Pearson)

		R	IS	AA	SS	ÎnS
R	r	1	0,211	0,175	0,214	0,179
	p		0,001	0,011	0,008	0,003
IS	r	0,211	1	0,207	0,304	0,234
	p	0,001		0,014	0,035	0,028

Datele indică relații semnificative între inteligența socială (IS), autoapreciere (AA), stima de sine (SS), încrederea în sine (ÎnS) și reușită (R), cu pragul de semnificație $p < 0,05$. Corelațiile sunt în general slabe, cu excepția relației puternice între SS și ÎnS ($r = 0,432$, $p = 0,000$). R corelează slab cu IS ($r = 0,211$, $p = 0,001$), AA ($r = 0,175$, $p = 0,011$), SS ($r = 0,214$, $p = 0,008$) și ÎnS ($r = 0,179$, $p = 0,003$). IS corelează slab pozitiv cu AA ($r = 0,207$, $p = 0,014$), SS ($r = 0,304$, $p = 0,035$) și ÎnS ($r = 0,234$, $p = 0,028$). AA corelează slab pozitiv cu SS ($r = 0,138$, $p = 0,046$) și ÎnS ($r = 0,236$, $p = 0,001$).

În concluzie, **I₄**, conform căreia *nivelul de succes perceput în vârsta școlară mică poate fi influențat de inteligența socială, reușita școlară și gradul de conștientizare a propriei identități*, este susținută de analiza detaliată a rezultatelor obținute.

Astfel, conștiința succesului poate fi văzută ca rezultat a integrării acestor dimensiuni. Concluziile subliniază necesitatea unei abordări educaționale integrative, care să ia în considerare nu doar dezvoltarea cognitivă a elevilor, ci și pe cea socio-emoțională, pentru a sprijini formarea unei imagini pozitive asupra succesului personal.

2.4 Concluzii la Capitolul 2.

Cercetarea experimentală a fost realizată în baza obiectivelor stabiliți: determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică, identificarea componentelor inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică, analiza impactului inteligenței sociale asupra conștiinței succesului la elevii din perioada școlară mică.

Prin sintetizarea rezultatelor obținute, formulăm următoarele concluzii:

1. Chestionarul elaborat și validat pentru cercetarea noastră a permis demararea experimentului constatativ. S-a constatat că nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale la

elevii din eșantionul cercetat este mediu și sub mediu. Analiza corelației dintre componentele inteligenței sociale (componenta cognitivă, componenta comportamentală și componenta morală) ne demonstrează că acestea corelează semnificativ puternic, ceea ce ne-a permis să efectuăm cercetarea de constatare.

2. Datele statistice reflectă evoluția inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică cu diferențe statistice semnificative între fete și băieți odată cu înaintarea în vârstă. De asemenea, există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în funcție de gen. Studiul arată că băieții sunt mai predispuși să gestioneze situații neclare sau dificile decât fetele. Iar ce ține de dezvoltarea morală ambele genuri progresează în mod similar. În general, nivelul de dezvoltarea a inteligenței generale la ambele sexe crește spre vârsta de 10 ani, situându-se la nivelul mediu.

3. Pentru conștiința de sine rezultatele ne arată că băieții au o tendință generală mai stabilă spre autoapreciere decât fetele. Aceasta ar însemna că fetele au nevoi de sprijin din partea adulților. Pe de altă parte fetele demonstrează încredere în sine mai înaltă decât băieții. Observăm că odată cu înaintarea în vârstă valorile manifestării stimei de sine se diminuează. Fenomenul acesta are o explicație: în această perioadă, copiii încep să își dezvolte o conștientizare a abilităților lor și să își evalueze propriile realizări.

4. Analiza datelor statistice relevă existența unei legături dintre factorii succesului la vârsta școlară mică: inteligența socială, conștiința de sine, reușita școlară. Corelația dintre acești factori permite susținerea dezvoltării lor simultane. Aceste constatări sugerează că dezvoltarea inteligenței sociale și a conștiinței de sine este esențială pentru succesul social și academic al elevilor de vârstă școlară mică, subliniind importanța unei abordări echilibrate care să includă atât aspectele academice, cât și cele sociale în contextul educațional. Inteligența socială (IS) evidențiază o creștere continuă a scorurilor pe măsură ce copiii înaintază în vârstă. Această evoluție indică o dezvoltare constantă a abilităților sociale, susținând ideea că experiențele sociale și adaptarea la mediu au un impact semnificativ asupra inteligenței sociale la vârsta școlară mică.

3. DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ: PROGRAM DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ

3.1. Organizarea experimentului formativ: definirea problemei și formularea ipotezei

Inteligența socială este un aspect important al dezvoltării școlarelor și influențează semnificativ succesul lor școlar. Abilitățile cognitive, comportamentale și morale dezvoltate în acest domeniu contribuie la dezvoltarea abilităților necesare pentru a crea un mediu de învățare mai eficient, pentru a construi relații pozitive și pentru a face față cu succes cerințelor școlii și ale vieții. *„Educarea și promovarea inteligenței sociale a copiilor este, prin urmare, esențială pentru succesul academic, personal și cel social pe termen lung”*, menționează L. Saranciuc-Gordea în Ghidul Metodologic „Dezvoltarea Personală” [121].

Copiii mici învață să înțeleagă și să simpatizeze cu emoțiile și nevoile celor din jurul lor. Dezvoltarea empatiei îi ajută să fie mai sensibili la starea de bine a colegilor și a profesorilor, ceea ce poate contribui la un mediu școlar mai armonios. Această abilitate presupune înțelegerea faptului că oamenii pot avea gânduri, intenții și sentimente diferite. *„Capacitatea de a înțelege perspectiva altora poate îmbunătăți comunicarea și relațiile sociale, ceea ce poate influența în mod pozitiv succesul școlar”* menționează C. Dweck [37, p. 134].

Școlarii mici care dezvoltă abilități eficiente de comunicare pot colabora mai bine cu colegii și pot obține ajutor din partea profesorilor. Comunicarea eficientă este esențială pentru rezolvarea problemelor și învățarea eficientă. *„Copiii care învață să rezolve conflicte și probleme sociale pot gestiona mai bine situațiile dificile din școală”* ne spune M.B. Shure [127, p. 25]. Această abilitate poate contribui la reducerea distracțiilor și a stresului în mediul școlar, permițându-le să se concentreze mai bine pe învățare.

Învățarea valorilor precum respectul, onestitatea și responsabilitatea poate avea un impact pozitiv asupra comportamentului școlar. Copiii care înțeleg importanța acestor valori tind să fie mai puțin predispuși la comportamente antisociale și la fraude academice. Capacitatea de a înțelege și de a respecta normele morale și de a se pune în locul celorlalți poate duce la comportamente mai etice în mediul școlar [53, 54].

Analiza statistică ne-a oferit o imagine clară a realităților cu care se confruntă copiii noștri în ceea ce privește dezvoltarea lor socială și emoțională. Datele obținute din această analiză au scos la iveală o serie de probleme și tendințe care necesită o atenție specială și o intervenție corespunzătoare. Această analiză statistică ne-a îndemnat să ne gândim la necesitatea unui program de dezvoltare a inteligenței sociale pentru elevii noștri.

Studiul, rezultatele obținute și concluziile formulate au condus la constatare că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale a școlărilor mici chestionați este sub media așteptată. Școlarii mici întâmpină greutăți în anticiparea consecințelor comportamentului oamenilor într-o anumită situație de viitor, în înțelegerea limbajului non-verbal de comunicare, de generalizare logică, alocare a trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții non-verbale ale persoanei, de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane.

Prin urmare, am conceput și adaptat un program de dezvoltare a inteligenței sociale care se adresează direct problemelor identificate în urma rezultatelor statistice obținute la etapa de constatare. În procesul de elaborare și implementare a unui program de intervenție psihologică pentru copii de vârstă școlară mică, s-a acordat o atenție specială formării inteligenței sociale. Aceasta include dezvoltarea capacității de a comunica eficient și de a înțelege interacțiunile sociale, atât prin mijloace verbale, cât și prin mijloace non-verbale.

Programul de intervenție psihologică propus reprezintă o componentă importantă a activității experimentale de învățământ, necesară pentru dezvoltarea competențelor sociale la elevi, în condițiile actuale ale învățământului. În urma acestui program, ne propunem atingerea scopului principal al învățământului școlar: dezvoltarea abilităților de interacțiune și cooperare într-un mediu de învățământ stimulat și adecvat vârstei [55]. Ne-am concentrăm pe un grup țintă specific, care include elevii ce se confruntă cu dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor cu ceilalți, cei care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a-și dezvolta abilitățile de comunicare și relaționare, cu scopul de a-și crește încrederea și a obține succes atât în școală, cât și în viața de zi cu zi, precum și elevii care au nevoie să învețe cum să-și gestioneze emoțiile.

Aplicarea *Programului de intervenție psihologică*, a permis manipularea experimentală variabilelor definitorii pentru dezvoltarea inteligenței sociale și conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică.

Din punct de vedere metodologic, cercetarea este experimentală, caracterizată prin intervenția intenționată și controlată a cercetătorului în desfășurarea fenomenelor. Prin introducerea unor tehnici și metode în activitățile educaționale, se stimulează dezvoltarea inteligenței sociale și conștiinței succesului, iar rezultatele acestora sunt monitorizate și analizate pentru a demonstra eficiența intervențiilor. Având în vedere impactul observat asupra dezvoltării componentelor fundamentale ale inteligenței sociale, am simțit nevoia unui studiu sistematic privind eficiența tehnicilor utilizate. În cadrul cercetării de tip constatativ, am urmărit identificarea și descrierea modului în care abilitățile cognitive, sociale, comportamentale, morale contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale și la formarea unei conștiințe a succesului în rândul elevilor de vârstă școlară mică.

Problema cercetării se conturează din faptul că, la momentul actual, există o lipsă de concordanță între cerințele dezvoltării inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică și oportunitățile oferite de mediul educațional pentru formarea acesteia. Interpretarea și utilizarea insuficientă a comportamentelor sociale și nonverbale în interacțiunile dintre copii și adulți afectează dezvoltarea competențelor necesare unei comunicări eficiente și flexibile. Se impune implementarea unui *Program de intervenție psihologică* specializat, care să contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale prin tehnici și metode adecvate vârstei și contextului școlar.

Scopul cercetării noastre formative constă în elaborarea, implementarea și validarea unui *Program de intervenție psihologică* destinat dezvoltării inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, care are un rol esențial în dezvoltarea conștiinței succesului acestora.

Ipoteza: Prin implementarea unui program experimental de intervenție psihologică, se poate îmbunătăți în mod semnificativ nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Obiectivele:

1. Elaborarea și implementarea în practică a unui program de intervenție psihologică;
2. Evaluarea eficacității și validarea Programului de intervenție psihologică;
3. Formularea de concluzii și recomandări pe baza rezultatelor obținute.

Variabile

Variabila independentă utilizată în acest studiu de formare este *Programul de intervenție psihologică*.

Variabila dependentă este reprezentată de *inteligenta socială* la școlarii mici.

Design-ul experimentului formativ

Designul *Programului de intervenție psihologică*, orientat spre dezvoltarea inteligenței sociale și conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică, a fost prezentat și validat în cadrul inițiativelor internaționale. Programul a fost aprobat de organizația internațională GLOBAL TEAM UP din Olanda și implementat cu succes în Republica Moldova, oferind sprijin psihologic și educațional unui număr de peste o mie de copii refugiați din Ucraina.

Rezultatele programului au fost diseminate în cadrul Conferinței Științifice naționale cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare”, desfășurate în Republica Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024 și discutate în cadrul workshop-urilor de formare continuă a profesorilor din mediul preuniversitar, desfășurate în colaborare cu specialiști internaționali.

Simultan, componentele programului au fost utilizate în cadrul trainingurilor desfășurate pentru cadrele didactice și psihologii școlari din Republica Moldova, contribuind la dezvoltarea

capacităților de adaptare la diversitatea culturală și la optimizarea interacțiunilor sociale prin metode didactice moderne.

În etapa de intervenție, care a avut drept scop dezvoltarea inteligenței sociale și a conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică, s-a realizat implementarea experimentală a *Programului de intervenție psihologică*, urmată de o etapă de control a efectelor asupra competențelor sociale, a capacităților de comunicare nonverbală și a conștiinței de sine, evaluate prin instrumente validate și activități de monitorizare directă a progresului.

Programul de dezvoltare a inteligenței sociale a urmărit obiective generale axate pe formarea inteligenței sociale și conștiinței succesului la elevii din învățământul preuniversitar. Aceste obiective generale au fost particularizate în obiective specifice intervenției, după cum urmează:

- a) Identificarea participanților – s-a decis asupra includerii a 24 de elevi din ciclul primar, selecția pe baza unor criterii care au vizat diversitatea socio-culturală și nivelul inițial de inteligență socială;
- b) Informarea participanților și obținerea acordului de participare – părinții și cadrele didactice au fost informați despre conținutul programului și despre beneficiile acestuia, iar acordul de participare a fost obținut în scris;
- c) Elaborarea metodologiei și conținutului programului – programul a fost alcătuit din tehnici structurate, în acord cu particularitățile de vârstă și nevoile de dezvoltare ale elevilor. Acestea au inclus exerciții de interacțiune socială, activități ludice și metode creative de învățare, toate orientate spre creșterea potențialului individual și de grup.
- d) Instruirea participanților – s-a urmărit aplicarea cunoștințelor teoretice și dezvoltarea abilităților practice necesare pentru o mai bună adaptare socială și conștientizarea succesului personal, prin integrarea unei perspective inovative asupra dezvoltării inteligenței sociale, competențelor sociale și conștiinței succesului la elevii din ciclul primar.

Obiectul cercetării. În calitate de obiect al cercetării au fost inteligența socială și conștiința succesului, investigate prin prisma abilităților de comunicare socială și nonverbală la elevii de vârstă școlară mică. Aceste dimensiuni au fost evaluate la etapele pre- și postintervenție în cadrul *Programului de intervenție psihologică*, orientat spre dezvoltarea competențelor sociale și formarea unei atitudini constructive față de succes în contextul interacțiunilor educaționale.

Metodele și instrumentele utilizate în cercetare au fost condiționate de variabilele luate în studiu. În cadrul experimentului de control, care vizează evaluarea repetată a nivelului de inteligență socială și a efectelor secundare asupra factorilor de succes la subiecții incluși în grupul

de control (GC) și grupul experimental (GE), s-au folosit următoarele instrumente psihodiagnostice):

Metode empirice:

- 1) *Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii mici* (IPCCIS-ȘM) destinate evaluării nivelului de inteligență socială la elevii de vârstă școlară mică.
- 2) *Testul „Scărița”*, utilizat pentru măsurarea autoaprecierii
- 3) *RSS- Scala Rosenberg*, aplicată pentru măsurarea nivelului de stimă de sine a subiecților.
- 4) *Scala încrederii în sine*, utilizată pentru evaluarea încrederii personale în contextual interacțiunilor sociale.

Metode de prelucrare statistică a rezultatelor: *statisticile descriptive* (stabilirea cotelor procentuale și a valorilor medii); *statisticile inferențiale* (determinarea coeficientului de corelație Pearson, testul U Mann-Whitney (metoda nonparametrică utilizată pentru a compara două grupuri independente), testul Wilcoxon (metoda non-parametrică folosită pentru compararea diferențelor între perechile de observații), testul Kruskal-Wallis χ^2). Statistic semnificative am considerat diferențele cu valoarea bilaterală $p < 0,05$.

Metode statistico-matematice. Procesarea datelor primare a fost efectuată cu ajutorul funcțiilor și modulelor programului softului specializat *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versiunea 27.0 pentru Windows (SPSS Inc. Belmont, CA, USA, 2020) și Microsoft Office Excel 2017 la calculatorul personal.

Prezentarea eșantionului de cercetare experimentală

Studiul formativ a fost realizat pe un lot de 24 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 8 și 10 ani (media 9 ani), elevi din clasele a II – IV. Eșantionul de cercetare a fost format din subiecții ce au participat la experimentul de constatare și au manifestat nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale conform IPCCIS-ȘM. Ei au fost divizați în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE). La formarea grupurilor s-a ținut cont și de criteriul de gen. Fiecare grup a fost constituit din 12 subiecți, dintre care: 6 băieți (8-10 ani), 6 fete (8-10 ani) în GE și 6 băieți (8-10 ani) și 6 fete (8-10 ani) în GC.

În organizarea experimentului formativ s-au respectat cerințele metodologice, astfel am comparat grupurile antrenate în experiment (grupul de control cu grupul experimental) privind variabilele cercetării, pentru a ne asigura că grupurile sunt omogene la etapa pretest.

Ședințele *Programului de intervenție psihologică* au fost realizate cu o frecvență o dată pe săptămână, în perioada 06.09. 2019 - 06.03. 2020 pe parcursul a 6 luni cu excepția vacanței de iarnă. Durata unei ședințe de intervenție psihologică a constituit în medie 1 oră, fiind realizate 24 de ședințe de intervenție psihologică cu grupul experimental (*Anexa 4*)

La prima etapă a experimentului de control, s-a efectuat o evaluare inițială a valorilor medii ale componentelor inteligenței sociale în cadrul grupului de control (GC) și grupului experimental (GE), cu scopul de a verifica uniformitatea acestor grupuri (Tabelul 3.1., Anexa A 3.).

Tabelul 3.1. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă la etapa test (valori medii)

Componentele inteligenței sociale	8 ani		9 ani		10 ani	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Componenta cognitivă	2,21	2,11	2,07	2,16	2,21	2,22
Cunoștințe despre comportament în familie	2,66	2,52	2,58	2,64	2,75	2,66
Cunoștințe despre comportament școală	2,37	2,35	2,25	2,47	2,17	2,35
Cunoștințe despre comportament în public	2,25	2,03	1,81	2,00	1,87	2,09
Recunoașterea emoțiilor	1,55	1,56	1,64	1,61	2,02	1,84
Componenta comportamentală	2,24	2,13	2,39	2,50	2,58	2,40
Rezolvări în situații potrivite	1,68	1,59	1,41	1,39	1,00	1,21
Rezolvări în situații nepotrivite	3,28	3,14	3,18	3,11	3,23	3,40
Abilități de comunicare eficientă	2,75	2,28	3,00	2,78	2,75	2,81
Componenta morală	1,87	1,65	1,56	1,68	1,75	1,90
Inteligența socială general	6,33	5,90	6,02	6,36	6,55	6,53

Datele statistice prezentate se referă la scorurile medii pentru componentele inteligenței sociale la grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) a eșantionului cercetat.

Am analizat valorile medii pentru componentele inteligenței sociale în dependență de vârstă la GC și GE, concluzionând că grupurile sunt omogene.

Pentru o vizualizare mai clară a rezultatelor am construit figura de mai jos, care reflectă constatările noastre.

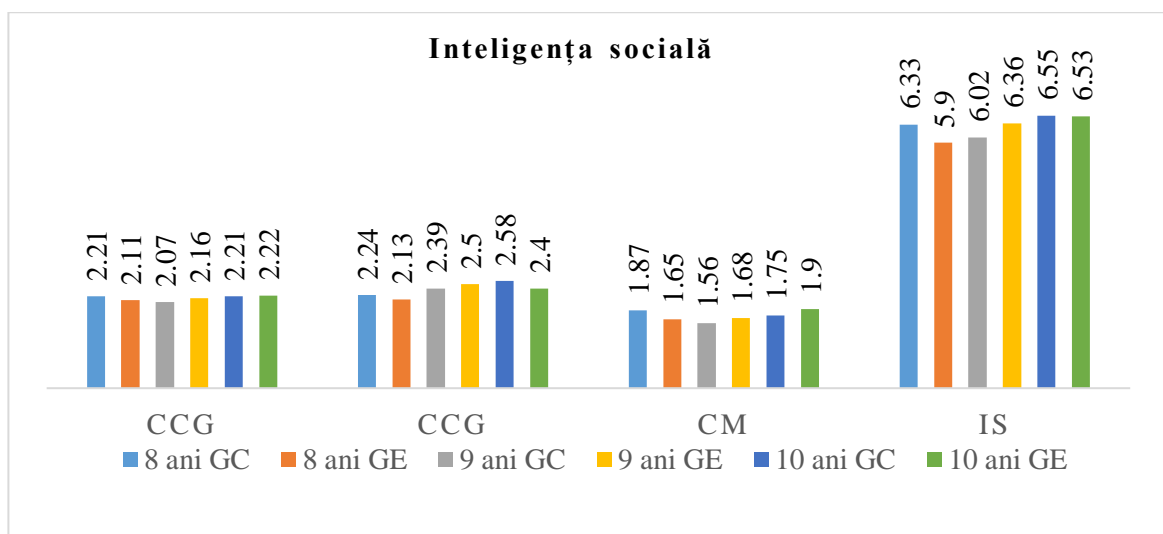


Figura 3.1. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii)

Tabelul 3.2. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii)

Componentele inteligenței sociale	fete		băieți	
	GC	GE	GC	GE
Componenta cognitivă	2,12	2,17	2,21	2,22
Cunoștințe despre comportament în familie	2,58	2,65	2,75	2,69
Cunoștințe despre comportament școală	2,28	2,36	2,41	2,44
Cunoștințe despre comportament în public	1,91	2,10	2,04	2,16
Recunoașterea emoțiilor	1,71	1,59	1,82	1,77
Componenta comportamentală	2,24	2,35	2,57	2,56
Rezolvări în situații potrivite	1,33	1,48	1,40	1,16
Rezolvări în situații nepotrivite	3,31	3,30	3,66	3,52
Abilități de comunicare eficientă	2,91	2,68	2,75	2,83
Componenta morală	1,70	1,45	1,75	1,83
Inteligența socială general	6,07	5,98	6,53	6,62

În ceea ce privește componentele inteligenței sociale, valorile medii sunt relativ egale pentru ambele grupuri, indicând o uniformitate componentele a inteligenței sociale la vârsta școlară mică.

Analiza detaliată a valorilor medii nu atestă diferențe dintre valorile medii ale fetelor și băieților din GC și GE la etapa test. Datele obținute la analiza valorilor medii în funcție de gen sunt prezentate în *figura 3.2*.

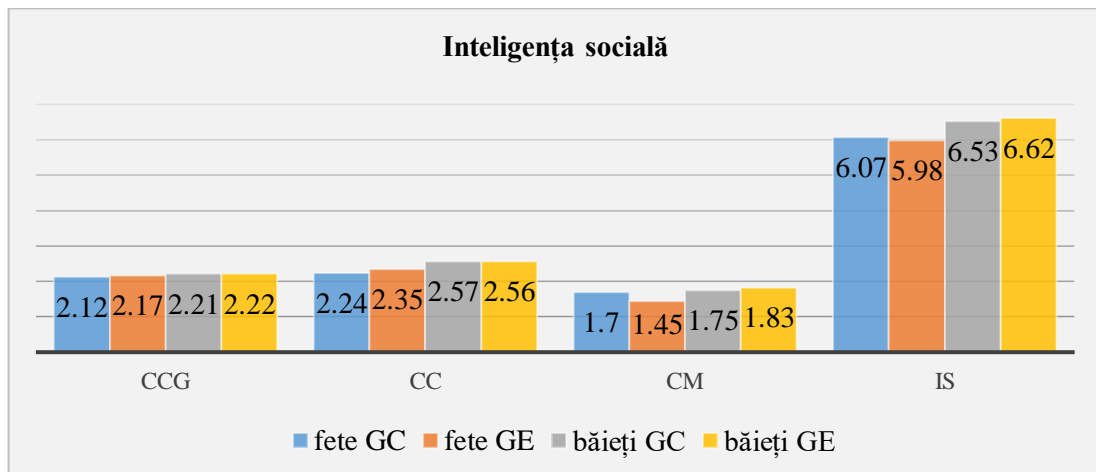


Figura 3.2. Manifestarea inteligenței sociale la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii)

Analizând rezultatele observate, se evidențiază că diferențele între nivelurile ale inteligenței sociale ale elevilor, în funcție de gen, sunt ne semnificative. Nu se observă disparități notabile între sexe în aspectele analizate: cognitiv, comportamental și moral. Aceste rezultate indică o evoluție omogenă a inteligenței sociale în rândul elevilor din ambele grupuri studiate, grupul de control (GC) și grupului experimental (GE).

Rezultatele evaluării valorilor medii a componentelor conștiinței de sine la subiecții din GC și GE în funcție de gen și vârstă, prezentate în *Tabelul 3.3.*, *3.4.* și *Figura 3.3.*, *3.4.*, demonstrează că nu există deosebiri dintre cele două loturi de cercetare.

Tabelul 3.3. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii)

Variabile	8 ani		9 ani		10 ani	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
<i>Autoaprecierea</i>	7,00	6,00	6,25	7,25	6,50	7,75
<i>Stima de sine</i>	33,00	32,50	32,50	31,75	31,00	36,75
<i>Încrederea în sine</i>	36,25	38,00	37,25	36,00	34,00	38,50

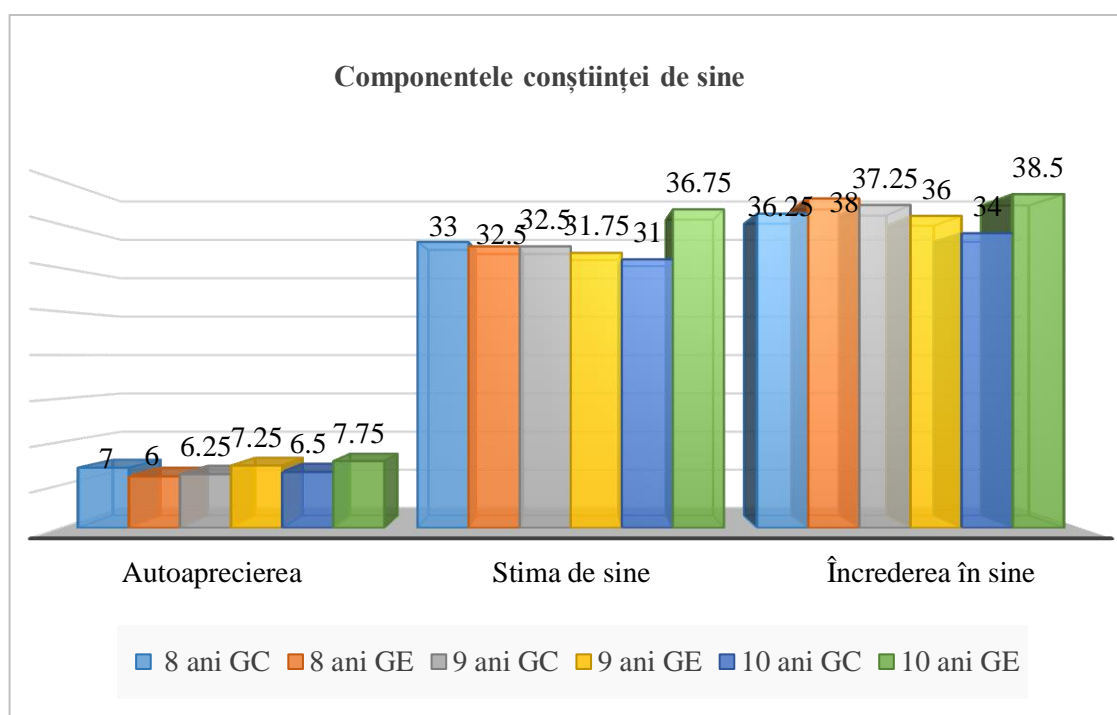


Figura 3.3. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de vârstă, etapa test (valori medii)

Tabelul 3.4. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii)

Subiecții cercetării	Autoaprecierea		Stima de sine		Încrederea în sine	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
<i>feminin</i>	6,50	6,42	33,67	32,67	37,50	36,92
<i>masculin</i>	6,67	6,58	30,67	32,00	34,17	35,33

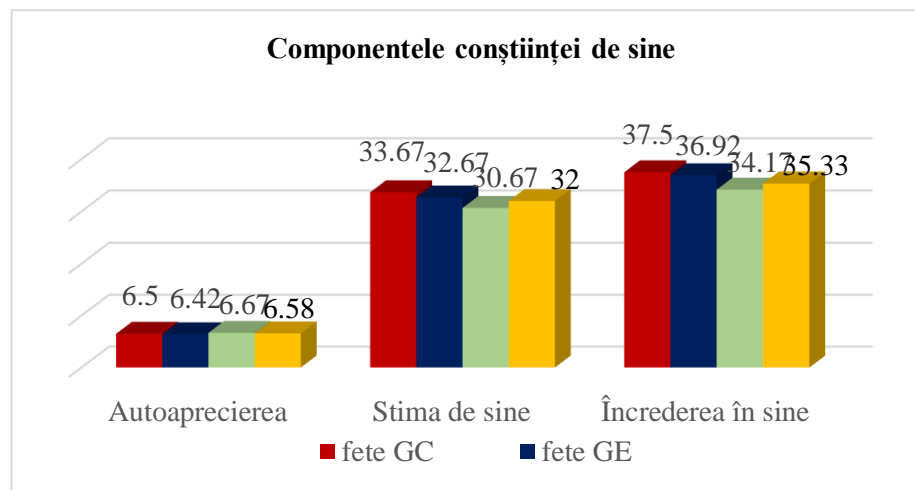


Figura 3.4. Manifestarea conștiinței de sine la grupul de control și grupul experimental în funcție de gen, etapa test (valori medii)

Compararea rezultatelor obținute în cadrul experimentului de constatare de către participanții incluși în grupul formativ și grupul de control a confirmat cerința privind omogenitatea celor două loturi experimentale.

Aceste concluzii ne permit să afirmăm faptul că, cele două grupuri implicate în experimentul formativ sunt similare și omogene, ceea ce ne permite să continuăm procesul de analiză calitativ-cantitativă.

3.2. Conceptul programului de intervenție psihologică

Caracteristica generală a programului de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică a fost organizat ca o serie de activități integrate, care au inclus o gamă de metode, strategii și tehnici de remediere psihologică. Scopul acestuia a fost să sprijine creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la copii de vârstă școlară mică și să sporească reușita școlară. În faza inițială de planificare a programului, s-a acordat atenție vârstei sensibile a subiecților pentru asimilarea competențelor noi, precum și motivării intrinseci orientate către nevoile și interesele specifice ale acestei etape de vârstă. Metodele de învățare au fost selectate ținând cont de cerințele de eficiență, timpul optim de desfășurare, și organizarea logistică (cum ar fi agenda, calitatea și cantitatea informațiilor, utilizarea timpilor de curs și pauză, alternarea tematicilor și locul desfășurării - sala de sport).

Pentru monitorizarea constantă a rezultatelor cercetării experimentale și a progreselor subiecților implicați, evaluarea programului de intervenție psihologică a fost continuă și progresivă. În plus față de evaluarea inițială și finală a subiecților (GE/GC-test și GE/GC-retest), s-au realizat evaluări intermediare ale programului prin diverse mijloace de verificare a

cunoștințelor și abilităților dobândite la finalul fiecărei sesiuni. De asemenea, s-a testat gradul de satisfacție al participanților și în ce măsură programul a îndeplinit așteptările și interesele acestora.

Programul de intervenție psihologică elaborat cuprinde exerciții și activități cu orientare către următoarele **obiective** de dezvoltare:

1. *Promovarea relațiilor sănătoase;*
2. *Prevenirea comportamentelor negative;*
3. *Dezvoltarea empatiei;*
4. *Învățarea abilităților de comunicare;*
5. *Gestionarea emoțiilor;*
6. *Dezvoltarea abilităților de colaborare;*
7. *Promovarea unui climat școlar pozitiv.*

Programul de intervenție psihologică dezvoltat și aplicat se bazează pe teoria abordării integrate. În centrul acestei practici se află premisa conform căreia integrarea poate avea loc prin diverse modalități - la nivel afectiv, comportamental, cognitiv și fiziologic -, însă devine cu adevărat eficientă atunci când se construiește o relație interpersonală bazată pe respect.

Un *Program de intervenție psihologică*, în contextul abordării integrate, se definește prin existența unei relații axate pe contact, care presupune ca specialistul să fie familiarizat cu nevoile legate de relaționare și să se implice prin validarea empatică a sentimentelor și necesităților individului, oferind astfel siguranță și sprijin subiecților.

În abordarea integrativă, un obiectiv major în orice formă de intervenție psihologică (cum ar fi programele de intervenție psihologică, consilierea, psihoterapia etc.) este de a utiliza relația psiholog/terapeut - beneficiar/client - formator/grup. Scopul este de a crea un contact în prezent, care să servească ca trambulină pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase cu ceilalți și pentru a dobândi o înțelegere mai profundă a sinelui.

Psihologia abordării integrate reprezintă un sistem care se bazează pe principiul unității teoriilor, conceptelor, modelelor, metodelor, abilităților și capacităților. Acest sistem ajută individul să atingă integritatea, o conexiune cu lumea și cu sine, să trăiască o viață armonioasă și să se realizeze cu succes.

Programul de intervenție psihologică, centrat asupra dezvoltării inteligenței sociale, este bazat pe următoarele principii din psihologia copilului:

Principiul unicității diagnosticului și a corecției reflectă integritatea procesului de acordare a ajutorului psihologic ca un tip special de activitate practică a psihologului. Acest principiu este fundamental pentru întreaga activitate corecțională, deoarece eficiența activității corecționale

depinde în proporție de 90% de exhaustivitatea, minuțiozitatea și profunzimea activității de diagnosticare anterioare.

Principiul normativității dezvoltării. Aceasta se bazează pe caracteristicile psihologice și individuale de vârstă.

Principiul modificării „de sus în jos”. Psihologii se concentrează pe dezvoltarea de mâine, iar conținutul principal al muncii corective este crearea „următoarei zone de dezvoltare” pentru copil. Modificarea conform principiului „de sus în jos” are un caracter proactiv și este considerată ca o activitate psihologică care vizează formarea în timp util a noilor formațiuni psihologice.

Principiul dezvoltării sistemice a activității psihologice. Acest principiu stabilește necesitatea de a lua în considerare sarcinile preventive și de dezvoltare în activitatea corecțională. Caracterul sistemic al acestor sarcini reflectă interconectarea diferitelor aspecte ale personalității și heterocronia (adică inegalitatea) dezvoltării lor. În virtutea structurii sistemice a psihicului, a conștiinței și a activității personalității, toate aspectele dezvoltării sale sunt interconectate și interdependente. Atunci când se stabilesc scopurile și obiectivele activităților corecțional-dezvoltării, nu trebuie să ne limităm la problemele actuale, ci trebuie să pornim de la cea mai apropiată prognoză de dezvoltare. Măsurile preventive luate la timp permit evitarea diferitelor tipuri de abateri în dezvoltare și, prin urmare, necesitatea de a desfășura un întreg sistem de măsuri corective speciale.

Principiul activității de corectare. Este vorba de organizarea activității active a copilului, în timpul implementării căreia se creează condiții pentru orientarea în situații dificile, conflictuale, se organizează baza necesară pentru schimbări pozitive în dezvoltarea personalității. Acțiunea corectivă se desfășoară întotdeauna în contextul unei activități sau altei activități, fiind un mijloc de orientare a activității. Activitatea corecțională în sine este construită nu ca o simplă formare de deprinderi și abilități, ci ca o activitate cu sens în ansamblul ei, care se integrează în mod natural și organic în sistemul de relații din viața cotidiană a copilului.

Conținutul și structura Programului de intervenție psihologică

Programul se bazează:

- pe conceptul teoretic prezentat în capitolul I având în vedere studiile în domeniul psihologiei sociale și al psihologiei copilului. Am examinat teoriile și definițiile elaborate de experți și cercetători de renume în aceste domenii: J. Piaget [95], E. Erikson [38], S.J. Kinsey [72], G.W. Ladd [76]. Prin studiile savanților din Republica Moldova, menționăm cercetările despre dezvoltare personală și a imaginii de sine a lui I. Racu [107, 108], A. Bolboceanu [14], S. Rusnac [116], L. Pavlenko [92, 93], L.E. Zabolotnaia [143] și alții;
- rezultatele obținute prin metoda de constatare prezentate în Capitolul 2;

- suport metodologic (Curriculum-ul Național al Republicii Moldova pentru Învățământul Primar; Ghidul *Global Team Up*; Manualul *Global Team Up*; *Team Up- Game Book*) [33, 122];
- *materiale didactice* (Manualul -855 de Jocuri și Activități. UNICEF [87], European Youth Exchange Moldova; George W. Burns. 101 povesti vindecătoare pentru copii și adolescenți. Folosirea metaforelor în terapie (adaptate pentru program), carduri metaforice „Teenagers”.

Metodele utilizate pentru structurarea programului au fost selectate cu mare atenție și adaptate în funcție de vârsta, interesele și nevoile copiilor. La bază au stat orientările metodologice ale Curriculum-ului Național pentru învățământul primar al Republicii Moldova, pentru modelarea procesului educațional în vederea dezvoltării inteligenței sociale și a competențelor sociale la școlarii mici, care se concentrează asupra următoarelor aspecte:

- 1) Îmbunătățirea comunicării, exprimării gândurilor și sentimentelor, precum și înțelegerea limbajului non-verbal, pentru stabilirea relațiilor sănatoase și interacțiuni sociale reușite.
- 2) Dezvoltarea abilităților de recunoaștere și exprimare adecvată a emoțiilor, împreună cu dezvoltarea empatiei față de ceilalți.
- 3) Identificarea și soluționarea conflictelor într-un mod constructiv, implicând abilități precum ascultarea activă, negocierea și găsirea de soluții care să fie benefice pentru toți cei implicați.
- 4) Promovarea empatiei, contribuind astfel la dezvoltarea relațiilor sociale sănatoase.
- 5) Încurajarea lucrului în echipă, împărțirea responsabilităților și contribuția la atingerea unor obiective comune.
- 6) Identificarea și contracararea comportamentelor nedorite, împreună cu dezvoltarea abilităților de interacțiune pozitivă.
- 7) Ajutarea copiilor să-și descopere și să-și înțeleagă mai bine propriile valori, credințe și obiective în contextul lor social [33, pp. 180, 189, 193].

Aceste metode se bazează pe abordarea integrativă în psihologie și includ tehnici, strategii și metode din diferite teorii practice, precum cele cognitiv-comportamentale, psihodinamice, umaniste, gestalt, tranzaționale și sistematice și sunt orientate către opt domenii psihosociale: ***Furie, Frică, Stres și Tensiune, Asertivitate, Bullying, Conflict, Respect, Prietenie și Prieteni.***

În cadrul programului, s-au aplicat proceduri de restructurare cognitivă, care constau în "reformularea modului de gândire". Prin aceasta, participanții au învățat inițial să identifice gândurile nerealiste, disfuncționale și/sau iraționale legate de sentimentele negative sau comportamentele problematice. Apoi, au învățat să înlocuiască aceste tipuri de gândire cu unele mai realiste, funcționale și/sau raționale [67, 147].

Restructurarea cognitivă vizează aspecte precum înțelegerea de sine, autoaprecierea, conștientizarea evenimentelor din viață care pot provoca emoții negative, comportamente distructive, relația dintre gânduri și comportament, cauzele conflictelor interne și interpersonale, contribuția personală la apariția și dezvoltarea situațiilor conflictuale și traumelor psihologice, precum și modul de evitare a acestor situații în viitor.

Metodele și tehnicile adecvate pentru atingerea scopului și obiectivelor Programului de intervenție psihologică în lucrul cu elevii de vârstă școlară mică includ: discuții în grup, poveștile, jocul de rol, jocul de construcție, desen, exerciții de respirație și relaxare, experimente științifice simple, scurtmetraj, vizualizare ghidată. Jocuri mobile cu reguli (jocuri cu povești, jocuri fără povești, cu elemente de sport) sunt un tip de activitate ludică ce implică îndeplinirea unor reguli care au un efect complex asupra dezvoltării fizice, mentale, sociale și emoționale a copilului, reguli care au un efect complex asupra dezvoltării fizice, mentale, sociale și emoționale a copilului. Jocurile mobile bazate pe povești le permit copiilor să își consolideze înțelegerea obiectelor și fenomenelor din lumea din jurul lor. Jocurile mobile (jocuri fără povești) învață să acționeze rapid la semnal, dezvoltând dexteritatea, atenția, capacitatea de a se orienta în spațiu [183, 184]

Jocurile cu elemente de sport sunt exerciții de joc care au ca scop creșterea activității motrice a copiilor. Activitatea sportivă are un efect favorabil asupra organismului: dezvoltă agilitatea, capacitatea de a-și păstra echilibrul, de a alerga repede, de a sări etc. Potrivit P.O. Бардина, jocurile cu elemente de activități sportive sunt însoțite de creștere emoțională, copiii se bucură de procesul de joc [150]. Э.Я. Степаненко remarcă faptul că în aceste jocuri copilul învață să-și coordoneze acțiunile cu acele ale semenilor săi, el dezvoltă reținerea, voința, responsabilitatea, determinarea. Aceste calități sunt deosebit de importante pentru succesul interacțiunii interpersonale reușite a copiilor cu ceilalți [195].

Activitățile din *Programul de intervenție psihologică*, pe care le-am selectat, adaptat și desfășurat pentru a stimula dezvoltarea inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică, reprezintă instrumente eficiente pentru:

- dezvoltarea relațiilor sociale sănătoase;
- îmbunătățirea recunoașterii și gestionării emoțiilor;
- creșterea conștiinței morale și a comportamentului prosocial;
- cunoașterea și înțelegerea comportamentelor adecvate în diverse contexte;
- creșterea nivelului de încredere în sine.

Prin urmare, acestea activități din Programul de intervenție psihologică (24 sesiuni) sunt instrumente esențiale pentru dezvoltarea inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică,

ajutându-i să dobândească abilități pentru relații sănătoase, înțelegerea emoțiilor, comportament moral și adaptabilitate în diferite contexte sociale.

Fiecare sesiune se caracterizează prin ceea că:

- constă din diferite activități pe bază de mișcare și mini-atelier care sunt efectuate conform unei structuri clare.
- are loc săptămânal la o oră anume, într-o zi fixă și cu o echipă fixă.
- durează 60 de minute, în funcție de gradul de energie și concentrare al copiilor.
- are loc într-un mediu stabil și sigur.
- asigură siguranța fizică și emoțională.
- este potrivită pentru copiii din grupele de vârste de 8-10 ani.
- nu este obligatorie pentru copii; oferă posibilități.
- este planificată și evaluată folosind formularele standard.

Numărul optim de copii într-un grup este de 12 persoane.

Lucru în grup se bazează pe următoarele **principii** fundamentale:

1. Atitudinea respectuoasă și prietenoasă față de copii, față de nevoile lor. Nu este permisă nici cea mai mică nepăsare față de starea lor de spirit și de bine.
2. Fiecare copil este acceptat așa cum este, îi este recunoscută valoarea, importanța, unicitatea.
3. Nu se acceptă reproșurile și cenzura pentru eșecuri.
4. Sesiunile se desfășoară într-o formă ludică, care trezește interesul viu al copiilor.
5. Succesul este trăit de copii ca o bucurie, aceasta este facilitată de evaluarea emoțională pozitivă a oricărei realizări mărunte a copilului.
6. Copiii au un sentiment de siguranță în sistemul de relații, datorită căruia își pot explora și exprima liber "eu"-ul, își pot arăta în siguranță emoțiile și sentimentele.
7. Este apreciat caracterul gradual al procesului de dezvoltare-corecție, nu se încearcă accelerarea acestuia. Fiecare copil are timpul și ora sa de înțelegere.

Programul include activități în baza de mișcare și mini-ateliere care întăresc dezvoltarea cognitivă, fizică, emoțională și socială a copiilor, oferă structură, stabilitate și socializare descriind mijloacele din activități care au o influență pozitivă asupra dezvoltării inteligenței sociale.

Sesiunile prezintă structura unui training și este alcătuită din următoarele etape:

Activități introductive (încălzire)

-crearea spațiului sigur, organizarea grupului, stabilirea regulilor

Durată: 5-10 minute

2. Activități principale:

1) Rezolvarea unor probleme specifice, dobândirea de cunoștințe, deprinderi, abilități, realizarea altor scopuri de dezvoltare sau remediere.

2) Exerciții de consolidare a cunoștințelor formate în activitatea principală 1.

Durată: 40- 45 de minute

1. Activități de încheiere (relaxare)

- exerciții de relaxare – restabilire, scoatere a tensiunii psihologice și sesiuni de debriefing.

Durată: 5-10 minute

(Rutinele de la începutul, sfârșitul și dintre activități).

Conectarea cu copiii și menținerea unei sesiuni educaționale stimulante și distractive este esențială pentru a suscita interesul și implicarea lor. Pentru a realiza acest lucru, este importantă crearea unui mediu deschis și prietenos, adaptarea activităților la interesele și nivelul de dezvoltare al copiilor. Utilizarea metodelor variate de predare și oferirea unui model pozitiv de comportament, comunicare și colaborare, feedback-ul constructiv și umorul pot contribui la menținerea unei atmosfere plăcute, iar pauzele și mișcarea pot păstra nivelul de energie al copiilor [115]. Această abordare promovează învățarea pozitivă și distractivă, sprijinind dezvoltarea lor într-un mediu deschis și prietenos. Pentru a ne asigura că sesiunea va avea succes, am ținut cont de gestionarea grupului: am combinat diferite forme de organizare a grupului (cerc, șir, grupuri mici, lucrul individual). În cazul în care copiii repetă activitățile în cerc pe parcursul sesiunii, concentrarea poate scădea, în timp ce diversitatea organizării grupului poate oferi noi provocări, trecând de la lucrul individual la cel în perechi sau în grupuri mici. Statul în cerc poate fi dificil, deoarece toți vă pot vedea, spre deosebire de siguranța jocului într-un grup mic. Activitățile în sesiune sunt organizate de la simplu la complex prin demonstrație și exemplificare. Sesiunea începe cu încălzirea corpului. Aceasta ajută copiii să își pregătească corpul, să elibereze tensiunile din corp, să se ancoreze, să fie conștienți de spațiul de aici și acum și să se conecteze unii cu ceilalți. La începutul sesiunii are loc stabilirea/revizuirea regulilor și semnelor de comunicare, care asigură desfășurarea activităților în mod eficient.

Activitatea principală 1 se desfășoară prin diferite modalități de organizare: fie că copiii sunt așezați la mese, fie așezați pe parașută, ori pe scaune într-un cerc și se concentrează pe organizarea de mini-ateliere care utilizează o varietate de metode și tehnici pentru a promova dezvoltarea inteligenței sociale. Aceste ateliere au ca scop facilitarea învățării și îmbunătățirii abilităților sociale ale participanților. Metodele și tehnici utilizate în aceste mini-ateliere includ:

- jocuri de rol: Participanții pot fi implicați în scenarii de jocuri de rol care le permit să simuleze situații sociale comune. Aceste jocuri îi ajută să învețe cum să interacționeze în diferite contexte și să dezvolte abilități de comunicare eficientă.

- discuții și reflecții: Atelierele pot include sesiuni de discuții și reflecții despre subiecte legate de inteligența socială, cum ar fi empatia, ascultarea activă, rezolvarea conflictelor sau conștiința emoțională. Aceste discuții încurajează participanții să-și exprime gândurile și sentimentele și să își îmbunătățească înțelegerea celorlalți.
- exerciții de încredere: Exercițiile de încredere pot ajuta la consolidarea încrederii în sine și în ceilalți. Aceste activități pot implica parteneri sau grupuri de lucru și pot include sarcini care necesită cooperare și sprijin reciproc.
- lucrul în echipă: Mini-atelierele pot include sarcini și exerciții care necesită colaborare și lucrul în echipă. Acest lucru ajută participanții să înțeleagă importanța colaborării și să dezvolte abilități pentru a lucra eficient cu ceilalți.
- feedback constructiv: Prin intermediul acestor ateliere, se pot promova abilități de oferire și primire a feedback-ului constructiv. Acest lucru ajută la îmbunătățirea comunicării și relațiilor interpersonale.
- activități creative: Mini-atelierele pot include și activități creative, cum ar fi arta, muzica sau filmul, pentru a ajuta participanții să-și exprime emoțiile și gândurile într-un mod non-verbal și creativ.

Aceste metode și tehnici au fost integrate în *activitatea principală 1* pentru a crea un mediu interactiv și educativ care să sprijine dezvoltarea competențelor sociale ale participanților[55].


Activitatea principală 2 prezintă un joc/exercițiu mobil, care are scop exersarea și consolidarea subiectelor discutate în *Activitatea principală 1*. Copiii cu vârsta cuprinsă între 8 și 10 ani apreciază jocurile și exercițiile sportive din mai multe motive. Aceste activități sunt apreciate deoarece le oferă copiilor oportunitatea de să-și consume energia într-un mod activ și de a se mișca. Interacțiunea socială este un alt aspect important, deoarece jocurile și sporturile promovează relațiile cu prietenii și dezvoltă abilități sociale precum colaborarea și rezolvarea problemelor. De asemenea, competiția prietenoasă le oferă o motivație pentru a-și îmbunătăți abilitățile și pentru a se strădui să câștige. În plus, aceste activități implică respectarea regulilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților de urmărire a regulilor și de înțelegere a conceptelor jocurilor. Dezvoltarea abilităților motorii, cum ar fi coordonarea și echilibrul, este un alt beneficiu important al jocurilor și sporturilor. În cele din urmă, copiii găsesc satisfacție și recompensă personală atunci când au succes în aceste activități, ceea ce îi motivează să continue să participe și să se bucure de distracție și creativitatea oferite de acestea. Astfel, jocurile și exercițiile sportive reprezintă elemente esențiale pentru dezvoltarea fizică, cognitivă și socială a copiilor de 8-10 ani.

Încheierea are loc cu exerciții de calmare/ relaxare, care ajută copiii să se calmeze, să își concentreze atenția pentru a încheia sesiunea [122]. Un rol semnificativ în gestionarea sesiunilor

și crearea unui mediu educațional eficient au rutinele. Acestea pot fi gesturi, melodii, sunete, serii scurte de mișcare. Rutinele sunt repetitive și creează un mediu sigur, cald și protector în timpul sesiunii, asigurând copiilor un sentiment de securitate, se bazează pe o abordare cu structură și repetiție, ceea ce ajută la menținerea unui mediu previzibil și organizat, pot cultiva valori importante în viață, precum responsabilitatea și colaborarea, contribuind astfel la dezvoltarea morală a copiilor, întăresc legăturile dintre participanți și contribuie la construirea de comunități și grupuri sociale solide, reprezintă modalități puternice de organizare a grupurilor, ajutând la menținerea ordinii și a disciplinei, pot oferi copiilor o înțelegere clară a ceea ce urmează, ajutându-i să facă față momentelor dificile, aduc copiii împreună și îi conectează, susținând reglarea emoțională și ajutând la gestionarea sentimentelor de incertitudine. În ansamblu, rutinele sunt un element esențial în gestionarea eficientă a sesiunilor educaționale și în promovarea unui mediu pozitiv și ordonat, care să susțină dezvoltarea armonioasă a copiilor. Sesiunea începe cu încălzirea corpului. Aceasta ajută copiii să își pregătească corpul, să elibereze tensiunile din corp, să se ancoreze, să fie conștienți de spațiul de aici și acum și să se conecteze unii cu ceilalți.




În continuare, vom ilustra sesiunile de terapie psihosocială desfășurate în cadrul studiilor experimentale în *tabelele 3.5., 3.6.* [138, 185]



Tabelul 3.5. Prezentarea proiectului sesiunii cu subiectul „Furie”

 SUBIECTUL FURIE
<p>SCOPUL: Identificarea și recunoașterea furiei ca o emoție naturală și diferențierea de alte emoții.</p> <p>OBIECTIVE:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Învățarea comunicării deschise și exprimării nevoilor și frustrărilor. •Reducerea sau eliminarea comportamentelor agresive sau distructive asociate furiei, precum lovirea, aruncarea obiectelor sau distrugerea proprietății. •Creșterea nivelului de conștiință de sine prin dezvoltarea abilităților de auto-reflecție pentru a înțelege mai bine propriile emoții și pentru a anticipa potențialele situații care pot declanșa furia. •Gestionarea stresului și a tensiunii prin tehnici de respirație profundă, meditația sau exercițiile fizice pentru a-i calma atunci când sunt furioși. <p>ABILITATE COMPORTAMENTALĂ</p> <p>Ia o pauză.</p> <p>ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poate tolera ideea de a fi „scos” din joc sau de a „pierde” un joc. • Acceptă faptul că face sau vede greșeli sau lucrurile care nu se întâmplă așa cum vrea. • Poate să își gestioneze furia folosind diferite tehnici de autoreglare (inspirat și expirat, îndepărtarea de conflict).

<ul style="list-style-type: none"> Poate fi furios în siguranță; fără să se rănească sau să îi rănească pe ceilalți și fără să distrugă obiectele materiale. 	
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>Bună ziua</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și bate palma cu celălalt</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1	<p><i>Pictura Emoțiilor</i> (Invitați copiii să-și aleagă subiectul pe care vor să-l deseneze sau să-l picteze în legătură cu furia. Acest lucru ar putea fi o situație specifică care i-a făcut să se simtă furioși sau o reprezentare abstractă a furiei).</p> <p><i>Explorarea soluțiilor:</i> După ce lucrarea este terminată, puteți să discutați despre alternative la manifestările negative ale furiei. Încurajați-i să găsească soluții constructive pentru a face față situațiilor de furie în viitor.</p>
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Dansul animalelor</i> (Explorați diverse mișcări creative, imitând diferite animale. Deplasați-vă liber în spațiu până la semnalul „Stop!” (folosiți un obiect care emite sunete, precum o tamburină sau o tobă). La semnalul dat, copii se opresc și iau poziția animalului pe care l-au imitat).</p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Calmare	<i>Fluturașul pe nas</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Ploaia</i>

Tabelul 3.6. Prezentarea proiectului sesiunii cu subiectul „Conflictul”

 SUBIECTUL CONFLICT	
<p>SCOPUL: Înțelegerea conceptului de conflict și importanța rezolvării pașnice a acestuia.</p> <p>OBIECTIVE:</p> <p>Înțelegerea conceptului de conflict și importanța rezolvării pașnice a acestuia.</p> <p>Dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare.</p> <p>Crearea unui spațiu sigur pentru exprimarea emoțiilor și soluționarea problemelor.</p> <p>ABILITATE COMPORTAMENTALĂ</p> <p>Acordă atenție celorlalți.</p> <p>ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE</p> <ul style="list-style-type: none"> •Își poate exprima nevoile într-un mod prietenos. •Se poate liniști atunci când lucrurile nu merg cum și-ar dori. •Poate pleca sau poate întoarce spatele conflictului sau frustrărilor, pentru a se concentra asupra altui lucru (ia o pauză) sau folosește alte tehnici pentru a neutraliza agresiunea. •Le arată altora grijă și ajutor. •Poate da mâna și poate spune „te rog, ” „mulțumesc, ” „îmi pare rău, ” și „înțeleg”. •Poate face compromisuri, sugera idei noi, negocia și accepta soluții sau compromisuri. •Este deschis la ideile celorlalți. 	
SESIUNEA I	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și atinge</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1	<i>Povestea „Monstrul Conflictului”</i> (Această poveste imaginativă implică un element de joc de rol și o poveste despre un monstru imaginar numit „Monstrul Conflictului.”)
Rutină	<i>Foc de artificii</i>

Activitatea principală 2	<i>Prinde coada</i> (Instrucțiuni pentru panglici: toți copiii primesc o panglică și o bagă în pantaloni, pe lateral, la șold, astfel încât cea mai lungă parte din panglică să atârne din pantaloni. Perechi: fiecare persoană încearcă să ia coada (panglică) celeilalte persoane, încercând totodată să își păstreze propria coadă).
Rutină	<i>Mulțumesc</i>
Calmare	<i>Albinața zumzăitoare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	

Programul a fost facilitat de către psihologul școlar și autorul tezei. În cadrul implementării programului de intervenție psihologică, psihologul are rolul de a ghida elevii în desfășurarea activităților, de a coordona procesul de dezvoltare a competențelor, de a oferi un model imparțial de comportament și de a furniza informații elevilor. În linii mari, suntem mulțumiți de modul în care am putut realiza acest *Program de intervenție psihologică*. Elevii au arătat o deschidere în asimilarea cunoștințelor teoretice oferite și s-au implicat activ în desfășurarea activităților practice. Am reușit să ducem la îndeplinire aproape toate activitățile planificate. În cazul activităților mai complexe, am ales să le simplificăm. Am ajustat unele activități, le-am înlocuit sau am variat în funcție de starea de bine a copiilor și desfășurarea ședințelor. De asemenea, pe parcursul programului de intervenție psihologică, am luat în considerare scopul general al cercetării și obiectivele stabilite pentru experimentul formativ.

3.3. Prezentarea și interpretarea cantitativ-calitativă a rezultatelor implementării Programului de intervenție psihologică

Studiul nostru cu privire la validarea *Programului de intervenție psihologică* a fost desfășurat conform structurii planului experimental test-retest cu subiecții antrenați și repartizați aleatoriu și cu grupul de control, prezentat în figura de mai jos. Această abordare metodologică a permis evaluarea impactului intervenției asupra diferitelor variabile psihologice, precum și analiza stabilității efectelor pe termen lung. În plus, am utilizat instrumente de măsurare valide și fiabile pentru a asigura acuratețea datelor colectate. Rezultatele obținute vor fi analizate în detaliu în secțiunea următoare, pentru a evalua eficiența și aplicabilitatea *Programului de intervenție psihologică*.

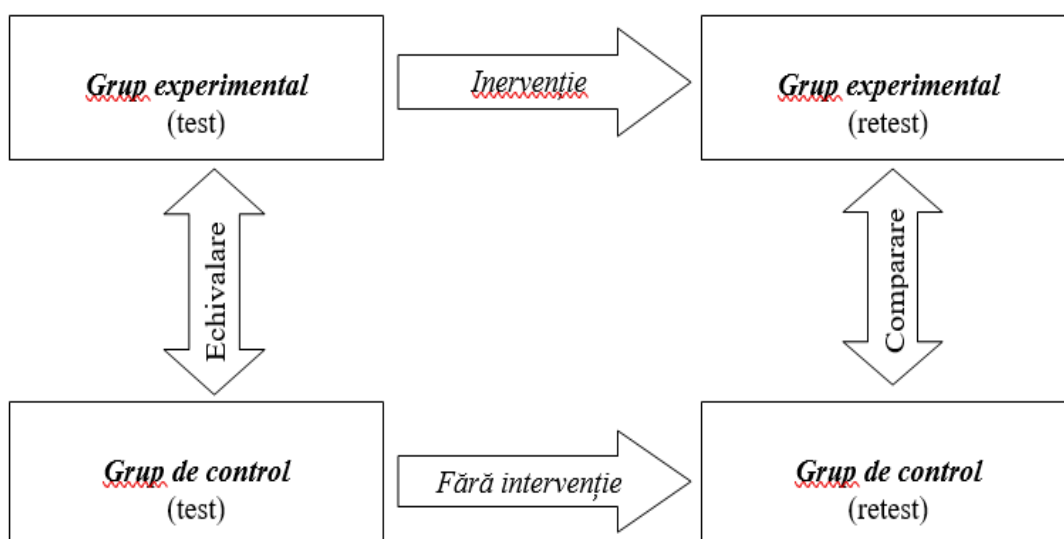


Fig. 3.5. Structura planului experimental a cercetării

În vederea stabilirii eficienței programului de intervenție, s-a efectuat o testare repetată a participanților din grupul experimental. Testarea a fost implementată în conformitate cu aceeași schemă de diagnosticare ca și în cazul experimentului de constatare.

Tabelul 3.7. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest

Componentele inteligenței sociale	Grupul experimental	Valoarea mediei	
		feminin	masculin
Componenta cognitivă	test	2,17	2,22
	retest	2,87	2,58
Cunoștințe despre comportament în familie	test	2,65	2,69
	retest	3,04	2,83
Cunoștințe despre comportament școală	test	2,36	2,44
	retest	2,55	2,72
Cunoștințe despre comportament în public	test	2,10	2,16
	retest	2,75	2,70
Recunoașterea emoțiilor	test	1,59	1,77
	retest	1,97	2,47
Componenta comportamentală	test	2,35	2,56
	retest	2,97	3,14
Rezolvări în situații potrivite	test	1,48	1,16
	retest	2,09	3,12
Rezolvări în situații nepotrivite	test	3,30	3,52
	retest	3,91	3,55
Abilități de comunicare eficientă	test	2,68	2,83
	retest	3,12	3,33
Componenta morală	test	1,45	1,83
	retest	2,85	3,25
Inteligența socială general	test	5,98	6,62
	retest	7,51	8,97

Această analiză prezintă evoluția inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental, segmentat pe gen, în cadrul studiului test-retest. Scopul a fost să înțelegem cum s-au schimbat valorile componentelor inteligenței sociale într-un interval de timp, reflectând efectul intervențiilor în evoluția competențelor sociale ale elevilor participanți. Se observă diferențe între sexe, precum și schimbări între testarea inițială și retestarea. La CCg, ambele genuri au arătat o îmbunătățire la retestare (fetele: test-M=2,17, retest-M=2,87; băieții: test-M=2,22, retest-M=2,58), indicând o creștere a cunoștințelor și abilităților de raționament legate de contextele sociale. La CC, la fel sunt îmbunătățiri la etapa de retestare (fetele: test-M=2,35, retest-M=2,97; băieții: test-M=2,56, retest-M=3,14), băieții având o creștere mai accentuată în capacitatea de a genera soluții în situații potrivite și nepotrivite. La CM: (fetele: test-M=1,45, retest-M=2,85; băieții: test-M=1,83, retest-M=3,25). Băieții demonstrează o maturizare a judecății etice și o înțelegere mai profundă a principiilor morale care ghidează comportamentul social. Evoluția generală a inteligenței sociale (fetele: test-M=5,98, retest-M=7,51; băieții: test-M=6,62, retest-M=8,97) arată că, deși băieții au început cu scoruri mai ridicate decât fetele, ambele sexe au înregistrat creșteri semnificative, cu băieții având o creștere mai mare. Aceasta sugerează că perioada dintre testare și retestare a fost benefică pentru dezvoltarea competențelor sociale. Rezultatele obținute pot fi urmărite în următoarele figuri (*figura 3.6., figura 3.7.*).

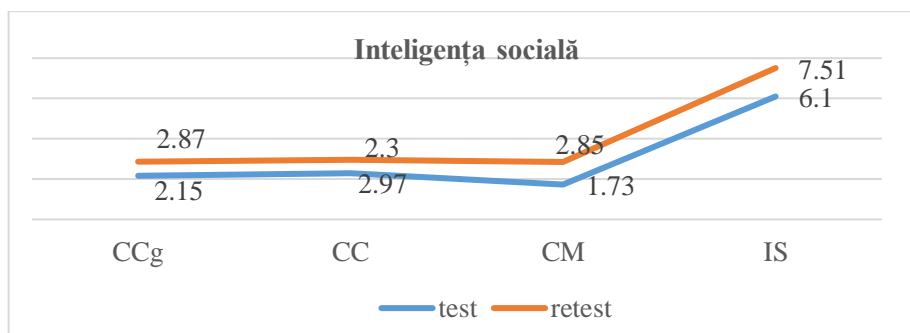


Figura 3.6. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din GE, test-retest

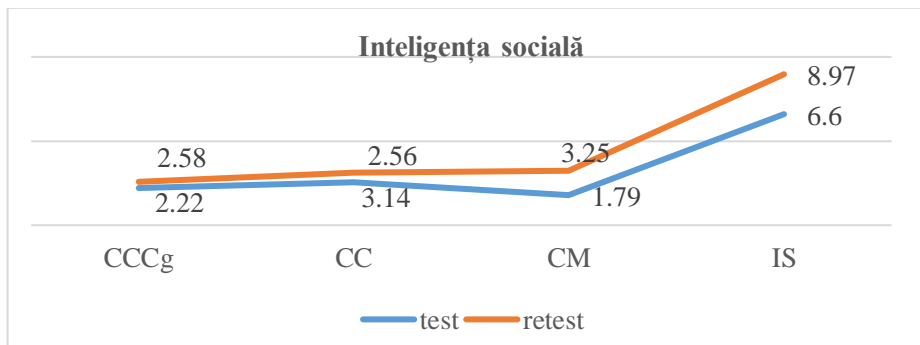


Figura 3.7. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din GE, test-retest

Pentru a confirma sau infirma existența diferențelor statistic semnificative privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental în funcție de gen, am apelat la testul Wilcoxon pentru semne și ranguri (o metodă non-parametrică folosită pentru compararea diferențelor între perechile de observații).

Tabelul 3.8. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din GE, test-retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>Valoarea lui Z</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Componenta cognitivă	-3,363	p=0,002
Cunoștințe despre comportament în familie	-2,932	p=0,003
Cunoștințe despre comportament școală	-0,577	p=0,564
Cunoștințe despre comportament în public	-2,833	p=0,005
Recunoașterea emoțiilor	-2,559	p=0,011
Componenta comportamentală	-2,930	p=0,003
Rezolvări în situații potrivite	-2,497	p=0,013
Rezolvări în situații nepotrivite	-0,944	p=0,345
Abilități de comunicare eficientă	-3,107	p=0,002
Componenta morală	-2,023	p=0,043
Inteligența socială general	-2,207	p=0,027

Analizând datele statistice din *tabelele 3.8. și 3.9. (Anexa 8.1., 8.2.)*, observăm că toate componentele (CCg, CCF, CCP, RE, CC, RSP, ACE, CM) și IS prezintă o semnificație statistică (*pragul de semnificație $p < 0.05$*), ceea ce indică diferențe semnificative între test și retest pentru subiecții de gen feminin și masculin în grupul experimental. Valorile lui Z negative sugerează o îmbunătățire sau o creștere în scoruri de la test la retest pentru aceste componente, cu excepția CCȘ (pentru fete) și RSN (pentru fete și băieți) cu pragul de semnificație (*pragul de semnificație $p > 0.05$*).

Diferențele semnificative observate în majoritatea componentelor inteligenței sociale indică eficacitatea programului experimental în îmbunătățirea diverselor aspecte ale inteligenței sociale pentru subiecții de ambele genuri. După cum vedem activitățile specifice din program au contribuit la rezultatele observate în dezvoltarea inteligenței sociale a participanților din grupul

experimental. Aceste activități au fost alese pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui participant, stimulează atât dezvoltarea cognitivă, cât și cea emoțională. Rezultatele sugerează că intervențiile aplicate au avut un impact semnificativ asupra abilității elevilor de a interacționa eficient în contexte sociale diverse.

Tabelul 3.9. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din GE, test-retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>Valoarea lui Z</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Componenta cognitivă	-2,479	p=0,012
Cunoștințe despre comportament în familie	-2,804	p=0,005
Cunoștințe despre comportament școală	-1,897	p=0,058
Cunoștințe despre comportament în public	-2,962	p=0,003
Recunoașterea emoțiilor	-2,207	p=0,027
Componenta comportamentală	-2,201	p=0,028
Rezolvări în situații potrivite	-2,804	p=0,005
Rezolvări în situații nepotrivite	-1,156	p=0,249
Abilități de comunicare eficientă	-2,208	p=0,024
Componenta morală	-2,226	p=0,026
Inteligența socială general	-2,201	p=0,028

Fiecare activitate a fost concepută pentru a aborda diferite componente ale inteligenței sociale, ceea ce explică variația îmbunătățirilor. Prin jocuri de rol și exerciții interactive, participanții au învățat să decodeze și să înțeleagă mai bine emoțiile celorlalți. Sesiunile de dezbateri și discuții în grup focalizate pe scenariile din viața reală în familie, școală și contexte publice, au încurajat discuția deschisă și analiza comportamentului adecvat în diferite situații sociale. Participarea activă la aceste dezbateri a îmbunătățit înțelegerea normelor sociale și a comportamentelor așteptate, rezultând în îmbunătățiri ale componentei cognitive și a cunoștințelor despre comportament. Prin simularea diverselor situații sociale, participanții au avut ocazia să exerseze și să își îmbunătățească abilitățile de comunicare și rezolvare de probleme într-un mediu controlat. Aceste activități au fost cruciale pentru îmbunătățirea componentei comportamentale și a abilităților de comunicare eficientă. Atelierele axate pe empatie au implicat exerciții de ascultare activă, împărtășirea experiențelor personale și exerciții de imaginație (*punerea în pantofii altuia*),

încurajând participanții să dezvolte o înțelegere și o apreciere mai profundă pentru sentimentele altora. Aceasta a contribuit la creșterea semnificativă a componentei morale. Activitățile de team building și jocurile care necesită lucrul în echipă au fost esențiale pentru consolidarea încrederii și cooperării între participanți. Acestea au contribuit la dezvoltarea unei inteligențe sociale generale, facilitând înțelegerea și aplicarea competențelor sociale într-o varietate de contexte.

Analiza comparativă a rezultatelor test-retest (*testul Wilcoxon*) pe segmentele de vârstă de 8, 9 și 10 ani în GE nu a evidențiat diferențe semnificative în manifestarea componentelor inteligenței sociale (cognitive, comportamentale și morale), indicând o consistență a performanțelor în inteligența socială generală și în subcomponentele sale, indiferent de vârstă. Aceasta denotă o stabilitate a inteligenței sociale la vârsta examinată, în cadrul testării inițiale și la retestare (*Tabelul 3.10., Anexa 8.3*).

Tabelul 3.10. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental în funcție de vârstă (valori medii), etapa test-retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	8 ani		9 ani		10 ani	
	test	retest	test	retest	test	retest
Componenta cognitivă	2,11	2,73	2,16	2,70	2,22	2,75
Cunoștințe despre comportament în familie	2,52	2,92	2,64	2,94	2,66	2,95
Cunoștințe despre comportament școală	2,35	2,63	2,47	2,65	2,35	2,63
Cunoștințe despre comportament în public	2,03	2,79	2,00	2,66	2,09	2,73
Recunoașterea emoțiilor	1,56	2,19	1,61	2,23	1,84	2,24
Componenta comportamentală	2,13	3,05	2,50	3,04	2,40	3,07
Rezolvări în situații potrivite	1,59	2,62	1,39	2,60	1,21	2,59
Rezolvări în situații nepotrivite	3,14	3,73	3,11	3,72	3,40	3,74
Abilități de comunicare eficientă	2,28	3,27	2,78	3,20	2,81	3,21
Componenta morală	1,65	3,06	1,68	3,04	1,90	3,05
Inteligența socială general	5,90	8,28	6,36	8,20	6,53	8,25

Pasul următor a constat în identificarea disparităților dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) în urma *Programului de intervenție psihologică*. Vom începe cu evaluarea diferențelor obținute de GC/retest și GEretest/ la variabila IS (*Tabelul 3.11.*).

Analizând mediile raportate pentru diferitele componente ale inteligenței sociale între fete din GE/retest și GC/retest, putem face câteva concluzii preliminare despre impactul condițiilor experimentale asupra dezvoltării inteligenței sociale. Observăm că pentru fiecare variabilă măsurată, GE/retest prezintă medii mai mari decât GC/retest, indicând un impact pozitivă a intervențiilor experimentale asupra inteligenței sociale.

CCg: GE/retest arată o îmbunătățire semnificativă ($M=2,87$) față de GC/retest ($M=2,15$), accentuând înțelegere și procesare mai bună a informațiilor sociale. În toate cele trei domenii

(familie, școală, public), GE/retest (M=3,04; M=2,55; M=2,75) are medii mai mari decât GC/retest (M=2,60; M=2,30; M=2,06), indicând o familiaritate mai mare cu normele și comportamentele adecvate în diverse contexte sociale. RE: deși diferența este mai mică aici (GE M=1,97 față de GC/retest M=1,80), GE/retest prezintă totuși o îmbunătățire față de GC/retest, ceea ce indică că activitățile și exercițiile (ex. *Pictura emoțiilor*) au contribuit la dezvoltarea capacităților de a identifica și înțelege emoțiile altora. CC: Aici, diferența este mai pronunțată (GE/retest M=2,97 față de GC/retest M=2,30), sugerând că grupul experimental este mai apt în aplicarea cunoștințelor sociale în comportamentul său. Atât pentru situațiile potrivite cât și pentru cele nepotrivite, GE/retest are medii mai mari (M=2,09; M=3,91), decât GC/retest (M=1,47; M=3,36) indicând o capacitate mai bună de a naviga și gestiona diverse situații sociale. ACE: GE/retest (M=3,12) față de GC/retest (M=2,97) indică o ușoară superioritate în comunicarea eficientă. CM: GE arată o îmbunătățire semnificativă (M=2,85) față de GC (M=1,73), confirmând impactul pozitiv a poveștilor terapeutice pentru o înțelegere și aplicare mai bună a principiilor morale în contextul social.

IS: Observăm o îmbunătățire generală a IS la GE (M=7,51) față de GC (M=6,10) datorită condițiilor experimentale.

Tabelul 3.11. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>Subiecții cercetării</i>	<i>Valoarea mediei</i>
Componenta cognitivă	Grup de control	2,15
	Grup experimental	2,87
Cunoștințe despre comportament în familie	Grup de control	2,60
	Grup experimental	3,04
Cunoștințe despre comportament școală	Grup de control	2,30
	Grup experimental	2,55
Cunoștințe despre comportament în public	Grup de control	2,06
	Grup experimental	2,75
Recunoașterea emoțiilor	Grup de control	1,80
	Grup experimental	1,97
Componenta comportamentală	Grup de control	2,30
	Grup experimental	2,97
Rezolvări în situații potrivite	Grup de control	1,47
	Grup experimental	2,09
Rezolvări în situații nepotrivite	Grup de control	3,36
	Grup experimental	3,91
Abilități de comunicare eficientă	Grup de control	2,97
	Grup experimental	3,12
Componenta morală	Grup de control	1,73
	Grup experimental	2,85
Inteligența socială general	Grup de control	6,10
	Grup experimental	7,51

Reprezentarea grafică indică deosebiri la variabilele evaluate în tabelul de mai sus.

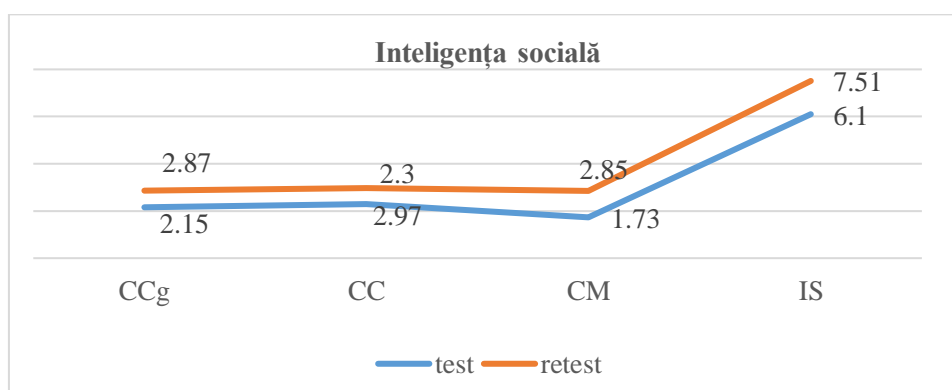


Figura 3.8. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Pentru a determina prezența sau absența diferențelor semnificative statistice am apelat la testul U Mann-Whitney. Acesta este o metodă nonparametrică utilizată pentru a compara două grupuri independente, în scopul de a determina dacă există diferențe semnificative între medianele lor (*Tabelul 3.12., Anexa 10.1.*).

Tabel 3.12. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>U Mann-Whitney</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Componenta cognitivă	19,00	p=0,003
Cunoștințe despre comportament în familie	20,00	p=0,004
Cunoștințe despre comportament școală	22,50	p=0,006
Cunoștințe despre comportament în public	21,00	p=0,005
Recunoașterea emoțiilor	50,00	p=0,033
Componenta comportamentală	20,00	p=0,004
Rezolvări în situații potrivite	25,50	p=0,008
Rezolvări în situații nepotrivite	19,00	p=0,003
Abilități de comunicare eficientă	20,00	p=0,004
Componenta morală	18,00	p=0,002
Inteligența socială general	18,00	p=0,002

Analiza detaliată a rezultatelor testului *U Mann-Whitney* ne permite să conchidem că pentru toate variabilele listate în tabel valoarea lui U prezintă valori negative și p-values sub pragul convențional de 0.05: Analiza rezultatelor testului U Mann-Whitney pentru componentele inteligenței sociale indică semnificații statistice pentru fiecare dintre componentele evaluate. Pragul de semnificație (p-value) în acest context este un indicator al probabilității ca diferențele observate între două grupuri să fie datorate șansei. În general, un prag de semnificație mai mic decât 0,05 ($p < 0,05$) este considerat semnificativ din punct de vedere statistic, indicând că există

diferențe semnificative între GC/retest și GE/retest. Analizând valorile prezentate, confirmăm că toate aceste componente: CCg (U=19,00, p=0,003), CCF (U=20,00, p=0,004), CCȘ (U=22,50, p=0,006), CCP (U=21,00, p=0,005), RE (U=50,00, p=0,033) indică diferențe semnificative, sugerând că percepțiile și cunoștințele despre comportamentele sociale diferă în mod semnificativ între grupuri. Valorile p sub 0,01 sunt deosebit de puternice și indică diferențe robuste. CC (U=20,00, p=0,004), RSP (U=25,50, p=0,008), RSN (U=19,00, p=0,003), ACE (U=20,00, p=0,004) indică diferențe semnificative în comportamente și abilități sociale, reiterând ideea că există variații notabile în modul în care elevii gestionează și răspund la situații sociale. CM (U=18,00, p=0,002) și IS (U=18,00, p=0,002) cu pragurile foarte scăzute de semnificație aici subliniază diferențe semnificative în judecățile morale și în inteligența socială în general între grupuri. Rezultatele indică diferențe semnificative în toate componentele inteligenței sociale evaluate, ceea ce sugerează că inteligența socială nu este uniformă și poate varia semnificativ între diferite grupuri de elevi. Aceste diferențe pot avea implicații în modul în care persoanele interacționează social, înțeleg și gestionează relațiile sociale, precum și în capacitatea lor de a naviga în diferite contexte sociale.

Ulterior am evaluat manifestarea inteligenței sociale la băieți din GE/retest și GC/retest la etapa retest, prezentând datele în *tabelul 3.13*.

Tabel 3.13. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	Subiecții cercetării	<i>Valoarea mediei</i>
Componenta cognitivă	grup de control	2,22
	grup experimental	2,58
Cunoștințe despre comportament în familie	grup de control	2,79
	grup experimental	2,83
Cunoștințe despre comportament școală	grup de control	2,44
	grup experimental	2,72
Cunoștințe despre comportament în public	grup de control	2,08
	grup experimental	2,70
Recunoașterea emoțiilor	grup de control	1,86
	grup experimental	2,47
Componenta comportamentală	grup de control	2,59
	grup experimental	3,14
Rezolvări în situații potrivite	grup de control	1,44
	grup experimental	3,12
Rezolvări în situații nepotrivite	grup de control	3,51
	grup experimental	3,55
Abilități de comunicare eficientă	grup de control	2,78
	grup experimental	3,33
Componenta morală	grup de control	1,79
	grup experimental	3,25
Inteligența socială general	grup de control	6,60
	grup experimental	8,97

Studiul privind evaluarea valorilor medii a variabilelor ale inteligenței sociale între băieți din GE/retest și GC/retest, a scos în evidență următoarele constatări:

CCg: GE/retest arată o îmbunătățire semnificativă (M=2,58) față de GC/retest (M=2,22); pentru variabila CCF la GE/retest (M=2,83), la GC/retest (M=2,79); pentru variabila CCȘ la GE/retest (M=2,72), la GC (M=2,44); pentru variabila CCP la GE/retest (M=2,70), la GC/retest (M=2,08). CC: diferențele sunt mai pronunțate GE/retest înregistrează (M=3,14), GC/retest (M=2,59) și pentru variabilele RSP și RSN diferența e mai mică, GE/retest indică mediile (M=3,12, M=3,55), GC/retest (M=1,14, M=3,51); pentru variabila ACE: GE/retest (M=3,33) față de GC/retest (M=2,78). CM: GE/retest arată o îmbunătățire semnificativă (M=2,85) față de GC/retest (M=1,79). IS: Observăm o îmbunătățire generală a IS la GE/retest (M=8,97) față de GC/retest (M=6,60).

Rezultatele prezentate în *tabelul 3.13* le-am ilustrat prin intermediul *figura 3.9*.

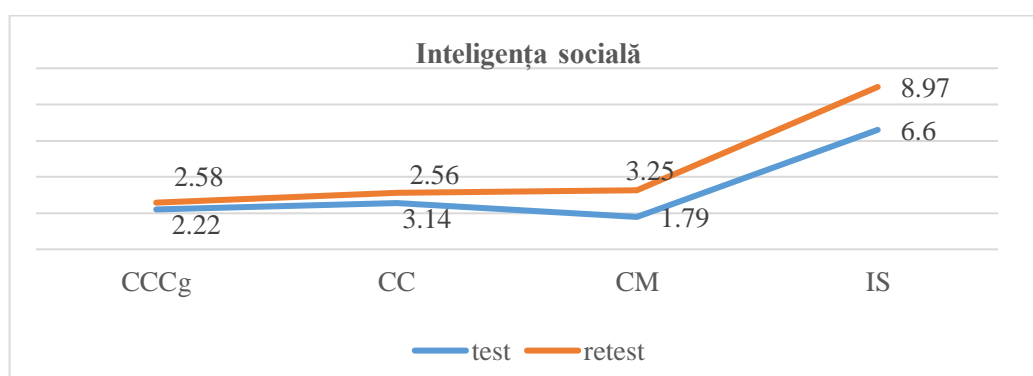


Figura 3.9. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Prin urmare, am apelat la testul U Mann-Whitney în scopul verificării prezenței/absenței diferențelor statistic semnificative între grupuri (*Anexa 10.2.*).

Tabelul 3.14. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>U Mann-Whitney</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Componenta cognitivă	17,00	p=0,001
Cunoștințe despre comportament în familie	25,50	p=0,007
Cunoștințe despre comportament școală	16,00	p=0,002
Cunoștințe despre comportament în public	25,50	p=0,007
Recunoașterea emoțiilor	20,00	p=0,004
Componenta comportamentală	19,00	p=0,003
Rezolvări în situații potrivite	20,00	p=0,004
Rezolvări în situații nepotrivite	28,50	p=0,012
Abilități de comunicare eficientă	26,00	p=0,008
Componenta morală	22,50	p=0,006
Inteligența socială general	26,00	p=0,008

În continuare prezentăm rezultatele testului aplicat, observând următoarele: Pentru CCg U=17,00 cu pragul de semnificație $p=0,001$), CCF U =25,50, pragul de semnificație $p=0,007$, CCȘ U =16,00, pragul de semnificație $p=0,002$, CCP U =25,50, pragul de semnificație $p=0,007$, RE U =20,00, pragul de semnificație $p=0,004$; pentru CC U =19,00, pragul de semnificație $p=0,003$), RSP U =20,00, pragul de semnificație $p=0,004$, RSN U =28,50, pragul de semnificație $p=0,012$, ACE U =26,00, pragul de semnificație $p=0,008$); CM U =22,50, pragul de semnificație $p=0,006$); IS U =26,00, pragul de semnificație $p=0,008$).

Urmează să evaluăm manifestarea IS elevii din GE/retest și GC/retest în funcție de vârstă la etapa retest. Valorile medii sunt prezentate în tabelul 3.15.

Tabelul 3.15. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest

Componentele inteligenței sociale	8 ani		9 ani		10 ani	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Componenta cognitivă	2,17	2,73	2,20	2,70	2,19	2,75
Cunoștințe despre comportament în familie	2,69	2,92	2,73	2,94	2,67	2,95
Cunoștințe despre comportament școală	2,38	2,63	2,36	2,65	2,37	2,63
Cunoștințe despre comportament în public	2,08	2,79	2,08	2,66	2,06	2,73
Recunoașterea emoțiilor	1,80	2,19	1,82	2,23	1,88	2,24
Componenta comportamentală	2,45	3,05	2,44	3,04	2,43	3,07
Rezolvări în situații potrivite	1,44	2,62	1,46	2,60	1,46	2,59
Rezolvări în situații nepotrivite	3,43	3,73	3,45	3,72	3,42	3,74
Abilități de comunicare eficientă	2,88	3,27	2,86	3,20	2,88	3,21
Componenta morală	1,76	3,06	1,74	3,04	1,78	3,05
Inteligența socială general	6,39	8,28	6,31	8,20	6,35	8,25

Pentru CCg (8 ani): GE/retest (M=2,73), GC/retest (M=2,17), CC: GE/retest (M=3,05), GC/retest (M=2,45), CM GE/retest (M=3,06), GC/retest (M=1,76), IS GE/retest (M=8,28), GC/retest (M=6,39). Pentru CCg (9 ani): GE/retest (M=2,70), GC/retest (M=2,20), CC: GE/retest (M=3,04), GC/retest (M=2,44), CM GE/retest (M=3,04), GC/retest (M=1,74), IS GE/retest (M=8,20), GC/retest (M=6,31). Pentru CCg (10ani): GE/retest (M=2,75), GC/retest (M=2,19), CC: GE/retest (M=3,07), GC/retest (M=2,43), CM GE/retest (M=3,05), GC/retest (M=1,78), IS GE/retest (M=8,25), GC/retest (M=6,35). Tabelul 3.16 reflectă rezultatele analizei statistice pentru evaluarea diferențelor în manifestarea inteligenței sociale între subiecții din Grupul Experimental (GE), la retest, comparativ cu Grupul de Control (GC), în funcție de vârstă, utilizând testul Kruskal-Wallis. Detaliem analiza pentru fiecare componentă în parte:

Componenta cognitivă (*Kruskal-Wallis* $\chi^2 = 6,318$; $p = 0,043$) indică procesele mentale implicate în înțelegerea și aplicarea cunoștințelor sociale. Diferența semnificativă sugerează

impactul pozitiv al intervențiilor psihologice asupra abilităților de gândire socială ale elevilor din GE, care acum înțeleg mai bine diferite perspective și pot anticipa consecințele acțiunilor sociale; Cunoștințele despre comportament în familie, școală și în public (cu valorile ale lui p variind de la 0,037 la 0,009) subliniază o îmbunătățire a înțelegerii normelor și așteptărilor comportamentale specifice contextelor diferite, demonstrând eficacitatea programului în educarea subiecților despre comportamentul adecvat în medii sociale variate; Recunoașterea emoțiilor (*Kruskal-Wallis* $\chi^2 = 9,536$; $p = 0,008$) arată progrese în capacitatea de a identifica și înțelege emoțiile altora, evidențiind o îmbunătățire notabilă în această abilitate la elevii din GE. Această competență este esențială pentru dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale sănătoase; Componenta comportamentală și Componenta morală, cu valorile ale lui p de la 0,008 la 0,002, indică progrese semnificative în comportamentul și judecățile morale ale elevilor din GE, care acum tind să aleagă acțiuni etic corecte și social acceptabile. Inteligența Socială (*Kruskal-Wallis* $\chi^2 = 16,221$; $p < 0,001$) demonstrează o diferență semnificativă între grupuri, subliniind un impact profund al *Programului de intervenție psihologică* asupra dezvoltării inteligenței sociale a elevilor din GE.

Intervențiile și activitățile programului destinat GE au îmbunătățit semnificativ inteligența socială a participanților, având efecte variate în funcție de vârstă. Aceste progrese sugerează îmbunătățiri importante pentru adaptarea socială, relațiile interpersonale și succesul în diverse contexte de viață (*Tabelul 3.16., Anexa 10.3.*).

Tabelul 3.16. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest

<i>Componentele inteligenței sociale</i>	<i>Kruskal-Wallis χ^2</i>	<i>Grade de libertate</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Componenta cognitivă	6,318	2	p=0,043
Cunoștințe despre comportament în familie	6,610	2	p=0,037
Cunoștințe despre comportament școală	7,779	2	p=0,021
Cunoștințe despre comportament în public	9,429	2	p=0,009
Recunoașterea emoțiilor	9,536	2	p=0,008
Componenta comportamentală	9,531	2	p=0,008
Rezolvări în situații potrivite	10,870	2	p=0,004
Rezolvări în situații nepotrivite	9,454	2	p=0,009
Abilități de comunicare eficientă	7,355	2	p=0,017
Componenta morală	12,922	2	p=0,002
Inteligența socială general	16,221	2	p=0,000

Concluzia acestei analize: există diferențe statistic semnificative în manifestarea inteligenței sociale din GE/retest și GC/retest, indicând efecte potențial semnificative ale *Programului de intervenție psihologică* aplicată în GE.

3.4 Relația dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică: analiza cantitativ-calitativă

La vârsta școlară mică, dezvoltarea inteligenței sociale reprezintă un fundament esențial pentru formarea conștiinței succesului. Această etapă a copilăriei este caracterizată de procese intense de socializare, în care copiii învață să interacționeze, să-și exprime emoțiile și să perceapă reacțiile celor din jur. În acest context, **inteligența socială** – capacitatea de a înțelege și gestiona relațiile interpersonale – joacă un rol semnificativ în modul în care copilul își definește succesul personal și social.

Conștiința succesului, la rândul său, include percepțiile, valorile și atitudinile copilului față de reușitele sale și modul în care acestea sunt validate de mediul înconjurător. Relația dintre aceste două concepte este complexă, dar strâns interconectată: inteligența socială facilitează construirea unor relații pozitive, recunoașterea suportului social și adaptarea la cerințele grupului, toate acestea contribuind la formarea unei conștiințe sănătoase a succesului. Conștiința de sine, componenta centrală a autocunoașterii, reprezintă baza asupra căreia copilul își dezvoltă conștiința succesului. Înțelegerea propriilor emoții, identificarea punctelor forte și recunoașterea limitelor personale permit copilului să-și construiască o percepție realistă asupra succesului. Astfel, inteligența socială și conștiința de sine lucrează sinergic pentru a modela atitudinile și valorile copilului față de succes.

Urmează să explorăm interdependența dintre **inteligența socială și conștiința succesului**, evidențiind mecanismele prin care acestea se influențează reciproc și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului în cadrul școlii și al mediului familial [45]. Pentru a verifica existența diferențelor între componentele conștiinței de sine la elevii din GE, am apelat la testul Wilcoxon. Pe baza datelor prezentate din etapa de testare și retestare, analizând manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cu vârstele de 8, 9 și 10 ani din GE, nu s-au observat diferențe semnificative între etape, pragul de semnificații fiind $p > 0.05$. Evaluările autoaprecierii, stimei de sine și încrederii în sine au arătat variații minore între momentul testului și cel al retestului, indicând o stabilitate generală a acestor componente ale conștiinței de sine în funcție de vârstă (Tabelul 3.1.7, Anexa 9.3.).

Tabelul 3.17. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest

Variabile	8 ani		9 ani		10 ani	
	test	retest	test	retest	test	retest
Autoaprecierea	6,00	8,62	7,25	8,18	7,45	7,68
Stima de sine	32,50	37,75	31,75	37,75	36,75	37,01
Încrederea în sine	38,00	39,37	36,00	39,75	38,50	39,75

Analiza datelor prezentate în *tabelul 3.18.* oferă o perspectivă asupra evoluției conștiinței de sine în cadrul grupului experimental, acordând o atenție specială diferențelor de gen. Se observă evoluții pozitive între momentul testului inițial și retestare, indicând o creștere a conștiinței de sine atât la fete, cât și la băieți. Autoaprecierea la fete crește de la 6,42 la 8,00 între test și retest, la băieți crește de la 6,58 la 8,33 între test și retest. Observăm o creștere semnificativă a autoaprecierii în ambele grupuri în funcție de gen. Stima de sine la fete crește de la 32,67 la 36,67 între test și retest, la băieți crește de la 32,00 la 38,33 între test și retest. La fel ca în cazul autoaprecierii, ambele grupuri au înregistrat o creștere a stimei de sine. Încrederea în sine la fete crește de la 36,92 la 39,25 între test și retest, la băieți crește de la 35,33 la 40,00 între test și retest. Încrederea în sine, de asemenea, a crescut în ambele grupuri.

Tabelul 3.18. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest

<i>Componentele conștiinței de sine</i>	<i>Grupul experimental</i>	<i>Valoarea mediei</i>	
		<i>feminin</i>	<i>masculin</i>
Autoaprecierea	test	6,42	6,58
	retest	8,00	8,33
Stima de sine	test	32,67	32,00
	retest	36,67	38,33
Încrederea în sine	test	36,92	35,33
	retest	39,25	40,00

Aceste rezultate sunt ilustrate în *figurile 3.10, 3.11.*

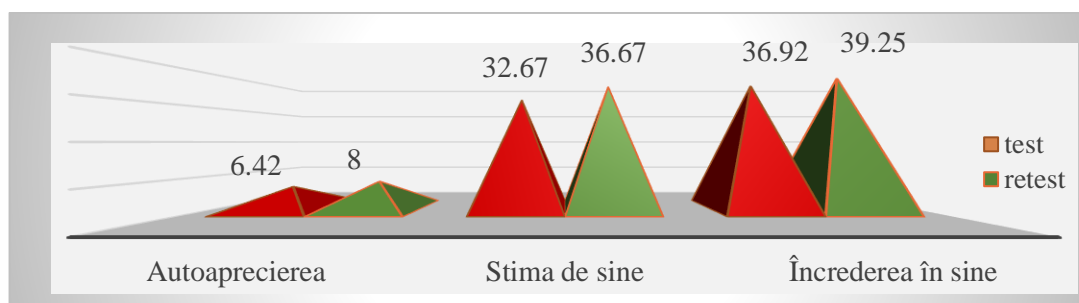


Figura 3.10. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental, test-retest

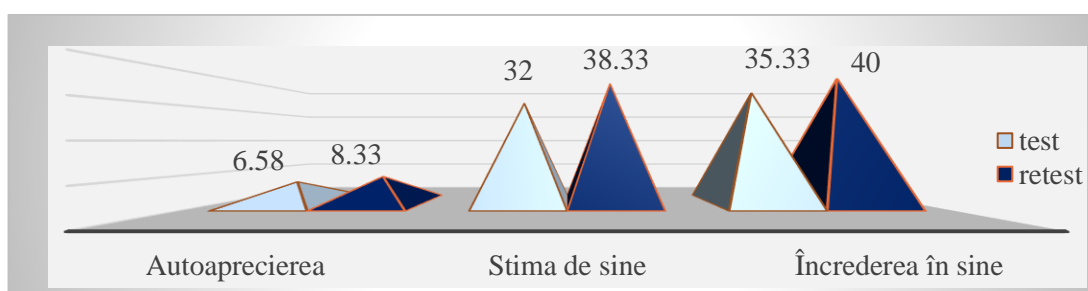


Figura 3.11. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen masculin din grupul experimental, test-retest

Analiza semnificației diferențelor în manifestarea conștiinței de sine în funcție de gen (fete și băieți) în GE evidențiază rezultate interesante pentru componentele autoapreciere, stima de sine și încrederea în sine, atât în etapa de testare, test, cât și în cea de retestare. Aceste rezultate confirmă existența diferențelor statistic semnificative, cu un prag de semnificații $p < 0.05$.

Pentru autoapreciere: La fete, valoarea lui Z este de -2,714 cu un prag de semnificație de $p=0,007$.

La băieți, valoarea lui Z este de -2,232 cu un prag de semnificație $p=0,026$,

Pentru stima de sine: Fete: Valoarea lui Z este -2,703 cu un $p=0,007$. Băieți: Valoarea lui Z este -2,207 cu un $p=0,027$.

Pentru încrederea în sine: Fete: Valoarea lui Z de -2,842 și un prag de semnificație de $p=0,004$.

Băieți: Cu o valoare Z de -2,041 și un $p=0,041$ (Tabelul 3.19, Anexa 9.1, 9.2).

Tabelul 3.19. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental din perspectiva de gen, test-retest

Componentele conștiinței de sine	Feminin		Masculin	
	Valoarea lui Z	Pragul de semnif.	Valoarea lui Z	Pragul de semnificație
Autoaprecierea	-2,714	$p=0,007$	-2,232	$p=0,026$
Stima de sine	-2,703	$p=0,007$	-2,207	$p=0,027$
Încrederea în sine	-2,842	$p=0,004$	-2,041	$p=0,041$

Diferențele semnificative între test și retest în cadrul GE, desfășurat pe dimensiuni ale conștiinței de sine, indică un impact pozitiv al intervențiilor psihologice, cu efecte mai pronunțate la fete decât la băieți. Acest fapt sugerează că genul poate modula răspunsul la anumite tipuri de intervenții psihologice sau educaționale, fetele manifestând schimbări mai accentuate în autoevaluarea aspectelor legate de autoapreciere, stima de sine și încrederea în sine.

Activitățile care au contribuit la dezvoltarea conștiinței de sine sunt cele care încurajează copiii să exploreze și să înțeleagă propriile sentimente, gânduri, preferințe și capacități, precum și să recunoască și să aprecieze unicitatea lor. În programul descris, activitățile care pot avea un impact semnificativ asupra conștiinței de sine sunt: *Scrisori pentru prieteni* (Sesiunea III), prin care copiii sunt încurajați să mediteze asupra propriilor sentimente și gânduri, precum și asupra modului în care relaționează cu alții. Acest exercițiu îi ajută să devină mai conștienți de propria identitate socială și emoțională; *Colajul prieteniei* (Sesiunea II). Această activitate le permite elevilor să reflecteze asupra valorilor personale și a ceea ce prețuiesc în relațiile cu alții.

Participarea la crearea „pomului prieteniei” (Sesiunea III), unde fiecare „frunză” simbolizează o caracteristică a unui prieten bun, îi încurajează pe copii să gândească la propria conduită și la calitățile pe care le aduc într-o prietenie. Acest lucru îi poate ajuta să devină mai conștienți de punctele lor forte și de zonele în care pot crește și altele. Aceste activități, prin natura lor reflexivă

și expresivă, ajută copiii să își dezvolte conștiința de sine, încurajându-i să exploreze cine sunt, ce simt și cum se raportează la cei din jur.

Următorul pas a fost studiul comparativ a manifestării conștiinței de sine la fete și băieți din GE/retest și GC/retest.

Tabelul 3.20. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control, test-retest

Componentele conștiinței de sine	Feminin		Masculin	
	Subiecții cercetării	Val. medie	Subiecții cercetării	Val. medie
Autoaprecierea	grup de control	6,53	grup de control	6,69
	grup experimental	8,00	grup experimental	8,33
Stima de sine	grup de control	33,70	grup de control	30,70
	grup experimental	36,67	grup experimental	38,33
Încrederea în sine	grup de control	37,53	grup de control	34,20
	grup experimental	39,25	grup experimental	40,00

Datele prezentate în Tabelul 3.20. sunt ilustrate în figura 3.12. și figura 3.13. Analizând datele prezentate, putem observa cum manifestarea conștiinței de sine variază între subiecții din GE/retest și cei din GC/retest și cum această variație este influențată de gen (feminin și masculin). Valorile medii prezentate reflectă diferite aspecte ale conștiinței de sine: autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine. Iată o analiză detaliată a datelor pentru fiecare componentă.

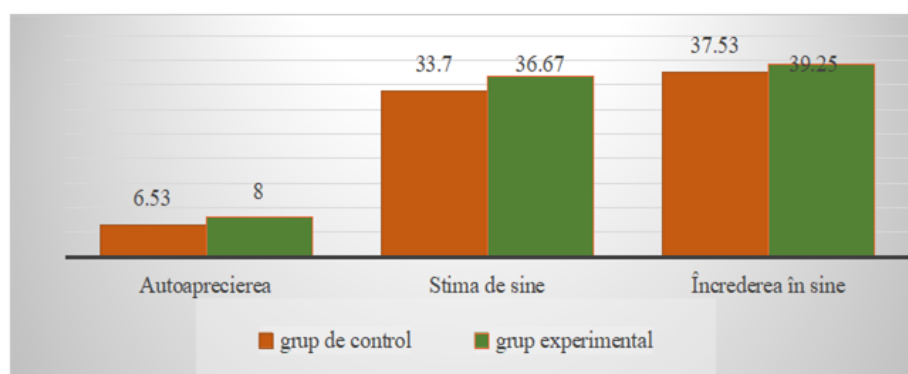


Figura 3.12. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, test-retest

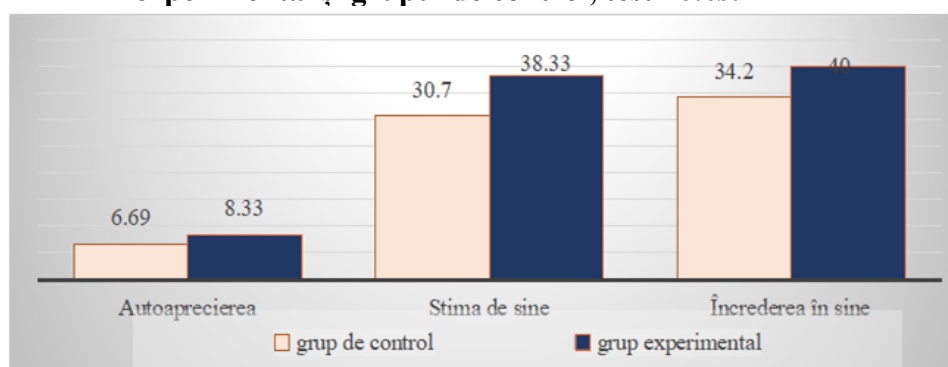


Figura 3.13. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, test-retest

Așadar, avem următoarele date statistice pentru variabila autoaprecierea (fete) GE/retest (M=8), GC/retest (M=6,53); pentru variabila stima de sine GE/retest (M=36,67), GC/retest (M=33,7); pentru variabila încrederea în sine GE/retest (M=39,25), GC (M=37,53).

Să analizăm date statistice pentru variabila autoaprecierea (băieți) GE/retest (M=8,33), GC/retest (M=6,69); pentru variabila stima de sine GE/retest (M=38,33), GC/retest (M=30,7); pentru variabila încrederea în sine GE/retest (M=40), GC/retest (M=34,2).

Aplicarea testului U Mann-Whitney pentru identificarea diferențelor statistic semnificative dintre aceste două grupuri (GE/retest, GC/retest) în funcție de gen ne permite să afirmăm prezența acestor diferențe: la fete $U=20,00$, cu pragul de semnificație pentru autoapreciere $p=0,004$, la băieți $U=20,00$, $p=0,004$; pentru stima de sine pragul de semnificație la fete $U=25,50$, $p=0,008$ și $U=19,00$, $p=0,003$ la băieți, pentru încrederea în sine pragul de semnificație la fete $U=19,00$, $p=0,003$ și la băieți $U=18,00$, $p=0,002$ respectiv (Tabelul 3.2.1, Anexa 11.1, 11.2.).

Tabel 3.21. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control, retest

Componentele conștiinței de sine	Feminin		Masculin	
	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație
Autoaprecierea	20,00	$p=0,004$	20,00	$p=0,004$
Stima de sine	25,50	$p=0,008$	19,00	$p=0,003$
Încrederea în sine	19,00	$p=0,003$	18,00	$p=0,002$

Studiul prezent examinează impactul unui program complex de dezvoltare personală asupra autoaprecierii, stimei de sine și încrederii în sine la două grupuri diferite: GE, care a participat activ la program, și GC, care nu a beneficiat de aceleași intervenții. Rezultatele indică îmbunătățiri semnificative în toate cele trei componente ale conștiinței de sine pentru subiecții din GE, comparativ cu GC la etapa retest. Activitățile desfășurate în cadrul *Programului de intervenție psihologică* au fost din categorii precum autocunoaștere, dezvoltare de abilități, afirmare și vizualizare pozitivă, feedback constructiv și sprijin, precum și stabilirea de provocări controlate și obiective realizabile. Fiecare categorie de activități a contribuit în mod unic la îmbunătățirea conștiinței de sine prin metode care promovează reflecția personală, îmbunătățirea competențelor, întărirea dialogului intern pozitiv, oferirea de recunoaștere pentru progresele personale și încurajarea realizărilor personale. Îmbunătățirile în autoapreciere, stimă de sine și încredere în sine observate în GE sunt semnificative, subliniind eficacitatea acestui *Program de intervenție psihologică*. În timp ce **inteligența socială** reprezintă capacitatea elevilor de a naviga eficient în lumea socială, integrând abilități precum empatia, recunoașterea emoțiilor, adaptabilitatea

comportamentală și colaborarea, această dimensiune esențială a dezvoltării umane nu poate fi pe deplin valorificată fără sprijinul conștiinței de sine. Conștiința de sine, ca fundament al inteligenței sociale, presupune o înțelegere profundă și autentică a propriilor gânduri, emoții, motivații și comportamente. Ea facilitează nu doar reglarea emoțională, ci și abilitatea de a relaționa autentic și eficient cu ceilalți, fiind un catalizator al interacțiunilor de succes. Elevii care își dezvoltă conștiința de sine sunt mai bine echipați să recunoască și să înțeleagă impactul propriului comportament asupra celor din jur, să interpreteze cu precizie intențiile altora și să răspundă în mod adecvat și constructiv la diverse contexte sociale. Fără această introspecție esențială, eforturile lor de a se conecta cu ceilalți sau de a interpreta corect semnalele sociale pot deveni inconsistente sau chiar ineficiente. De aceea, conștiința de sine nu este doar o competență individuală, ci și o punte către relații sănătoase și funcționare socială optimă.

Intervențiile aplicate au demonstrat un impact semnificativ asupra dezvoltării inteligenței sociale a elevilor, însă o privire detaliată asupra conștiinței de sine aduce o perspectivă mai nuanțată și mai completă asupra transformărilor observate. Studiarea manifestării acestei dimensiuni la subiecții din grupul experimental (GE) și cel de control (GC) evidențiază nu doar diferențele înregistrate între cele două grupuri, ci și modul în care activitățile propuse au facilitat reflecția, autoevaluarea și dezvoltarea unei percepții mai clare asupra propriei identități. Astfel, conștiința de sine devine un element cheie al intervențiilor, oferind nu doar rezultate palpabile în ceea ce privește interacțiunile sociale, ci și o bază solidă pentru creșterea personală și succesul pe termen lung al elevilor. (Tabelul 3.22., 3.23., Anexa 11.3.).

Tabelul 3.22. Manifestarea componentelor conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest

Variabile	8 ani		9 ani		10 ani	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Autoaprecierea	6,77	8,62	6,62	8,18	6,43	7,68
Stima de sine	31,5	37,75	35,75	37,75	32,86	37,01
Încrederea în sine	35,75	39,37	32,25	39,75	36,11	39,75

Tabelul 3.23. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă, etapa retest

Componentele conștiinței de sine	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Autoaprecierea	12,918	2	p=0,002
Stima de sine	9,529	2	p=0,008
Încrederea în sine	7,354	2	p=0,017

Analiza semnificației statistice a rezultatelor (conform Tabelului 3.23) subliniază diferențele semnificative dintre GE și GC pe toate cele trei componente ale conștiinței de sine, cu cea mai mare semnificație observată pentru autoapreciere ($p=0,002$), urmată de stima de sine ($p=0,008$) și încrederea în sine ($p=0,017$). Aceste rezultate validează impactul intervențiilor asupra dezvoltării unei imagini pozitive de sine la elevii de vârstă școlară mică.

Analiza datelor statistice prezentate dezvăluie efectul pozitiv al intervențiilor pe componentele conștiinței de sine la elevi, evidențiat prin îmbunătățiri semnificative în autoapreciere, stima de sine și încrederea în sine. Aceste efecte sunt diferite în funcție de grupul de vârstă, cu cele mai pronunțate îmbunătățiri observate în grupul experimental (GE) comparativ cu grupul de control (GC) la retestare.

În ceea ce privește autoaprecierea, cea mai mare diferență între GE și GC se observă la copiii de 8 ani, sugerând că activitățile orientate către recunoașterea propriilor realizări și valori personale, cum ar fi sesiunile de *storytelling*, au fost deosebit de eficiente. Aceste activități ajută la consolidarea unei imagini pozitive de sine prin valorizarea propriilor calități și succese.

Pentru stima de sine, intervențiile au produs efecte similare la toate grupele de vârstă, cu un impact stabil indiferent de vârstă. Participarea la proiecte de grup care promovează sentimentul de apartenență și recunoașterea individuală a contribuit la o percepție pozitivă despre propria valoare.

Încrederea în sine a arătat îmbunătățiri, în special la grupa de 9 ani, ceea ce poate reflecta eficacitatea specifică a intervențiilor, precum sesiunile de dezvoltare a abilităților de comunicare care oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de comunicare într-un mediu susținut, crescând astfel încrederea în propriile capacități.

În concluzie, intervențiile psihologice au avut un impact semnificativ asupra conștiinței de sine la copiii din grupul experimental, cu îmbunătățiri notabile în autoapreciere, stima de sine și încrederea în sine. Aceste îmbunătățiri, susținute de semnificația statistică, evidențiază eficacitatea activităților de dezvoltare personală orientate către recunoașterea propriilor valori, colaborarea în cadrul grupurilor și exprimarea eficiente. Aceste descoperiri subliniază importanța intervențiilor timpurii pentru sprijinirea dezvoltării sănătoase a personalității și a bunăstării psihologice la copii, cu potențiale efecte durabile asupra adaptării sociale și succesului în diverse contexte de viață.

Analiza anterioară a demonstrat îmbunătățiri semnificative în conștiința de sine și inteligența socială la elevii din GE, sugerând că intervențiile specifice pot avea un impact profund asupra dezvoltării personale. Aceste îmbunătățiri nu sunt doar importante în sine, ci sunt de asemenea critice pentru reușita școlară, așa cum arată datele statistice. De exemplu, încrederea crescută în sine, derivată dintr-o mai bună autoapreciere, poate încuraja elevii să abordeze

provocări noi și să persevereze în fața dificultăților, conducând astfel la rezultate mai bune. În mod similar, o inteligență socială avansată facilitează colaborarea eficientă și comunicarea, esențiale în mediul școlar. Prin urmare, aceste descoperiri subliniază necesitatea de a încorpora activități care promovează dezvoltarea conștiinței de sine și a inteligenței sociale în curriculumul educațional, ca mijloc de a sprijini nu doar creșterea personală, ci și succesul școlar și social (Figura.3.1.4).

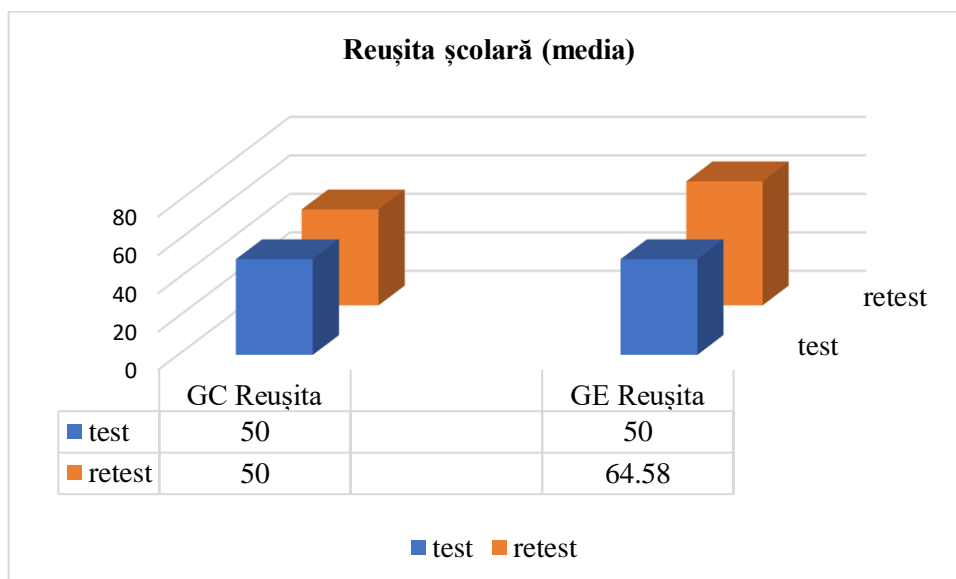


Figura 3.14. Media reușitei școlare la grupul experimental și grupul de control la etapa test-retest.

Din datele (valori procentuale) prezentate în figura. 3.14. deducem și o creștere a reușitei școlare în rândul subiecților din GE și GC la etapa test-retest. Media a crescut cu 14,58% la GE la etapa test-retest.

Analiza detaliată a rezultatelor prezentate în figurile 3.10.–3.14., care ilustrează impactul Programului de intervenție psihologică asupra dezvoltării inteligenței sociale, evidențiază o îmbunătățire semnificativă a competențelor sociale în rândul subiecților cercetați. Această îmbunătățire se manifestă prin interacțiuni eficiente, pozitive și armonioase cu semenii, susținute de schimbări atitudinale și cognitive, care reflectă o adaptare socială eficientă și o integrare mai bună în mediul școlar. Elevii au început să își exprime clar și coerent propriile idei, să înțeleagă emoțiile celorlalți și să utilizeze un limbaj pozitiv. De asemenea, aceștia au demonstrat o ascultare activă, o sensibilitate sporită față de nevoile celorlalți și o atitudine mai colaborativă. Totodată, în urma programului, s-a observat o reducere semnificativă a sentimentului de izolare socială.

Aceste progrese evidențiază nu doar o creștere a conștiinței de sine și a inteligenței sociale, ci și un rol esențial în dezvoltarea conștiinței succesului elevilor. Cultivarea acestor abilități

contribuie la îmbunătățirea performanțelor academice, la dezvoltarea relațiilor sociale pozitive și la o mai bună adaptare la cerințele educaționale și sociale.

Pentru a sprijini succesul academic și personal al elevilor, este esențial să creăm medii educaționale care să susțină dezvoltarea inteligenței sociale și să implementăm metode practice de îmbunătățire continuă a competențelor sociale. *Programul de intervenție psihologică*, prin utilizarea tehnicilor psihopedagogice și exercițiilor axate pe comunicare, rezolvarea conflictelor, empatie și colaborare, a demonstrat o eficiență considerabilă. Aceste tehnici au stimulat competențele sociale și academice ale elevilor, subliniind importanța integrării dezvoltării inteligenței sociale în procesul educațional.

Reflectând asupra acestor rezultate, este imperativ să continuăm dezvoltarea și aplicarea intervențiilor psihologice orientate spre cultivarea inteligenței sociale. Acest aspect este fundamental pentru dezvoltarea conștiinței succesului și pentru adaptarea elevilor la cerințele complexe ale mediului școlar și social.

În lumina analizei detaliate a datelor colectate, putem schița *Profilul conștiinței de succes a copilului*, evidențiind nu doar competențele academice superioare, dar și dezvoltarea relațiilor sociale sănătoase și adaptabilitatea eficientă în diferite contexte sociale. Profilul acestui copil de succes încorporează un amestec echilibrat de abilități cognitive, emoționale și sociale, reflectând o abordare holistică a dezvoltării umane.

Conștientizarea de sine are un rol central, permițând copilului să recunoască propriile emoții, gânduri și comportamente, și să le ajusteze conform situației. Această auto-reflecție îi permite să înțeleagă cum propriile stări interioare îi afectează pe ceilalți și cum să-și ajusteze comportamentul în consecință. Acest nivel de auto-reflexie îmbunătățește relațiile interpersonale prin empatie și adaptabilitate comportamentală, facilitând astfel interacțiunile sociale pozitive. Copilul, care poate recunoaște când este frustrat și folosește strategii de calmare înainte de a reacționa în situații de grup, demonstrează o înaltă conștientizare de sine și reglare emoțională.

Capacitatea de a recunoaște și a răspunde adecvat la emoțiile altora este esențială. Copilul de succes este capabil să stabilească conexiuni empatic cu cei din jur, facilitând interacțiuni sociale pozitive și constructivă. Abilitățile sociale avansate, inclusiv comunicarea eficientă și rezolvarea constructivă a conflictelor, permite copilului să navigheze cu succes în mediul școlar și în interacțiunile cu colegii. Copilul de succes se distinge prin capacitatea lui de a media conflictele într-un mod care promovează înțelegerea și respectul reciproc, de exemplu, prin facilitarea unui dialog deschis în cazul unui dezacord cu un coleg. El abordează dezacordurile cu calm, căutând soluții care satisfac toate părțile implicate.

Încrederea și stima de sine pozitivă îl motivează pe acest copil să își asume provocări noi și să persevereze în fața dificultăților. Această încredere este reflectată în abilitatea de a aborda sarcini dificile cu o atitudine pozitivă, recunoscând eșecurile ca oportunități de învățare. Un copil care continuă să participe la activități extracurriculare, chiar și după experiențe inițiale mai puțin reușite, exemplifică reziliența și încrederea în capacitatea sa de creștere. Un nivel sănătos de încredere în sine și o stimă de sine pozitivă sunt fundamentale pentru succes. Aceste trăsături îl încurajează pe copil să își asume riscuri calculate, să se angajeze în noi provocări, să facă față eșecului.

În plus, adaptabilitatea și flexibilitatea sunt esențiale pentru succes într-o lume în continuă schimbare. Copilul de succes este capabil să se adapteze la noi medii și situații, demonstrând flexibilitate în gândire și comportament. Un copil care se ajustează rapid la schimbarea profesorilor sau la introducerea unui nou program școlar arată o capacitate remarcabilă de adaptare. Având un nivel înalt de inteligență socială, poate naviga eficient prin situații sociale complexe, ajustându-și comportamentul pentru a corespunde diferitelor scenarii.

Capacitatea de a gestiona și regla emoțiile proprii în mod eficient permite copilului de succes să rămână concentrat și motivat, chiar și în situații provocatoare sau stresante. El este motivat și orientat către atingerea obiectivelor pe termen lung demonstrând perseverență și tenacitate, caracteristici esențiale pentru realizările academice și personale. De asemenea, este conștient de propria responsabilitate față de semenii săi și adulții. Are un angajament față de comportamentul etic, contribuind prin acesta pozitiv la viața comunității. Copilul de succes știe cum să comunice clar și eficient, atât verbal, cât și nonverbal. El poate asculta activ și exprima propriile idei în mod constructiv. De exemplu, un elev care organizează o prezentare de grup și reușește să coordoneze și să integreze contribuțiile tuturor membrilor echipei, evidențiază abilități de comunicare superioare.

Copilul de succes se recuperează rapid după eșecuri și dezamăgiri. El vede aceste experiențe ca pe niște lecții valoroase, nu ca pe niște obstacole insurmontabile, are capacitatea de a lua decizii independente și de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale. El caută și valorizează feedback-ul, dar este și capabil să-și stabilească propriile obiective. Un copil care își planifică singur activitățile extrașcolare, echilibrându-le cu responsabilitățile școlare, demonstrează autonomie, colaborare excelentă în activități, împărtășind idei și asumându-și roluri de lider când este necesar, dar și fiind un membru de echipă cooperant.

Copilul care excelează nu este doar acela cu note mari; el este cel, care demonstrează o combinație de maturitate emoțională, competențe sociale și abilități cognitive. Succesul lui este adesea rezultatul unui mediu care încurajează explorarea, el acceptă eșecul ca parte a procesului

de învățare și oferă suport în dezvoltarea personală. Capacitatea de a gestiona emoțiile intense și de a rămâne calm sub presiune este esențială. Acesta folosește tehnici de relaxare și auto-consolare pentru a gestiona anxietatea, frustrarea și dezamăgirea.

Performanța academică a acestui copil este, fără îndoială, îmbunătățită prin aceste competențe psihologice și emoționale. Însă, este important de remarcat că succesul lui nu se limitează la realizările academice. Competențele sociale, capacitatea de autoreglare emoțională și o imagine de sine sănătoasă contribuie la formarea unui individ bine echilibrat, pregătit să facă față provocărilor vieții cu încredere și optimism. Fiind curios și deschis către învățare, cu interes se angajează în activități de explorare a lumii. Aceasta îl determină pe copil să caute noi cunoștințe și să se angajeze în procesul de învățare cu entuziasm. Este ghidat de o dorință internă de a învăța și de a reuși, nu doar de recompense externe. Aceasta îl împinge să își asume provocări și să persevereze în fața obstacolelor.

Programul de intervenție psihologică are un rol cheie în dezvoltarea acestor trăsături, oferind copiilor instrumentele necesare pentru a-și îmbunătăți conștiința de sine, abilitățile sociale și reglarea emoțională. Într-o lume în constantă schimbare, capacitatea de a se adapta și de a răspunde flexibil la noi provocări este o trăsătură cheie a succesului.

Prin interacțiunea dintre aceste componente - dezvoltarea personală, relațiile pozitive, adaptabilitatea și o bază solidă de competențe emoționale și sociale — se conturează profilul conștiinței succesului școlarului mic, pregătit să navigheze complexități vieții cu încredere, curaj și optimism.

Astfel, profilul conștiinței de succes a copilului este complex și multidimensional, reflectând o armonie între abilitățile interne și influențele externe pozitive.

3.5 Concluzii la Capitolul 3

În scopul confirmării ipotezei înaintate în acest capitol, am elaborat și implementat un *Program de intervenție psihologică*. Strategiile și activitățile planificate în cadrul Programului, incluzând tehnici de comunicare, empatie, rezolvare a conflictelor și educație emoțională, au fost ajustate vârstei și nevoilor elevilor de vârstă școlară mică. Rezultatele obținute ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Programul de intervenție psihologică conceput pentru dezvoltarea inteligenței sociale în rândul elevilor de vârstă școlară mică conduce la o evoluție favorabilă în dezvoltarea abilităților sociale, creșterea conștiinței de sine și a reușitei școlare, ceea ce asigură baza pentru dezvoltarea conștiinței succesului.

2. S-a observat o îmbunătățire semnificativă în scorurile valorilor obținute la etapa test-retest de către elevii din grupul experimental la toate componentele inteligenței sociale. Elevii și-au dezvoltat cunoștințele despre comportamente în familie, școală, public, abilitatea de a recunoaște emoțiile proprii și a altor persoane, competențele de a rezolva și gestiona situația de conflict, respectând normele morale și etice.
3. Rezultatele programului au demonstrat diferențe statistic semnificative privind manifestarea a conștiinței de sine. Strategiile și tehnicile incluse în Program au generat creșterea nivelului de autoapreciere, stimă de sine și încredere în sine. În comparație cu subiecții din grupul de control, elevii din grupul experimental au demonstrat un interes sporit față de cei din jur, manifestând un comportament mai respectuos față de opinii și drepturi. Aceștia au dezvoltat abilități în gestionarea relațiilor interpersonale, respectând normele și regulile, și au devenit mai ordonați în planificarea acțiunilor.
4. În ansamblu, rezultatele indică faptul că *Programul de intervenție psihologică* a avut un impact pozitiv și persistent asupra dezvoltării sociale a copiilor, indiferent de gen și vârstă. Studiul scoate în evidență existența legăturii pozitive între conștiința de sine, inteligența socială și reușita școlară, accentuând creșterile semnificative în aceste domenii. Aceste concluzii susțin eficacitatea și relevanța *Programului de intervenție psihologică* în promovarea dezvoltării sociale la elevii de vârsta școlară mică, oferind o bază solidă pentru succesul acestora în viitor.
5. Dezvoltarea inteligenței sociale poate fi stimulată prin intermediul programelor specializate, sugerând că nu doar experiențele de viață, ci și activitățile planificate în mod specific au un rol esențial în creșterea nivelului al inteligenței sociale la elevii de vârsta școlară mică.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În vederea realizării scopului propus, au fost formulate următoarele concluzii în urma studiului teoretico-experimental:

1. Studiul teoriilor existente în literatura de specialitate aduce în prim-plan semnificația complexă a conceptelor de inteligență socială și competență socială. Studiul comparativ între aceste două noțiuni relevă că inteligența socială se referă la capacitatea unui individ de a naviga eficient în contexte sociale, înțelegând și gestionând dinamici complexe și emoții proprii și ale altora. Pe de altă parte, competența socială se axează mai mult pe abilitățile practice necesare pentru a participa și a contribui în mod efektiv la societate, cum ar fi comunicarea eficientă, empatia și soluționarea conflictelor [53, 54, 57] (vezi *subcapitolul 1.1, pp. 231-31; subcapitolul 1.2, pp. 32-40*).

2. Analiza literaturii din domeniu a specificat importanța inteligenței sociale în dezvoltarea conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică, care implică modul în care copiii se înțeleg și se valorizează pe sine, cum răspund la provocări și cum se adaptează la eșecuri, formându-și așa imagine de sine adecvată [52, 54, 57]; (vezi *subcapitolul 1.3, pp. 40-46; subcapitolul 1.4, pp. 46-52*). Au fost formulate definițiile proprii pentru conceptul inteligența socială: *Inteligența socială combină abilitățile cognitive (capacitatea de a percepe, analiza și interpreta corect interacțiunile sociale complexe și semnalele non-verbale, fiind baza pentru înțelegerea motivațiilor și emoțiilor altor persoane), flexibilitatea comportamentală (abilitatea de a se adapta fluid la diferite scenarii sociale, de a arăta disponibilitate pentru colaborare și de a rezolva conflictele, precum și capacitatea de a construi și menține relații interpersonale) și conștientizarea morală (înțelegerea și respectarea normelor sociale și etice, capacitatea de empatie și compasiune, care sunt importante pentru dezvoltarea unor interacțiuni sociale sănătoase și respectuoase) (vezi subcapitolul 1.1, p. 31) și conștiința succesului: Conștiința succesului la vârsta școlară mică poate fi definită ca un complex de percepții, atitudini și emoții pe care copiii le dezvoltă în legătură cu realizările și eșecurile lor, atât în context academic, cât și în relațiile sociale și activitățile extrașcolare (vezi subcapitolul 1.4, p. 52).*

3. În urma studiului teoretico-conceptual a fost elaborat modelul de conceptualizare a conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică, pornind de la abordările teoretice din literatura de specialitate, cu particularizare a factorilor ai succesului la vârsta școlară mică: aspirațiile elevului, motivațiile, resursele individuale și succesul la vârsta școlară mică (*subcapitolul 1.4, p. 52*).

4. Au fost elaborate și validate metodele de cercetare și măsurare a inteligenței sociale la școlarii mici incluse în Chestionarul *Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale IS la școlari mici (IPCCIS- ȘM)* [52, 118], (vezi subcapitolul 2.2, pp. 62-73).

5. Prin utilizarea metodelor dezvoltate în cercetarea experimentală, au fost identificate aspectele esențiale ale inteligenței sociale în rândul elevilor de vârsta școlară mică, evidențiate de existența corelației solide dintre componentele inteligenței sociale: cognitivă, comportamentală și morală. Studiile teoretice indică faptul că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în rândul elevilor de vârstă școlară mică este influențat semnificativ de nivelul cunoștințelor de comportament dobândite în familie, la școală și în public. Confirmând aceste constatări, cercetarea noastră a identificat diferențe statistic semnificative în inteligența socială între genuri, subliniind influența directă a experiențelor de comportament dobândite acasă, la școală și în diferite medii publice asupra dezvoltării sociale a elevilor de vârsta școlară mică. (vezi subcapitolul 2.3, pp. 73-79). Totodată, rezultatele obținute oferă o privire asupra modului în care inteligența socială se dezvoltă pe măsură ce copiii cresc și pot furniza indicii utili pentru înțelegerea progresului lor în aceste domenii specifice (vezi subcapitolul 2.3, pp. 87-93). De asemenea, analiza a dezvăluit că inteligența socială la vârsta școlară mică este compusă din mai multe componente cheie, inclusiv empatia, recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională, abilitățile de comunicare și rezolvarea conflictelor [116].

6. Analiza statistică a componentelor ale conștiinței de sine (*autoaprecierea, stima de sine, încrederea în sine*) la vârsta școlară mică susține că acestea sunt în proces de dezvoltare, demonstrând fluctuații de la vârstă la vârstă și între genuri (vezi subcapitolul 2.3, pp. 93-100). Aceste schimbări/fluctuații sunt legate nu doar de psihologia particularităților de dezvoltare a fetelor și băieților, dar și de mediul înconjurător, relația cu semenii și adulții. Studiul a arătat că inteligența socială are un rol important în dezvoltarea conștiinței succesului la elevii de vârsta școlară mică. Aceste constatări au argumentat necesitatea implementării unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării inteligenței sociale la școlarii mici [54, 56].

7. A fost elaborat și implementat *Programul de intervenție psihologică*, având scopul dezvoltarea inteligenței sociale la elevii de vârstă școlară mică [56] (vezi subcapitolul 3.2, pp. 115-126). Acest program a favorizat îmbunătățiri semnificative abilităților sociale și emoționale ale copiilor, precum și conștiinței succesului personal și academic. Pe baza rezultatelor obținute a fost identificat *Profilul conștiinței de succes a copilului*, raportat la nivelurile inteligenței sociale a subiecților cercetați. Acest profil este conturat de corelațiile dintre inteligența socială și factorii ai succesului (vezi pp. 146-148), fiind determinate de metode statistice valorificate [54, 56, 55], (vezi subcapitolul 3.3, pp. 126-137).

Prin urmare, rezultatele obținute ne oferă posibilitatea de a confirma că scopul și obiectivele studiului nostru au fost atinse pe deplin, rezultând în **soluționarea problemei științifice importante** care a constat în identificarea rolului inteligenței sociale în dezvoltarea conștiinței succesului la vârsta școlară mică și crearea condițiilor pentru elaborarea unui Program de intervenție psihologică, în vederea dezvoltării inteligenței sociale la vârsta școlară mică.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării.

Într-o nouă abordare a fost supus cercetării experimentale conceptul de inteligența socială și conștiința succesului la elevii de vârsta școlară mică printr-un instrument (Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale la școlarii mic (IPCCIS-ȘM) elaborat în scopul măsurării inteligenței sociale la vârsta școlară mică. În rezultatul investigației au fost evidențiate componentele de bază ale inteligenței sociale și impactul acesteia asupra dezvoltării conștiinței succesului atât personal cât și școlar la această categorie de vârstă. Pentru prima dată în Republica Moldova a fost elaborat și implementat un Program de intervenție psihologică care a demonstrat un impact semnificativ asupra dezvoltării inteligenței sociale și a conștiinței succesului la elevii de vârstă școlară mică. De asemenea, prin acest Program, am inițiat și condus inițiativa axată pe reziliență și incluziune socială, care a reușit să sprijine peste o mie de copii refugiați din Ucraina, fiind aprobat GLOBAL TEAM UP din Olanda. Rezultatele cercetării servesc pentru elaborare a unor strategii de încurajare a dezvoltării conștiinței succesului la elevii de vârsta școlară mică din perspectiva inteligenței sociale.

Semnificația teoretică a cercetării:

Semnificația teoretică rezidă în completarea câmpului teoretic cu informație științifică nouă cu privire la: - investigația dezvoltării inteligenței sociale; - corelația dintre componentele acestei, relația dintre inteligența socială și conștiința succesului; - studiile psihologice, dar și interdisciplinare, axate pe conceptul dezvoltării inteligenței sociale la vârsta școlară mică; - prezentarea unui model original a conceptului de conștiința succesului la elevii de vârsta școlară mică; - definirea noțiunilor *inteligența socială* și *conștiința succesului* într-o abordare nouă; - elaborarea *Programului de intervenție psihologică*.

Valoarea aplicativă a cercetării:

- datele obținute în urma acestui studiu ar putea fi utilizate la elaborarea unor politici sociale privind dezvoltarea inteligenței sociale la copii de vârsta școlară mică;- rezultatele cercetării pot furniza material practic pentru cursurile de psihologie, seminare și dezbateri în domeniul dezvoltării sociale a școlarii mici atât pentru studenții din diverse universități, cât și pentru specialiștii din domeniu practic, ș.a.:- programul de intervenție psihologică poate servi drept bază pentru elaborarea altor programe de intervenție psihologică;- IPCCIS-ȘM elaborat poate fi folosit

pentru planificarea în programele de studii și activitățile extracurriculare a conținuturilor care vizează dezvoltarea inteligenței sociale; - rezultatele studiului ar putea fi utile pentru psihologi, consilieri psihologici și pedagogi din cadrul instituțiilor preuniversitare de învățământ; - profilul psihologic conștiinței de succes copilului elaborat în baza rezultatelor experimentale prezintă un model de evaluare multidimensională și integrativă a inteligenței sociale și o metodă de identificare a resurselor în sporirea dezvoltării conștiinței succesului;

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice

Materialele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie și Științe ale Educației, ULIM. Analizele teoretice și rezultatele cercetării experimentale au fost prezentate și discutate în cadrul a 6 manifestări științifice naționale și internaționale:

Conferința: "The contemporary issues of the socio-humanistic sciences: in the context of mentality's transformation", 2016, "*Esenta psiho-pedagogica a programului de dezvoltare a activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ*"; Conferința: "Preocupări contemporane ale științelor socioumane" Ediția 11, Chișinău, 2020, "*Revista investigațiilor științifice ale inteligenței sociale la vârsta școlară mică*"; Conferința: "Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective" Chișinău, 2021, "*Design-ul metodei de cercetare a inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică*"; Conferința: "Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective" Ediția 1, Bălți 2022, "*Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică*"; Conferința: "Preocupări contemporane ale științelor socioumane" Ediția 13, Chișinău, 2022, "*Problema legăturii dintre inteligența socială și reușita școlară*"; Conferința: "Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză" Chișinău, 2023, "*Dezvoltarea socială a copiilor de vârstă școlară mică în vederea securizării psihologice*"; Conferința Științifică națională cu participare internațională, „Cercetare, inovare, dezvoltare”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024, Comunicare "*Raportul dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică*"

Concluziile investigațiilor teoretice și rezultatele cercetărilor aplicative au fost publicate în 10 lucrări științifice, dintre care 3 articole publicate în reviste acreditate.

Studiul de față evidențiază, de asemenea, anumite **limite** asociate cu rezultatele obținute, punând în lumină provocările întâmpinate în efectuarea unei analize cuprinzătoare și ample a tuturor caracteristicilor specifice inteligenței sociale și legăturii acesteia cu percepția succesului în rândul elevilor de vârstă școlară mică. Aceste limite pot fi determinate de mai mulți factori: specificul vârstei al subiecților antrenați în cercetare, construcția chestionarului (formularea

întrebărilor, enumerarea răspunsurilor, delimitarea întrebărilor și a răspunsurilor specifice), dificultăți lingvistice a subiecților.

Rezultatele cercetării privind *inteligența socială și conștiința succesului* la școlarii mici oferă o bază pentru **recomandări practice** care vizează sprijinirea copiilor prin colaborarea dintre familie, școală și specialiști, pentru un mediu favorabil dezvoltării personale și sociale:

1. Organizarea cursurilor destinate specialiștilor în psihologie, psihopedagogie și educație, având ca obiectiv formarea competențelor practice necesare pentru promovarea inteligenței sociale și a conștiinței succesului la copiii din ciclul primar.
2. Crearea unor programe care să includă activități practice menite să dezvolte empatia, cooperarea și abilitatea de stabilire a obiectivelor, contribuind astfel la succesul personal și social al elevilor.
3. Organizarea de sesiuni informative și distribuirea de materiale educative pentru părinți, axate pe metode eficiente de sprijinire a inteligenței sociale și a percepției pozitive a succesului la copii.
4. Utilizarea rezultatelor cercetării în cadrul activităților școlare și extracurriculare, pentru dezvoltarea competențelor sociale și crearea unor contexte în care copiii să își poată recunoaște și celebra succesele.
5. Promovarea colaborării dintre părinți și cadrele didactice, cu scopul de a dezvolta un mediu educațional și familial care să sprijine dezvoltarea inteligenței sociale și a conștiinței succesului la elevii de vârsta școlară mică.

Direcțiile viitoare de cercetare. Rezultatele cercetării și recomandările practice ne oferă ocazia de a identifica domenii viitoare de interes pentru studiul problematicii abordate, care includ:

1. Investigarea modului în care copiii își dezvoltă empatia, cooperarea și rezolvarea conflictelor, în interacțiune cu conștiința de sine.
2. Analiza influenței mediului rural și urban asupra dezvoltării și manifestării inteligenței sociale la elevi.
3. Evaluarea impactului părinților, profesorilor și comunității în formarea relațiilor interpersonale sănătoase ale copiilor.
4. Studiarea rolului feedback-ului educațional, sprijinului adulților și percepțiilor despre succes în consolidarea conștientizării succesului la elevi.
5. Având în vedere că această cercetare este una dintre primele cercetări în psihologia socială din Republica Moldova, se propune dezvoltarea metodologiei prin:
 - crearea unor metode de cercetare inovative adaptate specificului cultural și social al regiunii;
 - elaborarea unor instrumente precise pentru evaluarea comportamentului social al copiilor, facilitând aplicarea eficientă a rezultatelor în educație și psihologie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALBRECHT, Karl. *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco: A Wiley Imprint, 2009. ISBN: 978-0-470-44434-4
2. ALBU, Emilia. *Psihologia vârstelor*. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2017. 102 p. <https://www.scribd.com/document/337776392/Emilia-Albu-psihiologia-varstelor-pdf>
3. ALLPORT, G. W. *Personality: A psychological interpretation*. Boston: Houghton Mifflin, 1937, p123-134. ISSN Online: 2152-7199
4. ARONSON, Elliot. *Social Psychology*. Pearson India, 2019, p.31-34 ISBN 9789353943455.
5. ASTINGTON, J. *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. 224 p. ISBN 0-674-11641-0.
6. BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: W. H. Freeman & Co, 1997. ISBN 0-3167-2626-2
7. BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. ISBN978-0-387-77579-1
8. BARNES, M. L.; STERNBERG, R. J. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*. 1989, nr. 13, pp. 263–287. ISSN 0160-2896.
9. BAR-ON, Reuven; James D.A. PARKER. *Manual de Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2012. 504 p. ISBN 973-30-1151-7.
10. BEEBE, D. W.; PFIFFNER, L. J.; McBURNET, K. Evaluation of the validity of the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition Comprehension and Picture Arrangement Subtests as measures of social intelligence. *Psychological Assessment*. 2000, nr. 12, pp. 97–101. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.1.97>
11. BESI, M.; SAKELLARIOU, M. Transition to Primary School the Importance of Social Skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG – IJHSS)*. 2019, vol. 6, no. 1, pp. 33-36. ISSN: 2394 – 2703.
12. BLAJINU, M. Nivelul de inteligență socială a adolescenților din Republica Moldova și factorii care influențează dezvoltarea acesteia. *Psihologie și Științele Educației*. 2012, nr. 4, pp. 33-41.

13. BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New-York: Longman, 1956. ISBN 058232386X, 9780582323865
14. BOLBOCEANU, Aglaida. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*: Teza de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2005. 259 p. C.Z.U.: 159.922.27:316
15. BOLBOCEANU, Aglaida. Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. *Univers Pedagogic*. 2014, nr. 1, pp. 47-52. ISSN 1811-5470.
16. BORKE, H. Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*. 1971, no. 5(2), pp. 263–269.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0031267>
17. BOWERS, P.; LONDON, P. Developmental correlates of role-playing ability. *Child Development*. 1965, no. 36, pp. 499–508. <https://doi.org/10.2307/1126472>
18. BRANDEN, Nathaniel. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. București: Amsta Publishing, 2008. 352 p. ISBN 9789738852167.
19. BREDEKAMP, S. & COPPLE, C. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Revised edition. Washington, DC: NAEYC, 1997. ISBN-10 1928896642
20. BRONFENBRENNER, U.; HARDING, J.; GALLWEY, M. The measurement of skill in social perception. In: McCLELLAND, D. C., BALDWIN, A. L., BRONFENBRENNER, U., STRODTBECK, F. L. (eds.). *Talent and society*. Princeton: Van Nostrand, 1958, pp. 29–111. ISBN-10. 0442052278.
21. CANTOR, N. & KIHSTORM, J. F. *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987. 359 p. ISBN 0136579663, 9780136579663
22. CANTOR, N.; LANGSTON, C.A. "Ups and downs" of life tasks in a life transition. In: L.A. PERVIN (ed.). *Goal concept in personality and social psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989, pp.127–168. ISBN 9780395649558, 0395649552
23. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2006. 155 p. ISBN 9789734622481, 973462248X
24. CLOCOTICI, Valentin; STAN, Aurel. *Statistica aplicată în psihologie*. Iași: Polirom, 2008, p. 301. ISBN 973-683-577-4
25. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324 (2014), art. 634. ISSN 2587-389X.

26. COHEN, J. (ed.). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York, NY: Teachers College Press, 2001. ISBN: 9780807740576
27. COLB, D. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
28. COMAN, Liliana. Educația parentală cu privire la socializarea copiilor de vârsta timpurie. În: *Practica psihologică modernă: Conferință practico-științifică cu participare internațională, 26-28 septembrie 2014*. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2015, pp. 34-41. ISBN 978-9975-46-231-0.
29. CREȚU, Tinca. *Psihologia vârstelor*. București: Credis, 2001. 380 p. ISBN 973-99576-8-4.
30. CRISTEA, Dumitru. *Tratat de psihologie socială*. București: Trei, 2015, p.362-404. ISBN 978- 606-719-296-4.
31. CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*. 1990, vol. 24, no. 1, pp. 93-94.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00222216.1992.11969876>
32. CUCER, Angela. Formarea încrederii în sine la persoanele cu deficiențe locomotorii – premisă de dezvoltare armonioasă a personalității. *Psihologie: Revistă științifico-practică*. 2013, nr. 3, pp. 36-42. ISSN 1857-2502.
33. *Curriculum școlar: clasele 1-4*. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2018.
34. DECI, Edward L. & Richard M. RYAN. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, vol. 11, no. 4, pp. 227-268. DOI:[10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
35. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ed. a 2-a revăzută și adăugită. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. București: Univers Enciclopedic Gold, 2016. 1376 p. ISBN 978-606-704-161-3
36. DUCKWORTH, A. L. *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Simon and Schuster, 2016. ISBN 10: 1501111116 - ISBN 13: 9781501111112
37. DWECK, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books, 2007. 320 p. ISBN 978- 0345472328
38. ERIKSON, E. H. *Childhood and Society*. W.W. Norton & Company, 1963. ISBN 0393347389, 9780393347388
39. FLAPAN, D. *Children's understanding of social interaction*. Columbia: Teachers College Press, 1968, p.28-49. ISBN 9780807713570, 0807713570139

40. FORD, M.; TISAK, M. A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 1983, vol. 75, pp. 196-206. ISSN 0022-0663.
41. GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011. 528 p. ISBN 978-0465024339
42. GLAVAN, Aurelia, BUCUN, Nicolae . Evaluarea complexă a deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD) la elevii claselor primare. In: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 2, pp. 3-14. ISSN 1811-5470.
43. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența socială*. București: Curtea Veche, 2007. 463 p. ISBN 978-973-669-377-9.
44. GOLU, Pantelemon; VERZA, Emil; ZLATE, Mielu. *Psihologia copilului*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1992. 214 p. ISBN 973-30-2073-7.
45. GONȚA, Victoria, **GUȚUL, Aliona**. Raportul dintre inteligența socială și conștiința succesului la vârsta școlară mică. În *Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare”* / redactor științific: Braniște Ludmila ; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC). ISBN 978-9975-46-969-2.
46. GONȚA, Victoria. Consecințele migrației de muncă a părinților pentru personalitatea copiilor. *Didactica Pro...: Revistă de teorie și practică educațională*. 2007, nr. 3-4(44), pp. 38-41. ISSN 1810-6455.
47. GONȚA, Victoria. Formarea imaginii de sine la adolescenți: paradigme teoretice și aspecte ale cercetării empirice. *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2006, nr. 2, pp. 64-72. ISSN 1857-0224.
48. GREENSPAN, S. I., Emotional Intelligence. In: *Learning and education: psychoanalytic perspectives*. Madison, CT: International Universities Press, 1998, pp. 209-243. ISBN 0823629546. ISBN 9780823629541.
49. GREENSPAN, S.; DRISCOLL, J. The role of intelligence in a broad model of personal competence. In: D.P. FLANAGAN, J.L. GENSHAFT & P. L. HARRISON (eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*. New York: The Guilford Press, 2005, pp. 131–150. ISBN 1-59385-125-1
50. GRESHAM, Frank & Stephen N. ELLIOTT. *Social Skills Improvement System: Rating Scales*. Online. Disponibil: <https://www.pearsonassessments.com> [citat 2023-03-04].
51. GUILFORD, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967, p.215-230. ISBN 0070251355.

52. **GUȚUL, Aliona.** Development of social intelligence in young school children: concept and measurement. *EcoSoEn.* 2020, nr. 3-4, pp. 247-251. ISSN 2587-344X.
53. **GUȚUL, Aliona.** Dezvoltarea socială a copiilor de vârstă școlară mică în vederea securizării psihologice. În: *Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, [26 mai 2023]. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 50-56. ISBN 978-9975-46-824-4.
54. **GUȚUL, Aliona.** Esenta psiho-pedagogică a programului de dezvoltare a activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ. În: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences in the context of mentality's transformation: Materialele conferinței științifice internaționale*, Ed. a 7-a, Chișinău, 8-9 decembrie 2016. Chișinău: ULIM, 2017, pp. 151-155. ISBN 978-9975-108-27-0.
55. **GUȚUL, Aliona.** Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective = Psychological assistance in the contemporary stage: realities and perspectives: Materialele conferinței științifice internaționale*, 21 octombrie 2022. Bălți: US "Alec Russo", 2021, pp. 93-98. ISBN 978-9975-50-295-5(PDF).
56. **GUȚUL, Aliona.** Prezentarea programului experimental „Dezvoltarea inteligenței sociale la școlarii din învățământul primar”. *EcoSoEn.* 2023, nr. 3-4, pp. 119-126. ISSN 2587-344X. DOI: <https://doi.org/10.54481/ecosoen.2023.3.12>
57. **GUȚUL, Aliona.** Problema legăturii dintre inteligența socială și reușita școlară. În: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences: Materialele conferinței științifice internaționale*, Ed. a 13-a, Chișinău, 1-2 decembrie 2022. Chișinău: "Print-Caro", 2023, pp. 119-123. ISBN 978-9975-165-61-7.
58. **GUȚUL, Aliona.** Revista investigațiilor științifice ale inteligenței sociale la vârsta școlară mică. În: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences: Materialele conferinței științifice internaționale*, Ed. a 11-a, 3-4 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău: ULIM, 2021, pp. 186-197. ISBN 978-9975-3471-4-3.
59. HAMOND, B.; HACCOU, R.; THOTISSEN, M. *Gaining and proving yourself in social competence: The atlas way.* Antwerpen: Garant, 2006, p.181-190. ISBN-13. 978-9044120615

60. HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-47618-8 (pbk)
61. HECKHAUSEN, Jutta & Heinz HECKHAUSEN. *Motivation and action* [eBook]. Max Planck Institute for Psychological Research Munich, Germany. ISBN 978-3-319-65094-4. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
62. HENDRICKS, M., GUILFORD, J.P., & HOEPFNER, R. *Measuring creative social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory*. Online. University of Southern California. 1969, no. 42. Disponibil: <https://www.amazon.com/Measuring-creative-intelligence-psychological-laboratory/dp/B0007F97LQ> [citat 2020-07-03].
63. HONEYWILL, R. Social intelligence is also being able to make important social decisions which can change your life. In: *The Man Problem: destructive masculinity in Western culture*. 1st edition. New-York: Palgrave Macmillan, 2015. 235 p. ISBN 978-1137551689.
64. HOWITT, Dennis; CRAMER, Duncan. *Introducere în SPSS pentru psihologie: versiunile SPSS 10, 11, 12 și 13*. Iași: Polirom, 2006. 260 p. ISBN 973-46-0294-2
65. HUNT, T. The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*. Online. 1928, no. 12, pp. 317-334. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/h0075832> [citat 2022-06-05].
66. ILIE (PETRESCU), Magdalena. *Rezonanța socială a inteligenței: Rezumatul tezei de doctorat*. Cluj Napoca, 2011, 8-12p.
67. ILUȚ, Petru. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Iași: Polirom, 2004. 255 p. ISBN 973- 681-713-6.
68. *Intervenții eficiente a cadrului didactic în soluționarea conflictelor dintre copiii*. Site web. Disponibil:https://tdhmoldova.md/media/files/files/1_5_soluționarea_conflictelor_45882_95.pdf
69. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico experimental)*. Chișinău: Muzeum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.
70. JELESCU, Petru; РОГОВИИ, М. С.; ТОЛОЧЕНКО, Диана; БЫЧЕВА, Елена; ȘTTFĂNEȚ, Diana [et al.]. *Antologie științifică la psihologie: Petru Jelescu la 75 de ani*. Vol. 1. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 652 p. ISBN 978-9975-46-703-2. ISBN 978-9975-46-704-9.
71. JELESCU, Petru; РОГОВИИ, М. С.; ТОЛОЧЕНКО, Диана; БЫЧЕВА, Елена; ȘTTFĂNEȚ, Diana [et al.]. *Antologie științifică la psihologie: Petru Jelescu la 75 de ani*. Vol. 2. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 670 p. ISBN 978-9975-46-703-2. ISBN 978-9975-46-705-6.

72. KATZ, L. G., & McCLELLAN, D. E. *Fostering children's social competence: The teachers' role*. Washington, DC: NAEYC, 1997, p.60-72. ISBN-0-935989-82-X.
73. KINSEY, S. J. *The relationship between prosocial behaviors and academic achievement in the primary multiage classroom*: Unpublished doctoral dissertation. Chicago: Loyola University, 2000, pp.5-28. Disponibil: https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/Kinsey_-_Mulriage_grouping_and_academic_achievement.pdf
74. KOHLBERG, L. Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In: D. GOSLIN (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, IL: Rand McNally, 1969, pp. 347-480. ISBN 978-0528686801-8.
75. KOSMITZKI, C.; JOHN, O.P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality & Individual Differences*. 1993, no. 15, pp. 11–23.
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90037-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90037-4)
76. KYRIACOU, C. *Helping troubled pupils*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes, 1997.
77. LADD, G. W. The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association (AERA)*. Online. 2000, no.19 (1), pp. 9-11. Disponibil: <https://www.aera.net/> [citat 2022-03-12].
78. LADD, G. W. *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press, 2005, p.45-49. ISBN 9780300106435
79. LADD, G. W. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*. 1999, no. 50, pp. 333–359.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
80. LAWRENCE, K.; CAMPBELL, R.; SKUSE, D. Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*. 2015, nr. 6. ISSN1664-1078. Disponibil: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00761/full>
81. Lege privind drepturile copilului, nr. 370 din 30.11.2023. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 488-491(2023), art 864. ISSN 2587-389X.
82. LOSÎI, Elena. *Psihologia educației*. Chișinău: USM, 2014. 204 p.
ISBN 978-9975-71-507-2
83. MACCOBY, E. E., & JACKLIN, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford University Press, 1974. ISBN: 9780804709743
84. MARCEAU, Kristine; Nilam RAM; Renate M. HOUTS; Kevin J. GRIMM; Elizabeth J. SUSMAN. Individual Differences in Boys' and Girls' Timing and Tempo of Puberty:

- Modeling Development with Nonlinear Growth Models. *Developmental Psychology*. 2011, vol. 47, no. 5, pp. 1389–1409
Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10.1037/a0023838>
85. MASLOW, A. The dynamics of psychological security-insecurity. *Journal of Personality*. 1942, vol. 10, issue 4, pp. 22-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x>
 86. MAYER, J.D. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New-York: National Professional Resources, 2004. 329 p. ISBN 978-1887943727
 87. MISCHEL, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality. *Psychological Review*. 1973, no. 80, pp.252-283. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.64.296>
 88. MOLDOVANU, Iosif; COADĂ, Claudia; TOMȘA, Sergiu; BABII, Viorel; MÎRZA, Diana et al. *855 de Jocuri și Activități: Ghidul animatorului*. Chișinău, 2005. Disponibil: https://www.academia.edu/11440182/Carte_mare_de_jocuri
 89. O’SULLIVAN, M.; GUILFORD, J. P. & deMILL, R. *The Measurement of Social Intelligence: (Psychological Laboratory Report, no. 34)*. Los Angeles, CA: University of Southern California, 1965. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED010278>
 90. PALADI, Oxana. Componentele conștiinței de sine și autoevaluarea la vârsta școlară. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale: Materialele conferinței științifice internaționale, 9-10 noiembrie 2017*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 465-470. ISBN 978-9975-48-118-2.
 91. PALADI, Oxana. Structura conștiinței de sine și relațiile ei cu alte formațiuni psihice. În: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării: Materialele conferinței științifice internaționale, 1-2 noiembrie 2011*. Chișinău: Print Caro, 2011, pp. 154-156. ISBN 978-9975-56-010-8.
 92. PARKER, J. G. & ASHER, S. R. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 1987, no.102(3), pp. 357–389. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
 93. PAVLENCO, Lilia. Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. *Psihologie: Revistă științifico-practică*. 2014, nr. 3-4, pp. 13-23. ISSN 1857-2502.
 94. PAVLENCO, Lilia. *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză: Teza de doctor în psihologie*. Chișinău, 2015. 221p. Disponibil: <http://www.cnaa.md/statistics/theses/>
 95. PIAGET, J.; INHELDER, B. *The child’s conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul, 1956. ISBN 0710031513. ISBN 9780710031518.

96. PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2005. 160 p. ISBN 9975-79-368-1.
97. PÎSLARI, Stela. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*: Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 137 p. ISSN 1857-0224.
98. PITARIU, Horia D. Stresul profesional la manageri: corelative ale personalității în contextul tranziției socioeconomice din România. *Revista de psihologie organizațională*. 2003, nr.3-4, pp. 11-31. ISSN: 1583-7327.
99. PLATON, Inga. Conceptul de inteligență socială. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău, 2010, vol. 9, pp. 361-366. ISBN 978-9975-46-065-1.
100. PLATON, Inga. The development of social intelligence in early adolescence. In: *Education, Social Values and European Integration*. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, pp. 279- 289. ISBN 978-963-473-977-7.
101. PLEȘA, Roxana. *Psihologie socială clinică și psihologie medicală*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2017. 87 p. ISBN 978-606-37-0181-8.
102. POPA, Marian. *Statistica pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*. Iași: Polirom, 2008. 368 p. ISBN: 978-973-46-1045-7.
103. POPESCU, Vasile. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. *Revista de pedagogie*. 1991, nr. 12, pp. 24-29. ISSN 0034-8678.
104. POTÂNG, Angela. Relația dintre capacitățile mnezice și reușita școlară la elevi. În: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: Materialele conferinței științifice cu participare internațională*, 21 octombrie 2022. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 382-386. ISBN 978-9975-46-638-7.
105. PRAVIȚCHI, Galina; GOGUTEAC, Eugenia. Încrederea în sine și competențele comunicative la studenți. În: Conferința științifică națională cu participare internațională “Integrare prin cercetare și inovare”, 7-8 noiembrie 2019. Chișinău: CEP USM, 2019, vol.1, pp. 174-178. ISBN 978-9975-149-50-1.
106. *Programul de dezvoltare a educației inclusive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027*. Disp.:<https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf>
107. PUZUR, Elena. Adaptarea psihosocială și particularitățile de personalitate. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*: Materialele conferinței științifice internaționale, 9 octombrie 2020. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 253-257. ISBN 978-9975-48-178-6.

108. RACU, Igor. Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică. *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2014, nr. 37, pp. 38-46. ISSN 1857-0224.
109. RACU, Igor *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare* Chișinău, 2018, pp.19-39. ISBN 978-973-8483-84-2.
110. RAMEY, S. L. & RAMEY, C. T. The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators and communities. *Elementary School Journal*. 1998. no. 98(4), pp. 293–295. <https://doi.org/10.1086/461896>
111. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Online. Chișinău, 2014. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/referentialul.pdf> [citat 2023-08-27].
112. ROBU, Viorel. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Lumen, 2011, p.201. ISBN 978-973-166-297-8.
113. ROSENBERG, M. *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
114. ROSENBERG, M.; SCHOOLER, C.; SCHOENBACH, C.; ROSENBERG, F. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*. 1995, vol. 60, nr. 1, pp. 141-156. <http://dx.doi.org/10.2307/2096350>
115. ROTHENBERG, B. B. Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. *Developmental Psychology*, 1970, no. 2(3), pp. 335–350. <https://doi.org/10.1037/h0029175>
116. RUSNAC, Svetlana, **GUȚUL, Aliona**. Dezvoltarea componentelor cognitivă, comportamentală și morală ale inteligenței sociale la școlarul mic. *Psihologie: Revistă științifico-practică*. 2023, nr. 1(42), pp. 10-18. ISSN 1857-2502. DOI: 10.46728/pspj.2023.v42.i1.p10-18
117. RUSNAC, Svetlana. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 256 p. ISBN 978-9975-78-566-2.
118. RUSNAC, Svetlana; **GUȚUL, Aliona**. Design-ul metodei de cercetare a inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*: Materialele conferinței științifice internaționale, Ed. a 2-a, 21-22 octombrie 2021. Bălți, 2021, pp. 38-44. ISBN 978-9975-50-269-6 (PDF).
119. RYCKMAN, D. B. & PECKHAM, P. D. Gender differences in attributions for success and failure. *The Journal of Early Adolescence*, 1987, no. 7(1), pp. 47–63. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0272431687071006>

120. SALOVEY, P.; MAYER, J.D. Emotional intelligence. *Imagination. Cognition. Personality*. 1990, vol. 9, nr.3. pp. 185-211. ISSN 0276-2366.
121. SANDULEAC, Sergiu; LOSÎI, Elena; PERJAN, Carolina; VÎRLAN, Maria; ADĂSCĂLIȚĂ, Viorica; DIȚA, Maria. *Aspecte psihosociale ale securității psihologice: Monografie*. Chișinău, 2020. 240 p. ISBN 978-9975-3342-8-0.
122. SARANCIUC-GORDEA, Liliana. "Dezvoltarea personală" disciplină școlară în clasele primare: supliment la suporturile de curs: "Didactica dezvoltării personale", "Consiliere educațională", "Consiliere școlară": Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2021. 233 p. ISBN 978-9975-46-556-4.
123. *Save the children*. Site web. War Child: TeamUp-HandBook: Voor facilitators van gestructureerde recreatieve activiteiten in opvangcentra, 2016. Disponibil: <https://www.savethechildren.nl/over-ons/vacatures/team-up-en> [accesat 2022-02-07].
124. SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000, no. 55(1), pp. 5-4. ISSN 0003-066X.
125. SELIGMAN, M. E. P.; MARTIN, E.P. *The Optimistic Child*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1995. ISBN 9780395693803.
126. SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Cambridge: Academic Press, 1980. 343 p. ISBN 9780126364507.
127. ȘEVCIUC, Maia; TRIBOI, Ina. *Metodologia cercetării și statistica aplicată în psihologie și pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 160 p. ISBN 978-9975-71-452-5.
128. SHURE, Myrna B. & Roberta ISRAELOFF. *Raising a Thinking Preteen: The "I Can Problem Solve": Program for 8- to 12- year-olds*. 1st ed. 2001. ISBN 080506642X, 9780805066425
129. SILLAMY, Norbert. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 336 p. ISBN 9786069215951.
130. ȘLEAHTIȚCHI, Mihail. Strategii de securizare psihologică a elevilor expuși didactogeniei: depatologizarea atitudinii față de învățare. În: *Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, [26 mai 2023]. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 114-123. ISBN 978-9975-46-824-4.
131. SPEARMAN, C. General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*. 1904, vol. 15, no. 2, pp. 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

132. ȘTEFANEȚ, Diana. *Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți*: Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2012. 228 p. Disponibil: <http://www.cnaa.md/statistics/theses/>
133. STERNBERG, R.J.; WAGNER, R. (eds.). *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world*. New-York: Cambridge University Press, 1986. 386 p. ISBN 0521302536.
134. STIPEK, D.; DANIELS, D.; GALLUZZO, D. & MILBURN, S. Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children. *Early Childhood Research Quarterly*. 1992, no. 7(1), pp. 1–19.
[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90015-Q](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90015-Q)
135. *Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2030”*. Online. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf [citat 2024-03-23].
136. THORNDIKE, E.L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920, nr. 140, pp. 227-228. ISSN 1045-7143.
137. TOLSTAIA, Svetlana; ROȘCA, Maria. Autoaprecierea și comunicarea la școlarii de vârstă mica: analiză comparativă. *Sudia Universitatis Moldaviae. Științe ale educației*. 2018, nr.9 (119), pp. 277-281. ISSN 1857-2103.
138. TOLSTAIA, Svetlana; ROȘCA, Maria. Self-esteem of children of primary school age. A comparative analysis. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale educației*. 2019, nr.5 (125), pp.175-181. ISSN1857 - 2103.
139. *Training: Materiale Training Psihosocial*. Online. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/199573806/Materiale-Training-Psihosocial> [citat 2022-10-01].
140. VERNON, P. E. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 1933, no. 4, pp. 42–57. <https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9921556>
141. VYGOTSKY, L. S. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN 9780674576292.
142. WECHSLER, D. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised*. San Antonio: Psychological Corp., 1989. <https://doi.org/10.1177/15345084890151-4>
143. WILLS, Thomas A., & AINETTE, M. C. Social networks and social support. In: A. BAUM, T. A, REVENSON & J. SINGER (eds.). *Handbook of health psychology*. 2nd ed. New-York: Psychology Press, 2012, pp. 465-492. <https://doi.org/10.4324/9781410600073>

144. ZABOLOTNAIA, L., & CASAPU, A. Rolul inteligenței sociale în procesul de comunicare interpersonală. *Psihologie. Pedagogie. Psihosociologie*. 2015, nr.24 (2), pp. 31-37. ISSN: 1857-0224.
145. ZIRKEL, Sabrina. Inteligența socială. Dezvoltarea și menținerea comportamentului intențional. În: Reuven BAR-ON și James D. A. PARKERR. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2011, p.223-270. ISBN: 978-973-669-974-0
146. АЙЗЕНК, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995, nr.1, с. 111-114. ISSN 0042-8841.
147. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер-Пресс, 2000. 351с. ISBN 5314-00128-4.
148. АНАСТАЗИ, А.; УРБИНА, С. *Психологическое тестирование*. СПб.: Питер, 2002. 688 с. ISBN 978-5-272-00106-1.
149. АНДРЕЕВА, Г. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 1997. 376 с. ISBN 978-985-418-807-2.
150. АРХИРЕЕВА, Т.В. Развитие критического самоотношения у детей младшего школьного возраста. *Вестник практической психологии образования*. 2013, nr. 1, с. 54–57. ISSN: 2658-3100 (online)
151. БАРДИНА, Р. О пользе спортивных игр. *Эффективная медицина*. <http://www.rostmaster.ru/lib/gymnastics/gymnastics-0034.shtml>].
152. БАТУРИН Н.А.; МАТВЕЕВА, Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Психология*. 2009, nr. 42 (175), с. 4-7. ISSN 2071-3053.
153. БОБНЕВА, М.И. Психологические проблемы социального развития личности. В: М. И. БОБНЕВА и Е.В. ШОРОХОВА (ред.). *Социальная психология личности*. Москва: Наука, 1979, с. 35–63. ISBN 5-235-01729-3.
154. БОБНЕВА, М.И.; ЗОТОВА, О.И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения. В: *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва: Наука, 1975, с. 241-254.
Disponibil: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1980/Bobneva_M_I_1980.pdf
155. БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Д.Б. Теория Ч. Спирмена: от интеллекта к креативности. *Вестник практической психологии образования*. 2005, nr. 4, с. 9-15. ISSN 2658-3100.
156. БОЖОВИЧ, И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2007. ISBN 5911808463, 9785911808464.

157. БОРИСОВА, Т. В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве. *Вестник Томского Государственного Педагогического Университета*. 2011, вып. 2, с. 5. ISSN 1609-624X.
158. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо, 2005. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9.
159. ГИЛФОРД, Дж. Три стороны интеллекта. В: *Психология мышления*. Москва: Прогресс, 1965, с. 433-456.
Disponibil: https://practicalthinking.narod.ru/psy_of_thinking_matushkin.pdf
160. ГИППЕНРЕЙТЕР, Ю.Б. *Родителям: книга вопросов и ответов*. СПб: АСТ, 2012. 192с. ISBN 978-5-17-078417-2.
161. ДАВЫДЕНКО, Т. М. Сущность и функции адаптивной школы. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. 2002, nr. 1, с.125. ISSN 1810-231X.
162. ДРУЖИНИН, В.Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. Москва: ПЕРСЭ, 2001. 224 с. ISBN 5-9292-0040-8.
163. ЕМЕЛЬЯНОВА, И. В.; КУЛАГИНА, И. Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*. 2020, том 12, nr. 2, с. 91–107. [doi:10.17759/psyedu.2020120206](https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120206). ISSN: 2587-6139 (online)
164. ЖЕЛЕСКУ, Петру; ТЕЛЕУКЭ, Марчел; ЖЕЛЕСКУ, Думитру. Вектор эффекта или концепция результаты. *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft: German International Journal of Modern Science*. 2022, nr. 46, pp. 4-9. ISSN 2701-8369.
165. ЖЕЛЕСКУ, Петру; ЖЕЛЕСКУ, Думитру. Концепция результаты как вектор эффекта. *EcoSoEn*. 2022, nr. 3-4, pp. 83-91. ISSN 2587-344X. E-ISSN 2587-425X.
166. КАРЕЛИН, А. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: ЭКСМО, 2008. 416 с. ISBN 978-5-699-13698-8.
167. КАРАБАНОВА, О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект. *Современная зарубежная психология*. 2017, том 6., nr. 2, с. 15–26. DOI:10.17759/jmfp.2017060202
168. КАРАБАНОВА, О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников. *Психологическая наука и образование*. 2019, том 24, nr.5, с. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502
169. КАРПУШОВА, О.А. *Образ сверстника как фактор развития самопознания младших школьников в образовательном процессе*. Ярославский педагогический

- вестник. Психолого-педагогические науки = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – 268 с. – ISSN 1813–145X.
170. КОЛОМИЙЧЕНКО, Л. В. *Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: Автореферат диссертации доктора педагогических наук.* Челябинск: ЧГПУ, 2008. 44 с. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-razvitiie-detei-doshkolnogo-vozzrasta-v-kulturologicheskoi-paradigme-obrazovaniya/read>.
171. КУЛАГИНА, И.Ю. *Психология детей младшего школьного возраста: Учебник и практикум для академического бакалавриата.* Москва: Юрайт, 2019, с.182-188. ISBN 978-5-9916-5226-1.
172. КУНИЦЫНА, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. В: *Теоретические и прикладные вопросы психологии.* СПб.: Макет, 1995, вып. 1, ч.1, с. 314. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2024.49.53>
173. КУНИЦЫНА, В.Н.; КАЗАРИНОВА, Н.В.; ПОГОЛЬША В.М. *Межличностное общение.* СПб.: Питер, 2001. 232 с. ISBN 0743269519.
174. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Психологические основы развития ребенка и обучения.* Москва: Смысл, 2009. 423 с. ISBN: 978-5-89357-278-0
175. ЛОБАНОВ, А.П. *Интеллект и когнитивные стили.* Орша: Диалъ, 2006. 304 с. 197. ISBN 985-6752-28-0
176. ЛУБОВСКИЙ, Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников. *Психологическая наука и образование.* 2014, том. 6, пр. 2, с. 50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204
177. ЛЮСИНА, Д. В. (ред.). *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования.* Москва: Институт психологии РАН, 2004. 176 с. ISBN 5–9270–0058–4
178. ЛЮСИНА, Д.В.; УШАКОВ, Д. В. (ред.). *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования.* Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с. ISBN 5–9270–0058–4
179. МАЙЕРС, Д. *Социальная психология.* СПб.: Питер, 1998. 682 с. ISBN 0-07-044377-7.
180. МЕРЛИН, В.С. Индивидуальный мир общения. *Психологический журнал.* 1982, пр. 4, с. 26-36. ISBN 0205-9592.
181. МИХАЙЛОВА (АЛЕШИНА), Е.С. *Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию* - СПб, ГП "ИМАТОН", 1996 - 56 стр. - ISBN5-7822-0002-2

182. МИХАЙЛОВА, Е. С. *Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»: методическое руководство*. СПб.: Иматон, 1999.
183. МИХАЙЛОВА, Я.И. *Взаимосвязь социального интеллекта с интеллектуально - личностными характеристиками у детей 6-7 лет*: Диссертация кандидата психологических наук. СПб., 2001. 189 с. Disponibil: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/vzaimosvjaz-urovnja-razvitija-socialnogo-intellekta-s-intellektualno-lichnostnymi.html>
184. НОВИКОВА, М.А., РЕАН, А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик. *Психологическая наука и образование*. 2018, том 23, nr. 4, с. 112-120. DOI:10.17759/pse.2018230411
185. ПАХОМОВА, В.Г. Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников. *Психологическая наука и образование*. 2017, том 22. nr. 5, с. 48–56. DOI:10.17759/pse.2017220506.
186. *Подвижные игры для дошкольников*. Online. Site web: Zdravo: Портал вашего здоровья. 2015. Disponibil: <http://zdravoe.com/125/p3670/index.html> 13 [accesat 2023-04-12]
187. ПОПОВА, Т.А. *Школьная успеваемость*. Москва: Эксмо, 2003. 25 с. Disponibil: <http://psyinfohelp.com/shkolnaya-uspevayemost>
188. РАКУ, Ж. Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду. În: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere: Materialele conferinței internaționale, 2-3 noiembrie, 2012*. Chișinău: Print-Caro, 2012, pp.182-185. ISBN 978-9975-56- 072-6.
189. РЕНЬШ, М.А.; САДОВНИКОВА, Н.О.; ЛОПЕС, Е.Г. *Социально-психологический тренинг: Практикум*. Екатеринбург: ГОУ ВПО, 2007. 190 с. ISBN 978-5-8050-0258-9.
190. РУЖГИС, П. Культура и интеллект: кросскультурное изучение имплицитных теорий интеллекта. *Вопросы психологии*. 1994, nr. 1, с. 142-146. ISSN 0042-8841.
191. САВЕНКОВ, А. И. *Концепция социального интеллекта*. Online. Site web: День за днем: Наука, образование, культура. Disponibil: <https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>
192. САВЕНКОВ, А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология: Журнал Высшей школы экономики*. 2005, том 2, nr. 4, с. 94–101. ISSN 1813-8918

193. САВЕНКОВ, А.И. Структура социального интеллекта. *Современная зарубежная психология*. 2018, том 7, нр. 2, с. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201
194. САВИН, Н.В. *Педагогика*. Москва: Просвещение, 1978. Артикул: 11141764
195. СЕМЕНОВ, В.Ю. *Возрастно-половые особенности социо-эмоционального интеллекта младших школьников и подростков*: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. СПб., 2020. 22 с. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-sotsializatsii-podrostkov-v-sovremennom-tranzitivnom-obshchest>
196. СТЕПАНЕНКО, Э.Я. *Теория и методика физического воспитания и развития ребенка*: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. ISBN 5-7695-2540-1
197. СТЕРНБЕРГ, Р. Дж. *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 2002. 272 с. ISBN 5-318-00013-4.
198. ТАРАСОВА, К.С. *Типы конкурентного поведения младших школьников с разным уровнем развития социо-эмоциональной компетентности в условиях соревновательных игр*: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Москва, 2016. 33 с. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006660532/
199. ТИХОМИРОВА, Т. Н.; УШАКОВ, Д.В. *Измерение социального интеллекта у школьников*. Москва: Институт психологии РАН, 2002. 67 с. <https://studfile.net/preview/6407072/page:89/>
200. УМАНСКИЙ, Л.И. *Психология организаторской деятельности школьников*. Москва: Просвещение, 1980. 160 с. ISBN 5-7567-0150-8.
201. УШАКОВ, Д.В. *Интеллект: структурно-динамическая теория*. Москва: Ин-т психологии РАН, 2003. 264 с. ISBN 5-9270-0050-9.
202. УШАКОВ, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. В: *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004, с. 11–28. http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/ushakov1_Social_IQ.pdf
203. УШАКОВ, Д.В. Социальный интеллект: вербальные и невербальные системы. В: В.А. БРУШЛИНСКИЙ и А.Л. ЖУРАВЛЕВА (ред.). *Современная психология: состояния и перспектива*. Москва: ИП РАН, 2002, с. 148-150. ISBN 5-9270-0031-2.
204. ХАРЛАМОВ, И.Ф. *Педагогика*; Москва: Гардарики, 1999. ISBN 5-82970004-2
205. ШИЛОВА, О.В. *Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым*: Автореферат

- диссертации кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2009. с.12-17.
Disponibil: https://www.nngasu.ru/word/konkurs/avtoreferat/avtoref_shilova.doc
206. ЭЛЬКОНИН, Б. Д. *Введение в психологию развития*. Москва: Тривола, 1994. 168 с.
ISBN 5-88415-003-2.
207. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1999. 304 с.
ISBN 5-691-00256-2
208. ЭРИКСОН, Э. *Детство и общество*. СПб.: АСТ, 2019. 448 с.
ISBN 978-5-4461-0812-1
209. ЮЖАНИНОВА, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности.
В.: *Проблемы оценивания в психологии*. Саратов: Изд-во Саратовского Университета,
1984, с. 63-87.
210. ЮЖАНИНОВА, А. Л. *Стилевые особенности межличностного познания и
характеристики общения*: Автореферат Диссертации кандидата психологических
наук. Ленинград, 1988.

ANEXE

Anexa 1 Protocol de cercetare

Dragă copil!

Te rugăm să răspunzi la câteva întrebări, care au drept scop să identifice capacitățile de a comunica cu cei din jur.

Pentru început, notează următoarele:

Câți ani ai? _____

Subliniază ce gen ai: masculin feminin

1. Privește atent la planșa 1. În desenul de mai sus este reprezentată o clasă de elevi. A sunat la recreație. Alege din cele patru desene de mai jos pe cele care reprezintă:

a) Cel mai potrivit comportament al copiilor în timpul recreației _____ (notează numărul desenului ales)

b) Cel mai nepotrivit comportament al copiilor în timpul recreației _____ (notează numărul desenului ales)

2. Privește acum la planșa 2. În desenul mare vedem elevii în curtea școlii. Un copil a lunecat și a căzut. Alege din cele patru desene de mai jos pe cele care reprezintă:

a) Cel mai potrivit comportament al copiilor în acest caz _____ (notează numărul desenului ales)

b) Cel mai nepotrivit comportament al copiilor față de cel care a căzut _____ (notează numărul desenului ales)

3. În planșa 3 este reprezentată pregătirea familiei de ziua de naștere a copilului: mama cu sărbătoritul aranjează masa, tatăl împodobește camera, fratele mai mic pregătește cadoul. Alege din cele patru desene pe cel care îl apreciezi în modul de mai jos:

a) Desenul care reprezintă cea mai dorită de tine situație la ziua de naștere _____ (notează numărul desenului ales)

b) Cea mai nepotrivită, mai neplăcută situație, pe care nu ți-o dorești la ziua ta de naștere _____ (notează numărul desenului ales)

4. În planșa 4 este reprezentată o situație, în care un hindus întreabă în limba engleză despre cum poate ajunge la gară. Reacțiile celor din imagini sunt diferite. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) Reprezintă cele mai potrivite comportamente în raport cu o persoană care are nevoie de ajutor _____ (notează numărul desenului ales)

b) Reprezintă cele mai nepotrivite comportamente în raport cu o persoană care are nevoie de ajutor _____ (notează numărul desenului ales)

5. În planșa 5 vedem o situație din transportul public. Doi copii se întorc de la școală. La stație în troleibus intră două persoane vârstnice. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) Reprezintă cel mai potrivit comportament al copiilor _____ (notează numărul desenului ales)

b) Reprezintă cel mai nepotrivit comportament al copiilor _____ (notează numărul desenului ales)

6. În planșa 6 este prezentată o familie seara. E ora 21.00, mama le arată copiilor ora. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) Reprezintă acțiunile ulterioare corecte ale copiilor _____ (notează numărul desenului ales)

b) Reprezintă cele mai incorecte comportamente ulterioare ale copiilor ____ (notează numărul desenului ales)

7. În planșa 7 familia, în zi de odihnă, ia dejunul. După dejun membrii familiei aleg cu ce să se ocupe. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) Reprezintă acțiunile ulterioare corecte ale membrilor familiei ____ (notează numărul desenului ales)

b) Reprezintă comportamentele cele mai incorecte ale membrilor familiei după dejun ____ (notează numărul desenului ales)

8. În planșa 8 este reprezentată o situație de la lecția de educație fizică. Profesorul explică sarcina unui grup de copii și se preocupă de alți copii care au altă sarcină. Alege din cele patru desene pe cel care:

a) Reprezintă acțiunile corecte ale elevilor ____ (notează numărul desenului ales)

b) Reprezintă comportamentele cele mai incorecte ale elevilor după îndepărtarea profesorului ____ (notează numărul desenului ales)

9. Ce emoții sunt reprezentate în desenele din planșa 9? Pune cifrele care indică numărul desenului în dreptul fiecărui cuvânt.

Vesel _____

Uimit _____

Interesat _____

Fericit _____

10. Ce emoții sunt reprezentate în desenele din planșa 10? Pune cifrele care indică numărul desenului în dreptul fiecărui cuvânt.

Vesel _____

Uimit _____

Interesat _____

Fericit _____

11. Ce emoții sunt reprezentate în desenele din planșa 11? Pune cifrele care indică numărul desenului în dreptul fiecărui cuvânt.

Tristețe _____

Frică _____

Supărare _____

Dispreț _____

12. Ce emoții sunt reprezentate în desenele din planșa 12? Pune cifrele care indică numărul desenului în dreptul fiecărui cuvânt.

Tristețe _____

Frică _____

Supărare _____

Dispreț _____

13. Ce emoție trăiește fetița din planșa 13? Bifează cuvântul potrivit.

Veselă _____

Uimită _____

Interesată _____

Fericită _____

14. Ce emoție trăiește băiatul din planșa 14? Bifează cuvântul potrivit.

Trist _____

Înfrișat _____

Supărat _____

Indiferent _____

15. Bifează pentru situațiile descrise mai jos soluțiile cele mai potrivite, utilizând semnul „+”, și mai nepotrivite cu semnul „-”.

1. Ionel a încurcat transportul:
 - discută cu taxatorul, îi cere ajutorul;
 - roagă un pasager să-i dea un telefon;
 - întreabă pasagerii să-i explice cum să ajungă la școală;
 - este de acord ca o persoană necunoscută să-l conducă până la școală.
2. Vasilică învață în clasa a III-a. Dimineața întârzie la lecție, deoarece nu poate intra în autobus, e prea aglomerat:
 - merge spre ușa din față, își cere scuze de la bătrâni și roagă să îi permit să intre;
 - intră prin ușa din față strecurându-se printre cei care coboară;
 - se îmbulzește și strigă că întârzie;
 - se întoarce acasă.
3. Dănuț este rugat de o persoană necunoscută să ducă un pachet la etajul 4, pentru ce va fi remunerat:
 - refuză, spunându-i că părinții nu permit să comunice cu persoane necunoscute;
 - se face a nu auzi și își continuă calea;
 - întreabă care va fi remunerarea și se gândește;
 - merge să-l ajute.
4. Ștefănel stă în stație. Un necunoscut se apropie de băiat și se prezintă ca prieten de familie. Domnul îl întreabă pe Ștefănel unde e mama, unde e tata și care e adresa de acasă. Băiatul procedează în felul următor:
 - refuză să vorbească, îi spune că nu îl cunoaște;
 - îl ascultă și scoate telefonul să-l sune pe tata să-i spună că un prieten dorește să vorbească cu el;
 - îi comunică unde lucrează părinții;
 - îi dă adresa.
5. David este invitat la o zi de naștere prima dată fără părinți:
 - întreabă omagiatul ce cadou vrea să primească;
 - discută cu mama despre cadou;
 - caută printre jucăriile sale cadou pentru prieten;
 - merge fără cadou.
6. Andrei merge pentru prima dată la un spectacol cu un grup de prieteni fără părinți.
 - acasă întreabă de părinți cum e mai bine să te comporți la teatru;
 - discută cu colegii ce vor face la teatru;
 - se va comporta cum și înainte, când mergea cu părinții;
 - nu-și face nici o grijă.
7. Alex e în vacanța de vară la bunei. Bunica îl roagă să adune zmeură pentru dulceață. Alex procedează în felul următor:
 - îi spune bunicii că nu-și dorește, dar dacă e nevoie, va face acest lucru;

- adună puțină zmeură, spunând că a oboist și pleacă la joacă ;
 - zice că e ocupat și poate va aduna zmeura mâine;
 - refuză categoric, spunând bunicăi că-l doare burta.
8. Marius este rugat de colegul său să facă serviciul în clasă în locul lui deoarece nu a reușit să îndeplinească tema.
- Colegul îi spune că nu-și dorește să piardă pauza, dar îl va ajuta cu condiția că și Marius îl va ajuta la nevoie.
 - Colegul îi propune lui Marius să copie tema ca să reușească să-și îndeplinească obligațiunile.
 - Colegul refuză, spunându-i că trebuia să se pregătească acasă.
 - Colegul cere remunerare în bani.

16. Apreciază reacțiile persoanelor din situațiile de mai jos, punând 1 punct pentru cel mai nepotrivit răspuns, 2 – un răspuns nu chiar bun, 3 – în linii mari potrivit, 4 – cel mai bun răspuns.

Mama: "Iar ai uitat să mergi la magazin, nu mai avem lapte!"	Copilul:	
	"Astăzi nu vreau lapte"	
	"Îmi pare foarte rău, dar nu am reușit"	
	"Îmi cer scuze, chair acum plec"	
Învățătoarea: "Ionel, te rog, la recreație să schimbi apa în glasta cu flori"	Ionel:	
	"Pot face împreună cu un coleg de-al meu?"	
	"Foarte bine, voi face"	
	"Pot face la recreația următoare?"	
Un coleg de clasă îi spune lui Vasilică: "Ești murdar pe umăr de cretă"	Vasilică îi răspunde.	
	"Nu cumva tu m-ai murdărit?"	
	"Faci glume pe contul meu?"	
	"Îți mulțumesc. Merg la baie să mă șterg"	
Scăpând geantă pe dușumele, Ana și-a risipit lucrurile. Ion se oferă să o ajute.	Ana:	
	"Mulțumesc"	
	"Lasă că le adun eu singură"	
	"Te bucuri de năpasta altuia?"	
	"Nu-i treaba ta!"	

17. Alege din variantele propuse câte patru afirmații prin care ai putea continua frazele, indicând cifra.

Prietenul adevărat....

Elevul bun....

Fiul (fiica) bun/ă....

Cetățeanul devotat...

1. ...la nevoie se cunoaște.
2. ...te înțelege din jumătate de cuvânt.
3. ...are mulți prieteni.
4. ...nu te deranjează la fiecare oră.
5. ...se laudă cu rezultatele sale.
6. ...este disciplinat.
7. ...sare în ajutor când ai dificultăți.
8. ...ajută părinții la treburile casnice.
9. ...își prezintă prietenii părinților.
10. ...păstrează bine manualele.
11. ...nu salută toți vecinii.
12. ...ajută colegii la teme, când le este ceva neînțeles.
13. ...nu traversează strada la întâmplare, caută trecerea de pietoni.
14. ...folosește cu grijă și de mai multe ori pungile când merge la cumpărături.
15. ...nu are alți prieteni.
16. ...ajută la cumpărături.
17. ...adună gunoiul după picnicul la natură.
18. ...întotdeauna reușește să-și facă temele.
19. ...nu-și amărăște părinții, povestindu-le că a fost apreciat negativ la școală.
20. ...întotdeauna îți va oferi caietul să copiezi tema pe care n-ai făcut-o acasă.
21. ...îți va da și ultima ciocolată.
22. ...nu se ceartă cu membrii familiei.
23. ...aruncă pe stradă ambalajul de la dulciuri.
24. ...se supără când primește aprecieri negative.
25. ...nu greșește niciodată.
26. ...respectă regimul zilei.
27. ...își menține lucrurile în ordine.
28. ...își ține în ordine lucrurile personale.
29. ...respectă regulile de circulație.
30. ...nu întârzie la lecții.
31. ...răspunde la întrebările profesorului.
32. ...păstrează curățenia în curtea casei, blocului.
33. ...poate lua bani de la părinți fără voie, dacă are nevoie.
34. ...oferă locul vârstnicilor în transportul public.
35. ...povestește părinților despre lucrurile care i s-au întâmplat la școală.
36. ...nu te va pârâ dirigintelui când ai greșit.
37. ...lovește câinii vagabonzi.
38. ...nu face gălăgie în parc.
39. ...găsește timp să te ajute, când ai nevoie.
40. ...când are timp liber, poate pregăti o surpriză părinților.

18. Dacă pe această scară se pot afla mai mulți copii, cei mai buni pe primele trei trepte de sus, cei mai puțin buni – pe trei trepte de jos, la mijloc – copiii care se remarcă nici ca foarte buni, dar nici ca fiind răi, pe ce treaptă te vei afla tu? Deseană pe această treaptă un omuleț.

19. Bifează în coloanele alaturate măsura în care ți se potrivesc afirmațiile de mai jos	Foarte puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult
1. În general sunt mulțumit/ă de mine					
2. Uneori simt că nu sunt bun/ă de nimic					
3. Cred că am multe calități					
4. Sunt capabil/ă să fac lucruri la fel de bune ca majoritatea celor din jurul meu					
5. Simt că nu am prea multe calități de care să fiu mândru/mândră					
6. Mă simt frecvent nefolositor/nefolositoare					
7. Simt că sunt la fel de important/ă ca majoritatea copiilor din jurul meu					
8. Aș vrea să pot să am mai mult respect față de mine însumi/însămi					
9. Sunt înclinat/ă să simt că greșesc					
10. Îmi place de mine așa cum sunt					

20. Te rog să bifezi în coloanele alăturate răspunsul potrivit pentru tine la afirmațiile de mai jos	Foarte puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult
1. Știu ceea ce fac bine la activitățile pe care le am					
2. Sunt mândru/ă de realizările mele					
3. Sunt sigur/ă de mine când fac ceva					
4. Știu ceea ce se așteaptă de la mine					
5. Îmi este ușor să mă descurc cu activitățile					
6. Sunt un copil amuzant					
7. Știu să obțin ce vreau/doresc					
8. Cei din jur îmi spun că sunt simpatic/ă					
9. Atunci când nu înțeleg ce spune cineva insisit să îmi explice					
10. Sunt foarte bun/ă în ceea ce fac					

Îți mulțumesc mult pentru participare!

Plansa 1



1



2



3



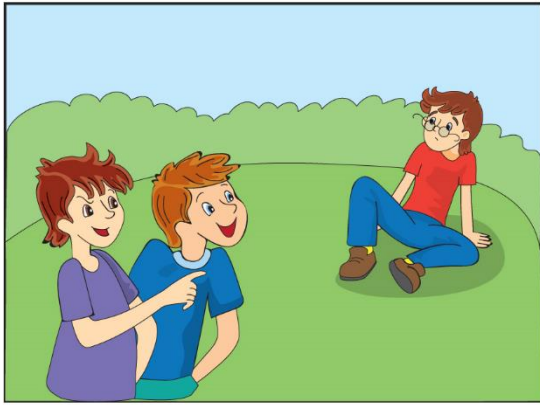
4



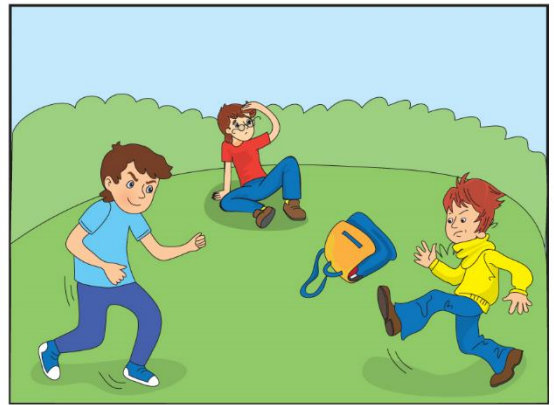
Planşa 2



1



2



3



4



Planaşa 3



1



2



3



4



Planşa 4



1



2



3



4



Planşa 5



1



2



3



4



Planşa 6



1

2



3



4



Planşa 7



1



2



3



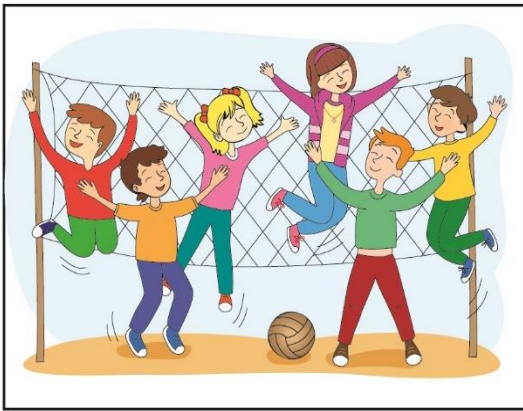
4



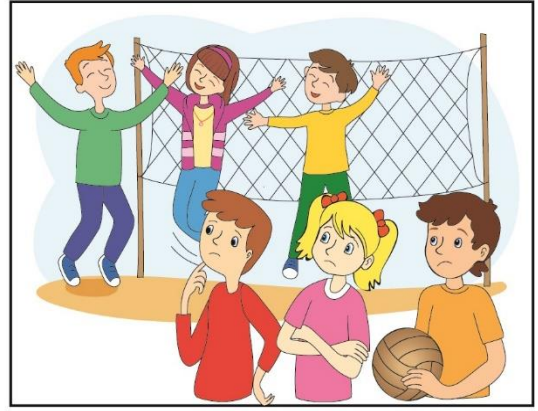
Planşa 8



1



2



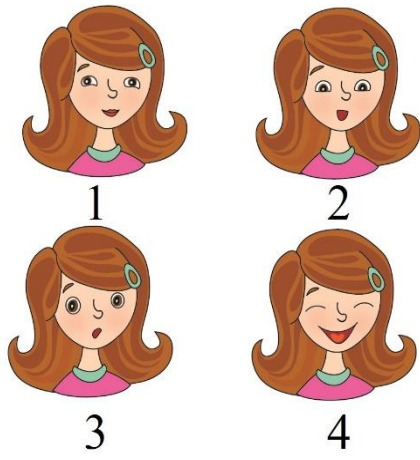
3



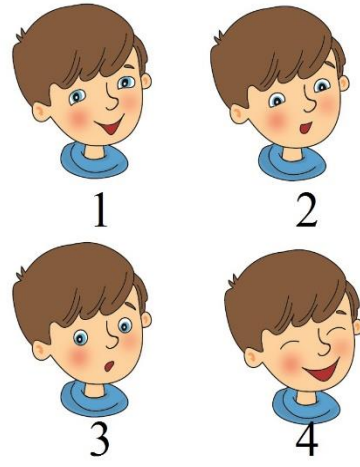
4



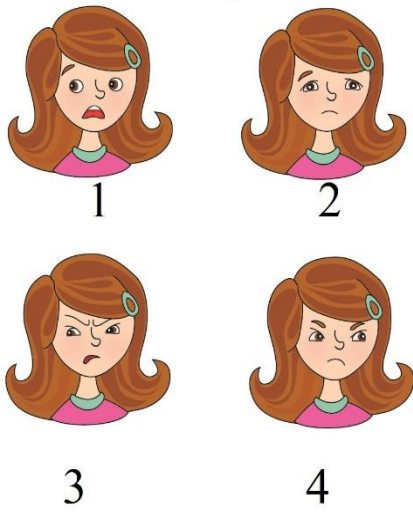
Planşa 9



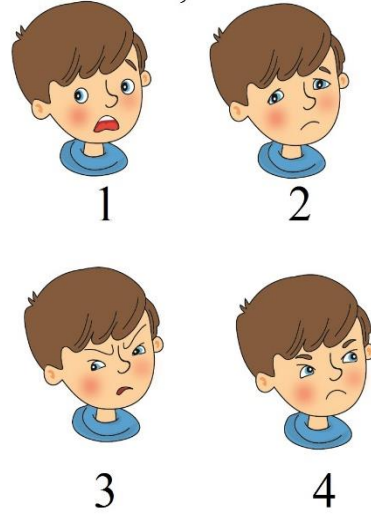
Planşa 10



Planşa 11



Planşa 12



Planşa 13



Planşa 14



Anexa 2 Matricile corelațiilor

Anexa 2.1. Calcularea consistenței interne

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach bazat pe itemi standardizați	N de itemi
.772	.786	11

Anexa 2.2. Statisticile privind totalul elementelor

Statisticile privind totalul elementelor											
	CCF	CCȘ	CCP	RE	CCg IS	ACE	CC	CM	IS	RSDP	RSD N
CCF	1.000	.216	.120	.282	.619	.197	.212	.105	.290	.087	.117
CCȘ	.216	1.000	.037	.219	.569	.057	.189	.065	.242	.231	-.231
CCP	.120	.037	1.000	-.130	.475	.181	.250	.239	.372	.201	-.007
RE	.282	.219	-.130	1.000	.654	.155	.245	.154	.346	.119	.296
CCg IS	.619	.569	.475	.654	1.000	.259	.395	.261	.555	.276	.114
ACE	.197	.057	.181	.155	.259	1.000	.632	.302	.534	.209	.128
CC	.212	.189	.250	.245	.395	.632	1.000	.222	.659	.379	.317
CM	.105	.065	.239	.154	.261	.302	.222	1.000	.858	.153	.021
IS	.290	.242	.372	.346	.555	.534	.659	.858	1.000	.324	.172
RSD P	.087	.231	.201	.119	.276	.209	.379	.153	.324	1.000	-.155
RSD N	.117	-.231	-.007	.296	.114	.128	.317	.021	.172	-.155	1.000

Anexa 2.3. Prezentarea coeficientului de corelație dintre IS și indicatorii componente cognitive

		IS	CCF	CCȘ	CCP	RE	CCg IS
IS	Pearson Correlation	1	.290**	.242**	.372**	.346**	.555**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	210	210	210	210	210	210
CCF	Pearson Correlation	.290**	1	.216**	.120	.282**	.619**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.083	.000	.000
	N	210	210	210	210	210	210
CCȘ	Pearson Correlation	.242**	.216**	1	.037	.219**	.569**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.597	.001	.000
	N	210	210	210	210	210	210
CCP	Pearson Correlation	.372**	.120	.037	1	-.130	.475**
	Sig. (2-tailed)	.000	.083	.597		.061	.000
	N	210	210	210	210	210	210
RE	Pearson Correlation	.346**	.282**	.219**	-.130	1	.654**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.061		.000
	N	210	210	210	210	210	210
CCg IS	Pearson Correlation	.555**	.619**	.569**	.475**	.654**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	210	210	210	210	210	210

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexa 2.4. Prezentarea coeficientului de corelație dintre IS și indicatorii componente comportamentale

		IS	RSDP	RSDN	ACE	CC
IS	Pearson Correlation	1	.324**	.172*	.534**	.659**
	Sig. (2-tailed)		.000	.013	.000	.000
	N	210	210	210	210	210
RSDP	Pearson Correlation	.324**	1	-.155*	.209**	.379**
	Sig. (2-tailed)	.000		.024	.002	.000
	N	210	210	210	210	210
RSDN	Pearson Correlation	.172*	-.155*	1	.128	.317**
	Sig. (2-tailed)	.013	.024		.064	.000
	N	210	210	210	210	210
ACE	Pearson Correlation	.534**	.209**	.128	1	.632**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.064		.000
	N	210	210	210	210	210
CC	Pearson Correlation	.659**	.379**	.317**	.632**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	210	210	210	210	210

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexa 2.5. Prezentarea coeficientului de corelație dintre IS, conștiința de sine și reușita școlară

Correlations

		reusita	IS	Autoaprecierea	Stima.sine	INCREDSine
reusita	Pearson Correlation	1	,211**	,175*	,214**	,179*
	Sig. (2-tailed)		,001	,011	,008	,003
	N	210	210	210	210	210
IS	Pearson Correlation	,211**	1	,207**	,304**	,234**
	Sig. (2-tailed)	,001		,014	,035	,028
	N	210	210	210	210	210
Autoaprecierea	Pearson Correlation	,175*	,207**	1	,138*	,236**
	Sig. (2-tailed)	,011	,014		,046	,001
	N	210	210	210	210	210
Stima.sine	Pearson Correlation	,214**	,304**	,138*	1	,432**
	Sig. (2-tailed)	,008	,135	,046		,000
	N	210	210	210	210	210
INCREDSine	Pearson Correlation	,179*	,234**	,236**	,432**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,028	,001	,000	
	N	210	210	210	210	210

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexa 3. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale
inteligenței sociale la școlarii de vârstă școlară mică**

Anexa 3.1. Manifestarea inteligenței sociale la fete conform criteriului de vârstă, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	2	7,4	7,4	7,4
mai jos de mediu	25	92,6	92,6	100,0
Total	27	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = feminin, varsta = 8 ani

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	16	36,4	36,4	36,4
mai jos de mediu	28	63,6	63,6	100,0
Total	44	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = feminin, varsta = 9 ani

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	22	64,7	64,7	64,7
mai jos de mediu	12	35,3	35,3	100,0
Total	34	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = feminin, varsta = 10 ani

Anexa 3.2. Manifestarea inteligenței sociale la băieți conform criteriului de vârstă, prezentare comparativă pe nivele (valori procentuale)

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	4	16,0	16,0	16,0
mai jos de mediu	21	84,0	84,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = masculin, varsta = 8 ani

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	10	30,3	30,3	30,3
mai jos de mediu	23	69,7	69,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = masculin, varsta = 9 ani

Inteligenta_sociala_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mediu	35	74,5	74,5	74,5
mai jos de mediu	12	25,5	25,5	100,0
Total	47	100,0	100,0	

a. 1 - F, 2 - M = masculin, varsta = 10 ani

Anexa 3.3. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de gen (valori medii)

Group Statistics

	genul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cunostinte_despre_comportamente_in_familile	femenin	105	2,61	,324	,032
	masculin	105	2,73	,262	,026
Cunostinte_despre_comportamente_la_scoala	femenin	105	2,42	,230	,022
	masculin	105	2,52	,404	,039
Cunostinte_despre_comportamente_in_public	femenin	105	2,05	,398	,039
	masculin	105	2,12	,503	,049
Recunoasterera_emotiilor	femenin	105	1,68	,360	,035
	masculin	105	2,08	,466	,045
Componenta_cognitiva_a_IS	femenin	105	2,19	,177	,017
	masculin	105	2,36	,236	,023
Rezolvare_in_situatii_sociale_dificile (potrivite)	femenin	105	1,71	,377	,037
	masculin	105	1,80	,478	,047
Rezolvare_in_situatii_sociale_dificile (nepotrivite)	femenin	105	3,18	,393	,038
	masculin	105	3,42	,528	,051
Abilitati_de_comunicare_eficienta	femenin	105	2,35	,729	,071
	masculin	105	2,40	,771	,075
Componenta_comportamentala	femenin	105	2,49	,449	,044
	masculin	105	2,66	,484	,047
Constiinta_morala	femenin	105	2,46	,785	,077
	masculin	105	2,44	,822	,080
Inteligenta_sociala	femenin	105	7,13	1,102	,108
	masculin	105	7,46	1,135	,111

Anexa 3.4. Semnificația diferenței dintre medii pentru inteligența socială, testul t-Student

Independent Samples Test												
	Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower		Upper		
								Lower	Upper			
Cunostinte_despre_comportamente_in_familie	5,755	,017	-3,124	208	,002	-,127	,041	-,207	-,047	-,207	-,047	
Cunostinte_despre_comportamente_la_scoala	33,618	,000	-2,029	208	,044	-,092	,045	-,182	-,003	-,182	-,002	
Cunostinte_despre_comportamente_in_public	5,457	,020	-1,141	208	,255	-,071	,063	-,195	,052	-,195	,052	
Recunoasterea_emotilor	1,721	,191	-6,943	208	,000	-,399	,057	-,512	-,286	-,512	-,286	
Componenta_cognitiva_a_JS	8,345	,004	-5,979	208	,000	-,172	,029	-,229	-,116	-,229	-,116	
Rezolvare_in_situatii_sociale_difile (potrivite)	3,098	,080	-1,523	208	,129	-,090	,059	-,208	,027	-,208	,027	
Rezolvare_in_situatii_sociale_difile (nepotrivite)	10,790	,001	-3,745	208	,000	-,240	,064	-,367	-,114	-,367	-,114	
Abilitati_de_comunicare_eficienta	,137	,711	-,483	208	,630	-,050	,104	-,254	,154	-,254	,154	
Componenta_comportamentala	,048	,827	-2,696	208	,008	-,174	,064	-,301	-,047	-,301	-,047	
Constitinta_morala	,489	,485	,150	208	,881	,017	,111	-,202	,235	-,202	,235	
Inteligenta_sociala	,269	,605	-2,135	208	,034	-,330	,154	-,634	-,025	-,634	-,025	

Anexa 3.5. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții cercetării în funcție de vârstă (valori medii)

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Cunostinte_despre_comport amente_in_familile	8 ani	52	2,57	,248	,034	2,50	2,64	2	3
	9 ani	77	2,61	,271	,031	2,55	2,68	2	3
	10 ani	81	2,79	,320	,036	2,72	2,86	2	4
	Total	210	2,67	,301	,021	2,63	2,71	2	4
Cunostinte_despre_comport amente_la_scoala	8 ani	52	2,41	,326	,045	2,32	2,50	2	3
	9 ani	77	2,45	,280	,032	2,38	2,51	2	3
	10 ani	81	2,53	,371	,041	2,45	2,61	2	3
	Total	210	2,47	,331	,023	2,42	2,51	2	3
Cunostinte_despre_comport amente_in_public	8 ani	52	1,93	,406	,056	1,82	2,05	2	3
	9 ani	77	2,02	,402	,046	1,93	2,11	2	3
	10 ani	81	2,24	,487	,054	2,13	2,35	2	4
	Total	210	2,08	,454	,031	2,02	2,15	2	4
Recunoasterera_emotiilor	8 ani	52	1,65	,457	,063	1,53	1,78	0	2
	9 ani	77	1,82	,358	,041	1,74	1,91	1	2
	10 ani	81	2,07	,476	,053	1,97	2,18	1	3
	Total	210	1,88	,461	,032	1,82	1,94	0	3
Componenta_cognitiva_a_I S	8 ani	52	2,14	,178	,025	2,09	2,19	2	2
	9 ani	77	2,23	,144	,016	2,19	2,26	2	3
	10 ani	81	2,41	,247	,027	2,35	2,46	2	3
	Total	210	2,28	,226	,016	2,25	2,31	2	3
Rezolvari_in_situatii_social e_dificile (potrivite)	8 ani	52	1,68	,365	,051	1,58	1,78	1	3
	9 ani	77	1,70	,404	,046	1,61	1,80	1	3
	10 ani	81	1,84	,483	,054	1,74	1,95	1	3
	Total	210	1,75	,432	,030	1,69	1,81	1	3
Rezolvari_in_situatii_social e_dificile (nepotrivite)	8 ani	52	3,21	,535	,074	3,06	3,36	2	6
	9 ani	77	3,29	,363	,041	3,21	3,37	2	4
	10 ani	81	3,36	,533	,059	3,24	3,48	2	4

Abilitati_de_comunicare_eficienta	Total	210	3,30	,480	,033	3,23	3,37	2	6
	8 ani	52	1,46	,582	,081	1,30	1,62	0	3
	9 ani	77	2,62	,601	,068	2,49	2,76	2	5
	10 ani	81	2,73	,418	,046	2,64	2,82	2	4
Componenta_comportamentala	Total	210	2,38	,749	,052	2,28	2,48	0	5
	8 ani	52	2,18	,409	,057	2,06	2,29	2	3
	9 ani	77	2,64	,405	,046	2,55	2,73	2	4
	10 ani	81	2,77	,426	,047	2,67	2,86	2	4
Constiinta_morala	Total	210	2,57	,474	,033	2,51	2,64	2	4
	8 ani	52	1,89	,858	,119	1,66	2,13	1	4
	9 ani	77	2,38	,688	,078	2,23	2,54	1	4
	10 ani	81	2,87	,616	,068	2,73	3,00	2	4
Inteligenta_sociala	Total	210	2,45	,802	,055	2,34	2,56	1	4
	8 ani	52	6,21	,919	,127	5,96	6,47	5	8
	9 ani	77	7,25	,768	,087	7,07	7,42	5	9
	10 ani	81	8,04	,948	,105	7,83	8,25	6	10
	Total	210	7,30	1,128	,078	7,15	7,45	5	10

Anexa 3.6. Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (One-Way ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Cunostinte_despre_comportamente_in_familie	Between Groups	1,992	2	,996	12,208	,000
	Within Groups	16,892	207	,082		
	Total	18,884	209			
Cunostinte_despre_comportamente_la_scoala	Between Groups	,543	2	,272	2,512	,084
	Within Groups	22,377	207	,108		
	Total	22,920	209			
Cunostinte_despre_comportamente_in_public	Between Groups	3,392	2	1,696	8,854	,000
	Within Groups	39,650	207	,192		
	Total	43,042	209			
Recunoasterera_emotiilor	Between Groups	5,917	2	2,959	15,907	,000
	Within Groups	38,503	207	,186		
	Total	44,421	209			
	Between Groups	2,562	2	1,281	32,841	,000

Componenta_cognitiva_a_IS	Within Groups	8,073	207	,039		
	Total	10,634	209			
Rezolvare_in_situatii_sociale_difacile (potrivite)	Between Groups	1,128	2	,564	3,086	,048
	Within Groups	37,839	207	,183		
	Total	38,968	209			
Rezolvare_in_situatii_sociale_difacile (nepotrivite)	Between Groups	,708	2	,354	1,547	,215
	Within Groups	47,361	207	,229		
	Total	48,069	209			
Abilitati_de_comunicare_eficienta	Between Groups	58,432	2	29,216	12,986	,000
	Within Groups	58,723	207	,284		
	Total	117,155	209			
Componenta_comportamentala	Between Groups	11,495	2	5,748	33,522	,000
	Within Groups	35,492	207	,171		
	Total	46,987	209			
Constiinta_morala	Between Groups	30,510	2	15,255	30,399	,000
	Within Groups	103,877	207	,502		
	Total	134,387	209			
Inteligenta_sociala	Between Groups	106,421	2	53,210	68,981	,000
	Within Groups	159,675	207	,771		
	Total	266,096	209			

Anexa 3.7. Semnificația diferențelor intergrupale pentru inteligența socială (comparația multiplă Bonferroni)

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) varsta	(J) varsta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
						Cunostinte_despre_comportamente_in_familile	8 ani
10 ani	-,225*	,051	,000	-,35	-,10		
9 ani	8 ani	,047	,051	1,000	-,08		,17
	10 ani	-,177*	,045	,000	-,29		-,07
Cunostinte_despre_comportamente_la_scoala	10 ani	8 ani	,225*	,051	,000	,10	,35
		9 ani	,177*	,045	,000	,07	,29
	8 ani	9 ani	-,041	,059	1,000	-,18	,10
		10 ani	-,124	,058	,106	-,26	,02

	9 ani	8 ani	,041	,059	1,000	-,10	,18
		10 ani	-,083	,052	,345	-,21	,04
	10 ani	8 ani	,124	,058	,106	-,02	,26
		9 ani	,083	,052	,345	-,04	,21
	8 ani	9 ani	-,090	,079	,759	-,28	,10
		10 ani	-,305*	,078	,000	-,49	-,12
Cunostinte_despre_compo	9 ani	8 ani	,090	,079	,759	-,10	,28
rtamente_in_public		10 ani	-,215*	,070	,007	-,38	-,05
	10 ani	8 ani	,305*	,078	,000	,12	,49
		9 ani	,215*	,070	,007	,05	,38
	8 ani	9 ani	-,169	,077	,090	-,36	,02
		10 ani	-,419*	,077	,000	-,60	-,23
Recunoasterera_emotiilor	9 ani	8 ani	,169	,077	,090	-,02	,36
		10 ani	-,250*	,069	,001	-,42	-,08
	10 ani	8 ani	,419*	,077	,000	,23	,60
		9 ani	,250*	,069	,001	,08	,42
	8 ani	9 ani	-,087*	,035	,045	-,17	,00
		10 ani	-,268*	,035	,000	-,35	-,18
Componenta_cognitiva_a_	9 ani	8 ani	,087*	,035	,045	,00	,17
IS		10 ani	-,181*	,031	,000	-,26	-,11
	10 ani	8 ani	,268*	,035	,000	,18	,35
		9 ani	,181*	,031	,000	,11	,26
	8 ani	9 ani	-,024	,077	1,000	-,21	,16
		10 ani	-,164	,076	,097	-,35	,02
Rezolvare_in_situatii_socia	9 ani	8 ani	,024	,077	1,000	-,16	,21
le_dificile (potrivite)		10 ani	-,140	,068	,124	-,30	,02
	10 ani	8 ani	,164	,076	,097	-,02	,35
		9 ani	,140	,068	,124	-,02	,30
	8 ani	9 ani	-,078	,086	1,000	-,29	,13
		10 ani	-,149	,085	,245	-,35	,06
Rezolvare_in_situatii_socia	9 ani	8 ani	,078	,086	1,000	-,13	,29
le_dificile (nepotrivite)		10 ani	-,070	,076	1,000	-,25	,11
	10 ani	8 ani	,149	,085	,245	-,06	,35
		9 ani	,070	,076	1,000	-,11	,25
	8 ani	9 ani	-1,162*	,096	,000	-1,39	-,93
		10 ani	-1,270*	,095	,000	-1,50	-1,04
Abilitati_de_comunicare_e	9 ani	8 ani	1,162*	,096	,000	,93	1,39
ficienta		10 ani	-,108	,085	,611	-,31	,10
	10 ani	8 ani	1,270*	,095	,000	1,04	1,50
		9 ani	,108	,085	,611	-,10	,31
	8 ani	9 ani	-,460*	,074	,000	-,64	-,28
Componenta_comportame		10 ani	-,589*	,074	,000	-,77	-,41
ntala	9 ani	8 ani	,460*	,074	,000	,28	,64

		10 ani	-,129	,066	,152	-,29	,03
	10 ani	8 ani	,589*	,074	,000	,41	,77
		9 ani	,129	,066	,152	-,03	,29
	8 ani	9 ani	-,489*	,127	,000	-,80	-,18
		10 ani	-,973*	,126	,000	-1,28	-,67
Constiinta_morala	9 ani	8 ani	,489*	,127	,000	,18	,80
		10 ani	-,484*	,113	,000	-,76	-,21
	10 ani	8 ani	,973*	,126	,000	,67	1,28
		9 ani	,484*	,113	,000	,21	,76
	8 ani	9 ani	-1,036*	,158	,000	-1,42	-,66
		10 ani	-1,831*	,156	,000	-2,21	-1,45
Inteligenta_sociala	9 ani	8 ani	1,036*	,158	,000	,66	1,42
		10 ani	-,795*	,140	,000	-1,13	-,46
	10 ani	8 ani	1,831*	,156	,000	1,45	2,21
		9 ani	,795*	,140	,000	,46	1,13

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexa 4. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosemberg și scala încrederii în sine
 Anexa 4.1. Manifestarea autoaprecierii la fete conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Autoapreciere_cod^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Autoaprecierea foarte joasa	4	14,8	14,8	14,8
	Autoaprecierea adecvata moderata	6	22,2	22,2	37,0
	Autoaprecierea adecvata scazuta	4	14,8	14,8	51,9
	Autoaprecierea adecvata inalta	13	48,1	48,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = feminin

Autoapreciere_cod^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Autoaprecierea foarte joasa	7	15,9	15,9	15,9
	Autoaprecierea adecvata moderata	20	45,5	45,5	61,4
	Autoaprecierea adecvata scazuta	13	29,5	29,5	90,9
	Autoaprecierea adecvata inalta	4	9,1	9,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = feminin

Autoapreciere_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Autoaprecierea foarte joasa	3	8,8	8,8	8,8
Autoaprecierea adecvata moderata	22	64,7	64,7	73,5
Valid Autoaprecierea adecvata scazuta	5	14,7	14,7	88,2
Autoaprecierea adecvata inalta	4	11,8	11,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = feminin

Anexa 4.2. Manifestarea stimei de sine la fete conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
medie	11	40,7	40,7	40,7
Valid inalta	16	59,3	59,3	100,0
Total	27	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = feminin

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
medie	27	61,4	61,4	61,4
Valid inalta	17	38,6	38,6	100,0
Total	44	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = feminin

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
medie	20	58,8	58,8	58,8
Valid inalta	14	41,2	41,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = feminin

Anexa 4.3. Manifestarea încrederii în sine la fete conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	8	29,6	29,6	29,6
Valid inalta	19	70,4	70,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = feminin

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	11	25,0	25,0	25,0
Valid inalta	33	75,0	75,0	100,0
Total	44	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = feminin

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	1	2,9	2,9	2,9
Valid inalta	33	97,1	97,1	100,0
Total	34	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = feminin

Anexa 4.4. Manifestarea autoaprecierii la băieți conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Autoapreciere_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Autoaprecierea adecvata moderata	19	76,0	76,0	76,0
Valid Autoaprecierea adecvata scazuta	3	12,0	12,0	88,0
Valid Autoaprecierea adecvata inalta	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = masculin

Autoapreciere_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Autoaprecierea foarte joasa	1	3,0	3,0	3,0
Autoaprecierea adecvata moderata	26	78,8	78,8	81,8
Valid Autoaprecierea adecvata scazuta	5	15,2	15,2	97,0
Autoaprecierea adecvata inalta	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = masculin

Autoapreciere_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Autoaprecierea adecvata moderata	39	83,0	83,0	83,0
Valid Autoaprecierea adecvata scazuta	4	8,5	8,5	91,5
Autoaprecierea adecvata inalta	4	8,5	8,5	100,0
Total	47	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = masculin

Anexa 4.5. Manifestarea stimei de sine la băieți conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	16	64,0	64,0	64,0
Valid inalta	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = masculin

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	24	72,7	72,7	72,7
Valid inalta	9	27,3	27,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = masculin

Stima_de_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	33	70,2	70,2	70,2
Valid inalta	14	29,8	29,8	100,0
Total	47	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = masculin

Anexa 4. 6. Manifestarea încrederii în sine la băieți conform criteriului de vârstă (valori procentuale)

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	17	68,0	68,0	68,0
Valid inalta	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

a. varsta = 8 ani, Genul = masculin

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid medie	24	72,7	72,7	72,7
Valid inalta	9	27,3	27,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

a. varsta = 9 ani, Genul = masculin

Incredere_in_sine_cod^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
medie	31	66,0	66,0	66,0
Valid inalta	16	34,0	34,0	100,0
Total	47	100,0	100,0	

a. varsta = 10 ani, Genul = masculin

Anexa 4. 7. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții cercetării conform criteriului de vârstă (valori medii)

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Autoaprecierea	8 ani	52	6,62	1,773	,246	6,12	7,11	3	9
	9 ani	77	5,75	1,309	,149	5,46	6,05	3	9
	10 ani	81	5,89	1,235	,137	5,62	6,16	2	9
	Total	210	6,02	1,448	,100	5,82	6,22	2	9
Stima_de_sine	8 ani	52	32,60	4,376	,607	31,38	33,81	26	40
	9 ani	77	31,99	4,025	,459	31,07	32,90	23	40
	10 ani	81	31,65	3,575	,397	30,86	32,44	25	39
	Total	210	32,01	3,948	,272	31,47	32,55	23	40
Incredere_in_sine	8 ani	52	33,38	6,046	,838	31,70	35,07	17	40
	9 ani	77	34,19	6,059	,690	32,82	35,57	17	40
	10 ani	81	34,68	4,842	,538	33,61	35,75	24	40
	Total	210	34,18	5,612	,387	33,42	34,94	17	40

Anexa 4.8. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții cercetării conform criteriului de gen (valori medii)

Group Statistics

	Genul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Autoaprecierea	femenin	105	5,87	1,792	,175
	masculin	105	6,17	,975	,095
Stima_de_sine	femenin	105	33,48	3,630	,354
	masculin	105	30,54	3,716	,363
Incredere_in_sine	femenin	105	36,48	3,714	,362
	masculin	105	31,89	6,235	,608

Anexa 4.9. Semnificația diferenței dintre medii pentru conștiința de sine, testul t-Student

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
Autoaprecierea	Equal variances assumed	65,962	,000	-1,530	208	,127	-,305	,199	-,697	,088
	Equal variances not assumed			-1,530	160,613	,128	-,305	,199	-,698	,089
Stima_de_sine	Equal variances assumed	1,158	,283	5,786	208	,000	2,933	,507	1,934	3,933
	Equal variances not assumed			5,786	207,885	,000	2,933	,507	1,934	3,933
Incredere_in_sine	Equal variances assumed	21,396	,000	6,482	208	,000	4,590	,708	3,194	5,987
	Equal variances not assumed			6,482	169,542	,000	4,590	,708	3,192	5,988

Anexa 4.10. Semnificația diferențelor intergrupale pentru conștiința de sine (One-Way ANOVA)

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoaprecierea	Between Groups	25,304	2	12,652	6,347	,002
	Within Groups	412,619	207	1,993		
	Total	437,924	209			
Stima_de_sine	Between Groups	28,154	2	14,077	,902	,407
	Within Groups	3229,827	207	15,603		
	Total	3257,981	209			
Incredere_in_sine	Between Groups	53,084	2	26,542	,841	,433
	Within Groups	6530,040	207	31,546		
	Total	6583,124	209			

Anexa 5. Studiul corelației pentru variabilele cercetării pentru demersul constatativ după Pearson

		Cunoștințe_d despre_compo rtamente_in_f amilie	Cunoștințe_d despre_compo rtamente_la_s coala	Cunoștințe_d despre_compo rtamente_in_p ublic	Recunoaștere ra_emotivă	Componenta cognitivă_a IS	Rezolvări_in_s ituatii_sociale potrivite	Rezolvări_in_s ituatii_sociale potrivite	Abilități_de_c omunicare_ef icientă	Componenta comportam entală	Constiință_m orală	Inteligenta_so cială	Autopreciere	Stima_de_sin e	Incredere_in_sine
Cunoștințe_despre_comportamente_in_familie	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	,216**	,083	,296**	,624**	,087	,117	,197**	,212**	,105	,289**	,110	-,102	-,062
Cunoștințe_despre_comportamente_la_scoala	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,002	1	,037	,259**	,590**	,231**	-,231**	,067	,189**	,065	,244**	-,014	,314**	,330**
Cunoștințe_despre_comportamente_in_public	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,037	,597	1	-,125	,493**	,201**	-,007	,181**	,250**	,239**	,374**	,005	-,178**	-,263**
Recunoașterea_emotivă	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,083	,597	,071	1	,000	,003	,921	,009	,000	,000	,944	,000	,210	,000
Componenta_cognitivă_a_IS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,286**	,259**	-,125	,642**	1	,136	,306**	,165**	,277**	,181**	,373**	-,053	-,152	,065
Rezolvări_in_situatii_sociale_potrivite	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,000	,000	,071	,210	,210	,048	,000	,017	,000	,009	,000	,448	,028	,348
Rezolvări_in_situatii_sociale_potrivite	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,624**	,590**	,493**	,642**	1	,284**	,107	,262**	,407**	,272**	,564**	-,066	-,086	,001
Abilități_de_comunicare_eficientă	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,087	,231**	,201**	,136	,284**	1	-,155	,209**	,379**	,153	,325**	-,045	-,012	,022
Componenta_comportamentală	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,211	,001	,003	,048	,000	,000	,024	,002	,000	,026	,000	,516	,867	,757
Constiință_morală	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,117	-,231**	-,007	,306**	,107	-,155	1	-,128	,317**	,021	,170	,032	-,372**	-,332**
Inteligenta_socială	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,090	,921	,921	,000	,121	,024	,024	,064	,000	,757	,014	,642	,000	,000
Autoprecierea	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,197**	,067	,181**	,165**	,262**	,209**	,128	1	,632**	,302**	,533**	-,233**	-,088	-,036
Stima_de_sine	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,004	,415	,009	,017	,000	,002	,064	,000	,000	,000	,000	,001	,305	,600
Incredere_in_sine	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,212**	,189**	,250**	,277**	,407**	,379**	,317**	,632**	1	,222**	,659**	-,166	-,116	-,132
		,002	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,016	,094	,056
		,128	,345	,009	,181**	,272**	,153	,021	,302**	,222**	1	,856**	-,133	,029	,080
		,289**	,244**	,374**	,373**	,564**	,325**	,170	,533**	,659**	,858**	1	-,178**	-,045	,001
		,110	,843	,944	-,053	-,066	-,045	,032	-,223**	-,166	-,133	-,178**	1	-,138	-,036
		,111	,843	,944	,448	,340	,516	,642	,001	,016	,054	,010	,210	,046	,600
		-,102	,314**	-,178**	-,152	-,086	-,012	-,372**	-,088	-,116	,029	-,045	-,138	1	,432**
		,143	,000	,010	,028	,217	,867	,000	,205	,094	,677	,513	,046	,046	,000
		-,062	,330**	-,263**	,065	,001	,022	-,332**	-,036	-,132	,080	,001	-,036	,432**	1
		,375	,000	,000	,348	,983	,757	,000	,600	,056	,251	,983	,600	,000	,000
		,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210	,210

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Anexa 6. Indicii obținuți la
inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către
grupul experimental și grupul de control, etapa test**

Anexa 6.1. Media rangurilor pentru inteligența socială la grupul experimental și de control

Ranks				
	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Cunostinte_despre_comportamente_in_familile	grup de control	12	14,38	172,50
	grup experimental	12	10,63	127,50
	Total	24		
Cunostinte_despre_comportamente_la_scoala	grup de control	12	10,46	125,50
	grup experimental	12	14,54	174,50
	Total	24		
Cunostinte_despre_comportamente_in_public	grup de control	12	11,92	143,00
	grup experimental	12	13,08	157,00
	Total	24		
Recunoasterera_emotiilor	grup de control	12	14,67	176,00
	grup experimental	12	10,33	124,00
	Total	24		
Componenta_cognitiva_a_IS	grup de control	12	12,83	154,00
	grup experimental	12	12,17	146,00
	Total	24		
Rezolvare_in_situatii_sociale_dificilepotrivite	grup de control	12	11,25	135,00
	grup experimental	12	13,75	165,00
	Total	24		
Rezolvare_in_situatii_sociale_dificilenepotrivite	grup de control	12	15,75	189,00
	grup experimental	12	9,25	111,00
	Total	24		
Abilitati_de_comunicare_eficienta	grup de control	12	14,75	177,00
	grup experimental	12	10,25	123,00
	Total	24		
Componenta_comportamentala	grup de control	12	14,54	174,50
	grup experimental	12	10,46	125,50
	Total	24		
Constiinta_morala	grup de control	12	12,38	148,50
	grup experimental	12	12,63	151,50
	Total	24		
Inteligența_sociala	grup de control	12	12,38	148,50
	grup experimental	12	12,63	151,50
	Total	24		

Anexa 6.2. Semnificația diferențelor pentru inteligența socială la grupul experimental și de control, (testul U Mann-Whitney)

Test Statistics^a

	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emotiilor	Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala	Constinta_m orala	Inteligenta_so ciala
Mann-Whitney U	49,500	47,500	65,000	46,000	68,000	57,000	47,000	45,000	47,500	70,500	70,500
Wilcoxon W	127,500	125,500	143,000	124,000	146,000	135,000	121,000	123,000	125,500	148,500	148,500
Z	-1,356	-1,492	-,466	-1,513	-,231	-,885	-1,265	-1,579	-1,418	-,088	-,087
Asymp. Sig. (2-tailed)	,175	,136	,641	,130	,817	,376	,124	,114	,156	,930	,931
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,198 ^b	,160 ^b	,713 ^b	,143 ^b	,843 ^b	,410 ^b	,124 ^b	,128 ^b	,160 ^b	,932 ^b	,932 ^b

a. Grouping Variable: Grup

b. Not corrected for ties.

Anexa 6.3. Semnificația diferențelor pentru inteligența socială la grupul experimental și de control (testul Kruskal Wallis)

Test Statistics^{a,b}

	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _cognitiva_a is	Componenta _comportame ntala	Constiinta_m orala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Inteligenta_so ciala	Recunoastere ra_emoțiilor	Rezolvati_in_ situatii_social e_difficilepo trivite	Rezolvati_in_ situatii_social e_difficilepo trivite
Chi-Square	,230	,084	,031	,216	,092	,115	,092	,702	,608	,228	,062
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,881	,959	,984	,898	,955	,944	,955	,704	,738	,892	,970

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: varsta

Anexa 7. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosemberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental și grupul de control, etapa test

Anexa 7.1. Media rangurilor pentru conștiința de sine la grupul experimental și de control

Ranks

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Autoaprecierea	grup de control	12	10,96	131,50
	grup experimental	12	14,04	168,50
	Total	24		
Stima_de_sine	grup de control	12	11,17	134,00
	grup experimental	12	13,83	166,00
	Total	24		
Incredere_in_sine	grup de control	12	11,38	136,50
	grup experimental	12	13,63	163,50
	Total	24		

Anexa 7.2. Semnificația diferențelor pentru conștiința de sine la grupul experimental și de control (testul U Mann-Whitney)

Test Statistics^a

	Autoapreciere a	Stima_de_sine e	Incredere_in_sine
Mann-Whitney U	53,500	56,000	58,500
Wilcoxon W	131,500	134,000	136,500
Z	-1,106	-,936	-,797
Asymp. Sig. (2-tailed)	,269	,349	,425
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,291 ^b	,378 ^b	,443 ^b

a. Grouping Variable: Grup

b. Not corrected for ties.

Anexa 7.3. Semnificația diferențelor pentru conștiința succesului la grupul experimental și de control (testul Kruskal Wallis)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a	Stima_de_sine e	Incredere_in_sine
Chi-Square	1,441	,529	,539
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,487	,767	,764

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: varsta

Anexa 8. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către grupul experimental etapa test-retest

Anexa 8.1. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental (testul Wilcoxon)

Test Statistics ^{a,b}											
	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emojiilor_ cod - Recunoastere ra_emojiilor	Componenta _cognitiva_a_ IS_cod - Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_potr ivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_nep otrivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta_cod - Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala_cod - Componenta _comportame ntala	Componenta _morala_cod - Constiinta_m orala	Inteligenta_so ciala_cod - Inteligenta_so ciala
Z	-2,932 ^c	-577 ^a	-2,833 ^c	-2,559 ^d	-3,363 ^c	-2,497 ^d	-944 ^c	-3,107 ^c	-2,930 ^c	-2,023 ^d	-2,207 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,564	,005	,011	,002	,013	,345	,002	,003	,043	,027

- a. Grup = grup experimental, Genul = feminin
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test
 c. Based on negative ranks.
 d. Based on positive ranks.

Anexa 8.2. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental (testul Wilcoxon)

Test Statistics ^{a,b}											
	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emojiilor_ cod - Recunoastere ra_emojiilor	Componenta _cognitiva_a_ IS_cod - Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_potr ivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_nep otrivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta_cod - Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala_cod - Componenta _comportame ntala	Componenta _morala_cod - Constiinta_m orala	Inteligenta_so ciala_cod - Inteligenta_so ciala
Z	-2,804 ^c	-1,897 ^d	-2,962 ^d	-2,207 ^d	-2,479 ^d	-2,804 ^d	-1,156 ^d	-2,208 ^d	-2,201 ^d	-2,226 ^d	-2,201 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,058	,003	,027	,012	,005	,249	,024	,028	,026	,028

- a. Grup = grup experimental, Genul = masculin
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test
 c. Based on positive ranks.
 d. Based on negative ranks.

Anexa 8.3. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental conform criteriului de vârstă (testul Wilcoxon)

Test Statistics ^{a,b}											
	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emojiilor_ cod - Recunoastere ra_emojiilor	Componenta _cognitiva_a_ IS_cod - Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_potr ivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_nep otrivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta_cod - Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala_cod - Componenta _comportame ntala	Componenta _morala_cod - Constiinta_m orala	Inteligenta_so ciala_cod - Inteligenta_so ciala
Z	-1,342 ^c	-1,604 ^c	-1,604 ^c	-365 ^c	-1,461 ^c	-1,826 ^c	-730 ^c	-1,069 ^c	-730 ^c	-736 ^c	-730 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,180	,109	,109	,715	,144	,068	,465	,285	,465	,461	,465

- a. Grup = grup experimental, varsta = 8
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test
 c. Based on negative ranks.

Test Statistics ^{a,b}											
	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emojiilor_ cod - Recunoastere ra_emojiilor	Componenta _cognitiva_a_ IS_cod - Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_potr ivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificile_nep otrivite_cod - Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta_cod - Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala_cod - Componenta _comportame ntala	Componenta _morala_cod - Constiinta_m orala	Inteligenta_so ciala_cod - Inteligenta_so ciala
Z	-1,105 ^c	,000 ^d	-1,069 ^c	-730 ^c	-1,095 ^c	-1,069 ^c	-730 ^c	-921 ^c	-1,826 ^c	-730 ^c	-730 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,269	1,000	,285	,465	,273	,285	,465	,357	,068	,465	,465

- a. Grup = grup experimental, varsta = 9
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test
 c. Based on negative ranks.
 d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Test Statistics^{a,b}

	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilie	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public_cod - Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Recunoastere ra_emotilor_ cod - Recunoastere ra_emotilor	Componenta _cognitiva_a_ IS_cod - Componenta _cognitiva_a_ IS	Rezolvare_in_ situatii_social e_dificile_potr ivite_cod - Rezolvare_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite	Rezolvare_in_ situatii_social e_dificile_nep otrivite_cod - Rezolvare_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta_cod - Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _comportame ntala_cod - Componenta _comportame ntala	Componenta _morala_cod - Constiinta_m orala	Inteligenta_so ciala_cod - Inteligenta_so ciala
Z	,000 ^c	-1,604 ^d	-,730 ^d	-1,095 ^d	-1,095 ^d	-,736 ^d	-,535 ^d	,000 ^c	-1,069 ^d	-1,069 ^d	-,730 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,109	,465	,273	,273	,461	,593	1,000	,285	,285	,465

a. Grup = grup experimental, varsta = 10

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

d. Based on negative ranks.

Anexa 9. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosemberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental etapa test-retest

Anexa 9.1. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental (testul Wilcoxon)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a_cood - Autoapreciere a	Stima_de_sin e_cod - Stima_de_sin e	Increderea_in _sine_cod - Incredere_in_ sine
Z	-2,714 ^c	-2,703 ^c	-2,842 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,007	,004

a. Grup = grup experimental, Genul = feminin

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Anexa 9.2. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental (testul Wilcoxon)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a_cood - Autoapreciere a	Stima_de_sin e_cod - Stima_de_sin e	Incredere_in sine_cod - Incredere_in_ sine
Z	-2,232 ^c	-2,207 ^c	-2,041 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,027	,041

a. Grup = grup experimental, Genul = masculin

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Anexa 9.3. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental conform criteriului de vârstă (testul Wilcoxon)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a_cood - Autoapreciere a	Stima_de_sin e_cod - Stima_de_sin e	Incredere_in_ sine_cod - Incredere_in_ sine
Z	-,378 ^c	-1,289 ^c	-1,342 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,197	,180

a. Grup = grup experimental, varsta = 8

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a_cood - Autoapreciere a	Stima_de_sin e_cod - Stima_de_sin e	Incredere_in_ sine_cod - Incredere_in_ sine
Z	-,378 ^c	-,730 ^c	,000 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,465	1,000

a. Grup = grup experimental, varsta = 9

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a_cood - Autoapreciere a	Stima_de_sin e_cod - Stima_de_sin e	Incredere_in_ sine_cod - Incredere_in_ sine
Z	-1,732 ^c	-1,633 ^c	-1,414 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083	,102	,157

a. Grup = grup experimental, varsta = 10

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Anexa 10. Indicii obținuți la inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale inteligenței sociale de către grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Anexa 10.1. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control

(testul U Mann-Whitney)

Test Statistics ^{a,b}											
	Abilitati_de_c_omunicare_eficienta	Componenta_cognitiva_a_is	Componenta_comportamentala	Constinta_morala	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_familie	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_public	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_scoala	Inteligenta_socia	Recunoastere_ra_emotivilor	Rezolvati_in_situatii_social_e_difficilepo_trivite	Rezolvati_in_situatii_social_e_difficilepo_trivite
Mann-Whitney U	20,000	19,000	20,000	18,000	20,000	21,000	22,500	18,000	50,000	19,000	25,500
Wilcoxon W	36,000	23,000	36,000	21,000	36,000	34,000	38,000	21,000	96,000	23,000	38,000
Z	-2,802	-2,909	-2,808	-2,903	-2,809	-2,888	-2,889	-2,903	-2,131	-2,909	-2,889
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,003	,004	,002	,004	,005	,006	,002	,033	,003	,008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,041 ^c	,002 ^c	,002 ^c

- a. genul = feminin
- b. Grouping Variable: Grup_experimental
- c. Not corrected for ties

Anexa 10.2. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control

(testul U Mann-Whitney)

Test Statistics ^{a,b}											
	Abilitati_de_c_omunicare_eficienta	Componenta_cognitiva_a_is	Componenta_comportamentala	Constinta_morala	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_familie	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_public	Cunostinte_d_espere_comportamente_in_scoala	Inteligenta_socia	Recunoastere_ra_emotivilor	Rezolvati_in_situatii_social_e_difficilepo_trivite	Rezolvati_in_situatii_social_e_difficilepo_trivite
Mann-Whitney U	26,000	17,000	19,000	22,500	25,500	25,500	16,000	26,000	20,000	28,500	20,000
Wilcoxon W	41,000	21,000	23,000	38,000	40,000	40,000	20,000	41,000	36,000	43,500	36,000
Z	-2,923	-2,008	-2,908	-2,887	-2,913	-2,913	-2,004	-2,993	-2,802	-3,053	-2,803
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,001	,003	,006	,007	,007	,002	,008	,004	,012	,004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,009 ^c	,002 ^c

- a. genul = masculin
- b. Grouping Variable: Grup_experimental
- c. Not corrected for ties

Anexa 10.3. Semnificația diferențelor pentru inteligența socială la grupul experimental și de control (testul Kruskal Wallis)

Test Statistics^{a,b}

	Abilitati_de_c omunicare_ef icienta	Componenta _cognitiva_a_ IS	Componenta _comportame ntala	Constiinta_m orala	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_f amilile	Cunostinte_d espre_compo rtamente_in_ public	Cunostinte_d espre_compo rtamente_la_ scoala	Inteligenta_so ciala	Recunoastere ra_emotiilor	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilenepo trivite	Rezolvari_in_ situatii_social e_dificilepotriv ite
Chi-Square	7,355	6,318	9,531	12,922	6,610	9,429	7,779	16,221	9,536	9,454	10,870
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,017	,043	,008	,002	,037	,009	,021	,000	,008	,009	,004

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: varsta

Anexa 11. Indicii obținuți la Testul „Scărița”, scala Rosemberg și scala încrederii în sine de către grupul experimental și grupul de control, etap a retest

Anexa 11.1. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței succesului la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control (testul U Mann-Whitney)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a	Incredere_in_ sine	Stima_de_sin e
Mann-Whitney U	20,000	19,000	25,500
Wilcoxon W	36,000	23,000	38,500
Z	-2,908	-2,934	-2,656
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,003	,008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^c	,002 ^c	,004 ^c

a. genul = feminin

b. Grouping Variable: Grup_experimental

c. Not corrected for ties.

Anexa 11.2. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței succesului la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control (testul U Mann-Whitney)

Test Statistics^{a,b}

	Autoapreciere a	Incredere_in_ sine	Stima_de_sin e
Mann-Whitney U	20,000	18,000	19,000
Wilcoxon W	36,000	21,000	22,000
Z	-2,918	-3,140	-2,950
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,002	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^c	,002 ^c	,002 ^c

a. genul = masculin

b. Grouping Variable: Grup_experimental

c. Not corrected for ties.

Anexa 11.3. Semnificația diferențelor pentru conștiința succesului la grupul experimental și de control (testul Kruskal Wallis)


Test Statistics^{a,b}




	Autoapreciere a	Stima_de_sin e	Incredere_in_ sine
Chi-Square	12,918	9,529	7,354
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,002	,008	,017




a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: varsta

Anexa 12. Programul de intervenție psihologică

 SUSUBIECTUL FURIE	
<p>SCOPUL: Identificarea și recunoașterea furiei ca o emoție naturală și diferențierea de alte emoții.</p> <p>OBIECTIVE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Învățarea comunicării deschise și exprimării nevoilor și frustrărilor. • Reducerea sau eliminarea comportamentelor agresive sau distructive asociate furiei, precum lovirea, aruncarea obiectelor sau distrugerea proprietății. • Creșterea nivelului de conștiință de sine prin dezvoltarea abilităților de auto-reflecție pentru a înțelege mai bine propriile emoții și pentru a anticipa potențialele situații care pot declanșa furia. • Gestionarea stresului și a tensiunii prin tehnici de respirație profundă, meditația sau exercițiile fizice pentru a-i calma atunci când sunt furioși. <p>ABILITATE COMPORTAMENTALĂ Ia o pauză.</p> <p>ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poate tolera ideea de a fi „scos” din joc sau de a „pierde” un joc. • Acceptă faptul că face sau vede greșeli sau lucrurile care nu se întâmplă așa cum vrea. • Poate să își gestioneze furia folosind diferite tehnici de autoreglare (inspirat și expirat, îndepărtarea de conflict). • Poate fi furios în siguranță; fără să se rănească sau să îi rănească pe ceilalți și fără a distruge obiectele și materiale. 	
SESIUNEA I	
Apel de grup	<i>Bună ziua</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și bate palma cu celălalt</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1 a) Povestea b) Debriefing	<p><i>Povestea „Călătoria lui Leo spre Înțelepciune”</i></p> <p><i>Cum s-a schimbat Leo de-a lungul poveștii și ce l-a determinat să își schimbe comportamentul?</i></p> <p><i>Ce lecții importante a învățat Leo de la bunicul său în privința răbdării și înțelepciunii?</i></p> <p><i>Cum credeți că a ajutat răbdarea lui Leo în dezvoltarea sa personală?</i></p> <p><i>De ce credeți că bunicul a folosit analogia cu plantarea semințelor pentru a-și transmite învățămintele lui Leo?</i></p> <p><i>Ce înseamnă "înțelepciune" pentru voi și cum o puteți aplica în viața voastră de zi cu zi?</i></p> <p><i>Care au fost momentele din viața voastră când ați simțit că trebuie să vă controlați furia sau frustrarea? Cum ați gestionat acele momente?</i></p> <p><i>Cum credeți că povestea lui Leo ar putea influența modul în care vă raportați la momentele dificile din viața voastră?</i></p> <p><i>Ce sfaturi sau învățăminte ați oferi altor persoane care se luptă cu gestionarea furiei sau cu dezvoltarea personală?</i></p>

Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2 Instrucțiuni	<i>Dribling</i> <i>Instrucțiuni</i> Numiți un prinzător care începe din mijlocul terenului de joacă. Restul copiilor se răspândesc pe lățimea terenului de joacă de-a lungul unei margini. Prinzătorul numără cu voce tare: 1, 2, 3, start! Iar jocul începe. Alergătorii încearcă să ajungă dintr-o zonă singură în alta alergând de-a lungul celeilalte margini a terenului, în timp ce prinzătorul încearcă să atingă alergătorii. Nu mai puteți fi atinși dacă ați intrat în zona sigură. <i>Reguli</i> 1. Puteți atinge numai cu mâinile. 2. Atunci când sunteți atinși, ajutați prinzătorul în runda următoare. 3. Dacă ieșiți din teren pe margini, deveniți prinzători.
Rutină	<i>Popcorn</i>
Calmare	<i>Fluturașul pe nas</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Ploaia</i>
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>Bună ziua</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și bate palma cu celălalt</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1 (este o activitate creativă și terapeutică prin care copiii pot să-și exprime sentimentele și să-și înțeleagă mai bine emoțiile, în special furia).	<i>Pictura Emoțiilor</i> Materiale necesare: Hârtie sau carton pentru desen sau pictură. Creioane colorate, markere, pasteluri sau acuarele, în funcție de preferința copilului și de materialele disponibile. Eșarfe sau șorțuri pentru a proteja hainele copiilor de pete de vopsea sau cerneală. Pânze sau hârtie rezistentă la apă, dacă alegeți să folosiți acuarele. Instrucțiuni: <i>Discuție preliminară:</i> Începe cu o scurtă discuție despre emoțiile și sentimentele copiilor. Introduceți conceptul de furie și întreabă-i cum se simt atunci când sunt furioși. Poți folosi întrebări deschise: <i>Ce înseamnă pentru tine cuvântul "furie"? Cum te simți atunci când ești furios?</i> <i>Ai vreo poveste sau experiență personală în care te-ai simțit foarte furios? Poți să ne povestești despre ea?</i> <i>Cum îți dai seama că ești furios? Există semne sau simptome pe care le observi?</i> <i>Ce lucruri sau situații te fac de obicei să te simți furios? Pot fi lucruri mici sau mari.</i> <i>Cum te porți atunci când ești furios? Ce acțiuni iei?</i> <i>Ce crezi că se întâmplă în corpul tău atunci când ești furios? Ai senzații fizice specifice?</i> <i>Când ești furios, cui îi spui sau cum te exprimi de obicei? Cum te simți după aceea?</i> <i>Crezi că furia este o emoție normală? De ce crezi asta?</i>

	<p><i>Există situații în care crezi că furia este bună sau folositoare? Există situații în care nu este bună deloc?</i></p> <p><i>Desenarea sau pictura:</i> Copiii încep să deseneze sau să picteze pe hârtie sau pe pânze subiectul ales. Nu există reguli specifice - încurajează-i să-și folosească imaginația și creativitatea pentru a-și exprima furia.</p> <p><i>Încurajează comunicarea:</i> Pe măsură ce copiii lucrează la desen sau pictură, încurajează-i să împărtășească ceea ce simt și să-ți explice lucrările lor. Întreabă-i despre culori, forme și elemente pe care le-au ales și cum reprezintă acestea furia lor.</p> <p><i>Explorarea soluțiilor:</i> Discuția despre alternative la manifestările negative ale furiei. Copii sunt încurajați să găsească soluții constructive pentru a face față situațiilor de furie în viitor.</p> <p><i>Ce strategii folosești pentru a-ți calma furia? Ce lucruri te ajută să te simți mai bine atunci când ești furios?</i></p> <p><i>Care sunt alternative la manifestările negative ale furiei? Cum poți să-ți exprimi furia într-un mod sănătos?</i></p> <p><i>Crezi că poți învăța să gestionezi furia mai bine? Dacă da, ce ai putea face pentru a reuși asta?</i></p> <p><i>Ce învățături sau sfaturi ai putea oferi altor copii care se confruntă cu furia?</i></p>
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Dansul animalelor</i></p> <p><i>Instrucțiuni</i></p> <p>Copiii se mișcă în diferite moduri creative precum diferite animale. Se mișcă liber în spațiu până când facilitatorul spune „Stop!” sau folosește un obiect care scoate sunete (tamburină, tobă), toată lumea se oprește în poziția animalului respectiv.</p> <p><i>Reguli</i></p> <p>1. Sunt acceptate toate mișcărilor corporale.</p> <p><i>Variante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Scoateți sunetele animalului vostru. Arătați mișcărilor animalului vostru. Un cal galopează și nechează, un porc se rostogolește prin noroi și guiță, o rață merge legănat și măcăne și așa mai departe. • Rămâneți nemișcat în diferite emoții: fericit, furios, supărat și așa mai departe.
Rutină	<i>Popcorn</i>
Calmare	<i>Fluturașul pe nas</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Ploaia</i>
SESIUNEA III	
Apel de grup	<i>Bună ziua</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și atinge</i>
Rutină	<i>Aleargă și bate palma cu celălalt</i>
Activitatea principală 1	<p><i>Exerciții de respirație și relaxare</i></p> <p>Materiale necesare</p> <p>Covorașe</p> <p>O jucărie sau un obiect moale care poate fi folosit ca ajutor vizual, cum ar fi un animal de pluș sau o minge.</p> <p>Un ceas sau un cronometru pentru a măsura durata exercițiilor.</p>

	<p>Instrucțiuni:</p> <p><i>Pregătirea spațiului:</i> Asigură-te că ai un loc liniștit și confortabil pentru activitate. Copiii stau întinși pe spate pe o pernă sau un covor.</p> <p><i>Explicarea exercițiului:</i> Începe prin a explica copiilor că vor învăța câteva tehnici simple de respirație și relaxare care îi pot ajuta să se calmeze atunci când se simt furioși sau stresați.</p> <p><i>Exercițiul de respirație:</i> Facilitatorul arată copiilor cum să respire profund. Le spune să inspire lent și adânc pe nas, să țină aerul pentru câteva secunde, apoi să expire treptat pe gură. Le arată cum să pună mâna pe burtă și să simtă cum se umflă și se golește în timpul respirației.</p> <p><i>Exercițiul de vizualizare:</i> Cu ajutorul vizual, cum ar fi un animal de pluș, facilitatorul le spune copiilor să își fixeze privirea asupra acestuia. În timp ce respiră profund, le spune să-și imagineze cum animalul se mișcă în sus și în jos cu respirația lor.</p> <p><i>Timp de relaxare:</i> Continuă să încurajeze copiii să respire adânc și să se concentreze asupra respirației lor și a imaginilor vizuale timp de 2-5 minute. Îi lăsa să aleagă cât timp doresc să petreacă în această activitate, în funcție de nivelul lor de confort.</p> <p><i>Discuție și feedback:</i> După ce s-a încheiat exercițiul, discută cu copiii despre cum s-au simțit în timpul exercițiului. Le pune întrebări precum „Cum te-ai simțit atunci când ai respirat adânc?” sau „Ce ai observat în timp ce te-ai concentrat asupra respirației?”.</p> <p><i>Repetare și practică:</i> Facilitatorul încurajează copiii să repete aceste exerciții ori de câte ori simt că au nevoie să-și calmeze furia sau să-și reducă stresul. Cu practică regulată, aceste tehnici de relaxare pot deveni o resursă eficientă în gestionarea emoțiilor.</p>
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Cursă de agilitate cu stafetă</i></p> <p><i>Instrucțiuni</i></p> <p>Grupul este împărțit în grupuri mici cu număr par. Copiii sunt așezați într-o linie dreaptă în spatele conurilor de start. Primii doi copii din linie țin un balon umflat între burțile și îl duc cât de repede pot de la start la final. Imediat ce copiii ajung la final, au balonul în mâini, alergă înapoi la conul de start și pasează următoarei perechi. Grupul care termină primul este câștigător.</p> <p><i>Reguli</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trebuie să luați de la capăt dacă scăpați balonul. 2. Nu aveți voie să folosiți mâinile.
Rutină	<i>Popcorn</i>
Calmare	<i>Fluturașul pe nas</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Ploaia</i>

Povestea „Călătoria lui Leo spre Înțelepciune”

A fost odată ca niciodată, într-un sat îndepărtat, un băiat pe nume Leo. Leo era curios și dornic să învețe tot ce putea despre lumea din jurul său. Cu toate acestea, adesea își pierdea răbdarea și devenea furios când lucrurile nu mergeau așa cum își dorea.

Într-o zi, bunicul lui Leo, un bărbat înțelept și în vârstă, l-a chemat să stea lângă el în grădină. Bunicul săpa în pământ și planta semințe. Leo a început să fie neliniștit și a întrebat: "De ce trebuie să aștept atât de mult timp până să vedem flori, bunicule?"

Bunicul i-a zâmbit și i-a spus: "Leo, învățarea răbdării este o cale spre înțelepciune. Să crești flori din semințe necesită timp și grijă. Totul în viață vine la momentul potrivit."

Apoi, bunicul i-a arătat lui Leo o frunză mică și uscată și i-a spus să o privească. "Frunza aceasta arată acum ca și cum a murit, dar este doar o transformare temporară. În timp, frunza se va descompune și va hrăni solul, permițând altor plante să crească și să înflorească. Așa se întâmplă și cu noi, Leo. În viață, trecem prin momente dificile și provocatoare, dar acestea ne ajută să creștem și să devenim mai înțelepți."

Leo a început să înțeleagă învățământul bunicului său și a hotărât să încerce să-și controleze furia și să fie mai răbdător. În fiecare zi, a încercat să găsească modalități de a învăța și de a se dezvolta. A învățat să mediteze, să se concentreze și să își exprime grijile și temerile în loc să se enerveze.

Pe măsură ce Leo a crescut, oamenii din sat au observat transformarea lui. Nu mai era un băiat impulsiv, ci un tânăr calm, înțelept și răbdător. Oamenii veneau să îl întrebe sfaturi, iar el le răspundea cu înțelepciune și compasiune.

Astfel, Leo a descoperit că răbdarea și controlul furiei sale l-au ajutat să-și dezvolte înțelepciunea interioară. Învățase că, asemenea semințelor care cresc în flori frumoase, fiecare experiență din viață îl ajută să crească și să înflorească într-un mod unic și minunat.

Rutinele:

Aplauze selințioase

Scuturați mâinile în liniște în sus sau la nivelul pieptului, spre persoana pe care o aplauzați. Rutina poate fi folosită în locul aplauzelor, după un joc. Este o alternativă bună pentru grupurile care sunt sensibile la zgomote sau care se agită ușor.

POPCORN

Toată lumea își freacă palmele împreună cât de repede pot, facilitatorul numără „1, 2, 3”, iar la numărul trei, toată lumea bate din palme. Această rutină simbolizează sfârșitul a ceva. Poate fi utilizată după un joc, o activitate de încălzire sau încheiere.

FOCURI DE ARTIFICII

- Bateți din palme pe coapse până când toți copiii fac aceeași mișcare.
- Aduceți brațele deasupra capului, cu mâinile deschise și închise și scoateți sunete de artificii.

SALUTĂRI ÎN CERC

Stați într-un cerc și întrebați: „*Ce mai faceți?*” Copiii răspund pe rând, unul câte unul în cerc sau lăsați pe toată lumea să reacționeze simultan cu un gest sau un cuvânt. Întrebarea poate varia, de exemplu: cum vă simțiți în acest moment? Cum a fost ziua voastră? De asemenea, puteți ruga copiii să răspundă printr-un gest cu degetul mare (degetul mare în sus, în mijloc sau în jos). Care este jocul vostru preferat sau jocul mai puțin preferat jucat astăzi?

FLUTURELE DE PE NAS

Rugați copiii să își imagineze că au un fluture pe nas, care le gâdilă nasul sau fața. Mișcați nasul, mușchii feței sau suflați și îndepărtați fluturele.

BUNĂ ZIUA

Mergeți liber în spațiu și cântați:

AȘ VREA SĂ SPUN

BUNĂ ZIUA

BUNĂ ZIUA

BUNĂ ZIUA

AȘ VREA SĂ SPUN

BUNĂ ZIUA ȘI STRÂNGETI-VĂ MÂNA

(repetăți această strângere de mâini cu persoana de lângă voi)

RUTINĂ DE DESCHIDERE

Lăsați toți copiii în casă. Cum vă simțiți astăzi? (degetul mare în sus, pe mijloc sau în jos).

IMITAȚI PLOAIA BĂTÂND DIN PALME

- Atingere cu un deget.
- Atingere cu două degete.
- Atingere cu trei degete.
- Atingere cu patru degete.
- Atingere cu cinci degete
- Bătaie din palme.
- „*Foarte bine*”.
- Repetați în sens invers.



SCOPUL: Recunoașterea emoțiilor și a simptomelor fizice asociate fricii.

OBIECTIVE:





- Identificarea și conștientizarea fricilor personale.
- Dezvoltarea empatiei față de ceilalți care se confruntă cu frici similare sau diferite.
- Dezvoltare de strategii de coping și tehnici de gestionare a anxietății.
- Construirea încrederii în sine.





ABILITATE COMPORTAMENTALĂ


A cere ajutor – Sentiment de putere, calm și siguranță.

ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE

- Poate folosi tehnici de autoliniștire (inspirat și expirat).
- Poate cere ajutor sau aborda un adult sau un coleg.
- Poate încerca lucruri noi; îndrăznește să facă greșeli.
- Își poate mobiliza corpul pentru a acționa (poate sta drept și puternic).
- Poate numi emoția sau o poate recunoaște în corp. (senzații)

SESUINEA I	
Apel de grup	<i>Obwisana</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe obiectul</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Salutări</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1 <i>Această poveste încurajează copiii să înțeleagă că fricile pot fi înfrânte prin comunicare și înțelegere și că nu toate lucrurile înfricoșătoare sunt așa cum par la prima vedere.</i>	Povestea „Mia și Dragonul”
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 2	<i>Leapșa cu protecție</i> <i>Instrucțiuni</i> Grupul este împărțit în grupuri mai mici. Patru copii se țin de mâini și formează un cerc împreună, cu fața spre exterior. În centru stă un copil, protejat de cerc. În afara cercului stă un alt copil. Acesta este „challenger” sau „pericol”. Challengerul vrea să atingă copilul din cerc, iar cercul încearcă să prevină acest lucru. <i>Reguli</i> 1. Challengerul numără „1, 2, 3, start!” și jocul începe. 2. Toți copiii pot să își folosească doar mâinile (pentru a atinge și a se apăra) 3. Mecuriile sunt scurte (max. 30 de secunde). 4. Apoi, un alt copil devine challenger și altul va sta în cerc.
Rutină	<i>Panda</i>
Calmare	<i>Mingea imaginară</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Aplauze cu dragoste</i>
SESUINEA II	
Apel de grup	<i>Obwisana</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe obiect</i>
Reguli	

Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	Salutări
Rutină	Panda
Activitatea principală 1 Scurtmetraj https://www.youtube.com/watch?v=7IJTUGGjOOE	<p>PIPER</p> <p>Debriefing</p> <p>Ce a învățat Piper despre curaj și înfruntarea fricii în timpul filmului?</p> <p>Cum a evoluat relația lui Piper cu marea și cu stolul de păsări pe parcursul povestirii?</p> <p>De ce Piper a fost inițial reticentă să se apropie de valuri și să se hrănească singură?</p> <p>Cum a ajutat-o păsările mai mari să-și depășească frica și să învețe să se hrănească în mare?</p> <p>Ce înseamnă mesajul filmului „Piper” despre încredere în sine și înțelegerea fricilor personale?</p> <p>Care au fost momentele tale preferate din film și de ce?</p> <p>Cum te-ai simțit când ai văzut pentru prima dată pe Piper încercând să se hrănească în mare?</p> <p>Ce legătură vezi între Piper și experiențele tale personale sau cu provocările pe care le-ai întâlnit în viața ta?</p>
Rutină	Panda
Activitatea principală 2	<p>Paznicul de noapte</p> <p>Materiale necesare: Panglici sau pietricele. Posibil conuri (6). Pregătire: Un cerc este marcat cu diametrul de doi metri folosind conuri, sau bandă.</p> <p><i>Instrucțiuni</i></p> <p>Un copil (paznicul de noapte) este legat la ochi, așezat pe jos într-un cerc mic, cu un număr de panglici sau pietre pe pardoseală în fața sa. Restul grupului, stau într-un cerc mai mare în jurul paznicului de noapte, cu fața spre acesta. Facilitatorul numește copilul care are voie să ia o panglică târându-se pe mâini și genunchi spre aceasta.</p> <p><i>Reguli</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dacă paznicul de noapte sesizează un sunet, indică în direcția respectivă cu brațul întins. Dacă un copil nu e suficient de discret pentru a trece neobservat de paznicul de noapte, trebuie să se întoarcă la loc și poate încerca un alt copil. 2. Este sigur să iei o panglică atunci când un copil intră în cercul mai mic al paznicului de noapte. Dacă reușește, devine următorul paznic de noapte.
Rutină	Panda
Calmare	Mingea imaginară
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	Aplauze cu dragoste
SESUINEA III	
Apel de grup	Obwisana
Rutina de deschidere	Dați mai departe obiect
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	

Încălzire	<i>Salutări</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1	<p><i>Experimente științifice simple</i></p> <p>Puneți un balon într-o pungă de hârtie și suflați-l până la dimensiunea sa maximă. Apoi, folosiți o agrafă pentru a face un zgomot puternic și surprinzător prin ruperea balonului. Observați reacția copiilor la zgomot și discutați despre cum s-au simțit și ce au observat la nivel fizic (creșterea ritmului cardiac, sărimea etc.).</p> <p><i>Cum v-ați simțit atunci când ați auzit zgomotul surprinzător? Ați fost speriați? De ce?</i></p> <p><i>Ce s-a întâmplat cu corpul vostru atunci când ați auzit zgomotul? Ați simțit ceva în special?</i></p> <p><i>Ați sărit sau v-ați retras în momentul zgomotului? De ce credeți că ați avut această reacție?</i></p> <p><i>Ce părere aveți că se întâmplă cu inima voastră atunci când vă speriați? Cum credeți că se schimbă ritmul cardiac?</i></p> <p><i>Ați avut control asupra reacției voastre la zgomot sau a fost o reacție involuntară?</i></p> <p><i>Cum ați putea să vă pregătiți sau să vă controlați mai bine reacția la un zgomot surprinzător data viitoare?</i></p>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Sărituri de coardă</i></p> <p><i>Instrucțiuni :</i></p> <p>Un facilitator și un copil învârt împreună coarda. Copiii sunt aliniați pe partea dreaptă a facilitatorului. Din perspectiva facilitatorului, coarda se învârte spre dreapta.</p> <p>Primul copil din linie aleargă până la mijlocul coardei și sare de trei ori. După trei sărituri, copilul aleargă de la coardă pe partea cealaltă, merge în spatele celui de-al doilea „învârtitor” și stă în partea stângă a celui de-al doilea „învârtitor”. Următorul copil încearcă să sară peste coardă cât mai repede posibil după ce primul copil pleacă de la coardă. Rând pe rând, toți copiii vor face același lucru.</p>
Rutină	<i>Panda</i>
Calmare	<i>Mingea imaginară</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Aplauze cu dragoste</i>

Povestea „Mia și Dragonul”

Mia era o fetiță curajoasă, dar avea o frică ascunsă - frica de dragoni. Auzise multe povești groaznice despre dragoni și cum ar arde totul în calea lor cu focul lor puternic. În fiecare noapte, atunci când închidea ochii, vedea viziuni ale dragonilor înflăcărați.

Cu toate acestea, Mia nu voia să lase această frică să o stăpânească. Ea știa că trebuie să facă ceva în privința acestei temeri. Așa că a hotărât să își înfrunte frica într-un mod neașteptat. Ea a decis să meargă în căutarea unui dragon și să încerce să îl înțeleagă.

Mia a pornit într-o călătorie aventuroasă. Pe parcurs, a cunoscut o bufniță înțeleaptă numită Ollie, care i-a oferit sfaturi despre cum să se pregătească pentru întâlnirea cu un dragon. Mia a învățat cum să facă prieteni cu dragonii și să înțeleagă că ei nu erau răi cu adevărat.

Apoi, după o călătorie lungă, Mia a ajuns într-o vale în care trăia un dragon uriaș pe nume Drago. La început, Drago părea înspăimântător, dar Mia a decis să încerce să îl înțeleagă. Ea i-a spus lui Drago despre frica ei de dragoni, și Drago i-a povestit despre viața sa și cum nu voia să rănească pe nimeni.

Pe măsură ce Mia și Drago au vorbit, au ajuns la o înțelegere. Mia a văzut că dragonii nu sunt atât de răi pe cât credea, iar Drago a aflat că oamenii nu sunt atât de periculoși pe cât auzise. Ei au devenit prieteni și au promis să împartă povești și aventuri.

În cele din urmă, Mia s-a întors acasă, dar de data aceasta nu mai avea frică de dragoni. Ea știa că prietenia și înțelegerea pot învinge frica. Fiecare noapte, ea se gândea la aventura ei cu Drago și știa că fricile pot fi depășite cu curaj și înțelegere.

RUTINELE:

OBWISANA

OBWISANA SA NANA

OBWISANA SA

OBWISANA SA NANA

OBWISANA SA

Variante:

- Stați cu picioarele încrucișate sau stați într-un cerc.

- Gesturi cu mâna:

1) Atingeți-vă genunchii, atingeți genunchii copilului din stânga, atingeți genunchii copilului din dreapta.

2) Bateți din palme pe genunchi cu mâinile încrucișate, bateți din palme pe genunchi cu mâinile descrușișate, bateți din palme pe genunchii vecinilor din stânga și din dreapta.

DAȚI MAI DEPARTE UN OBIECT

Folosiți un obiect special (de exemplu, un gest, o pasăre din origami, o piatră specială, o minge, un instrument) pentru runde în care copiii împart ceva:

a) Puteți spune un secret obiectului.

b) Utilizați o mișcare prin care să arate cum se simt.

c) Puteți spune ceva despre ei.

d) Împărtășiți ceva despre sesiune folosind un singur cuvânt.

APLAUZE CU DRAGOSTE (DIN UGANDA)

- Împreunați palmele sub obrazul stâng, cu sunetul „mmm-mmm”.

Bateți din palme de trei ori.

- Împreunați palmele sub obrazul drept, cu sunetul „mmm-mmm”.

Bateți din palme de trei ori.

- Încrucișați mâinile pe piept, cu sunetul „mmm-mmm”.

Bateți din palme de trei ori.

- Puneți mâinile pe coapse, cu sunetul „mmm-mmm”.

Bateți din palme de trei ori.

- Trimiteteți un pupic.

SALUTĂRI

Instrucțiuni: copiii merg prin spațiu și se salută reciproc „scuturând” diferite părți ale corpului, de exemplu vârful degetelor, coatele, genunchii și șoldurile.

MINGEA IMAGINARĂ

Instrucțiuni: rugați copiii să stea așezați în spațiul liber, într-un cerc. Rugați-i să țină o minge imaginară în mâini. Cereți sau dați sugestii despre moduri de rostogolire a mingii pe corp. Dacă este necesar, numiți părțile corpului (exercițiu de conștientizare a corpului).



SUBIECTUL STRES ȘI TENSIUNE

SCOPUL: Învățarea despre efectele stresului asupra corpului și a minții, inclusiv simptomele fizice și emoționale pe care le pot experimenta.

OBIECTIVE:

- Înțelegerea stresului

- Identificarea surselor de stres

- Învățarea despre efectele stresului asupra corpului și a minții, inclusiv simptomele fizice și emoționale pe care le pot experimenta.

- Dezvoltarea abilităților de gestionare a stresului

ABILITATE COMPORTAMENTALĂ

Relaxare și distracție.





ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE

- Poate numi și recunoaște emoțiile și senzațiile.

- Se implică în joc.

- Se poate concentra pe sarcină și își poate păstra calmul.

<ul style="list-style-type: none"> • Poate da dovadă de umor, râde și zâmbi în timpul jocului. • Știe cum să își calmeze corpul. 	
SESUINEA I	
Apel de grup	<i>Mingle, mingle</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe obiectul</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Salutări</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1 <i>Este o tehnică de relaxare care implică conducerea copiilor printr-o poveste sau scenariu imaginar, cu scopul de a-i ajuta să-și reducă stresul, să-și dezvolte imaginația și să se relaxeze.</i>	<i>Vizualizarea ghidată</i> <i>Anexa</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 2	<i>Ținerea balonului în echilibru</i> <i>Materiale necesare:</i> Pentru fiecare pereche, un balon umflat (și unele baloane de schimb), eventual obiecte pentru o cursă cu obstacole. <i>Pregătire:</i> Eventual desenați o pistă cu obstacole (puteți folosi de asemenea materialele care sunt deja disponibile în spațiu, cum ar fi un scaun, masă, bancă etc.). <i>Instrucțiuni</i> Grupul este împărțit în perechi. Fiecare pereche primește un balon. Copiii traversează pista cu obstacole în timp ce țin balonul între umeri și solduri, fără să îl atingă cu mâinile. <ul style="list-style-type: none"> • Într-un grup mai mare: balonul se mișcă de la o persoană la alta fără ca nimeni să nu își folosească mâinile și brațele. Astfel, se creează o „competiție” în care cu toții sunt câștigători.
Rutină	<i>Panda</i>
Calmare	<i>Mingea imaginară</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Aplauze cu dragoste</i>
SESUINEA II	
Apel de grup	<i>Mingle, mingle</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe obiect</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Salutări</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1 <i>Înțelegerea și practicarea conceptului de recunoștință pentru a dezvolta o atitudine pozitivă și apreciativă.</i> Materiale necesare: <i>Foi de hârtie și creioane colorate.</i>	<i>"Harta corpului"</i> <i>Instrucțiuni:</i> Copiii desenează o hartă a corpului (un omuleț din turtă dulce) pe o foaie A4. Rugați-i să coloreze harta cum și unde simt senzații în corpul lor. Puteți folosi coduri de culori pentru diferite senzații și emoții de bază pentru a îi ghida (Albastru: trist. Roșu: furios.

<i>Jurnale sau caiete pentru fiecare copil, dacă doriți să începeți să țineți un jurnal de recunoștință.</i>	Galben: fericit. Verde: frică.). <i>Reguli</i> 1. Nu există corect și greșit în desene. Am simțit aceste emoții în timpul sesiunilor? Unde anume în corp am simțit emoția?
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 2	<i>Cine este liderul?</i> <i>Instrucțiuni:</i> Grupul și facilitatorul stau în cerc. Dacă există suficient spațiu, copiii pot sta la distanță unii față de ceilalți (0,5 metri). Facilitatorul face o mișcare (de exemplu, mersul pe loc) și spune: „Urmați-mă. Faceți exact ceea ce fac și eu.” Un moment mai târziu, în timp ce facilitatorul continuă să meargă pe loc, liderul începe să fluture un braț. Toată lumea copiază această mișcare. După demonstrație, nimeni nu se mai mișcă. Facilitatorul explică faptul că în urmă cu câteva clipe toată lumea a urmat mișcările unui lider. Repetați activitatea, însă de data aceasta există un inspector în centru care încearcă să identifice liderul: persoana care inițiază o mișcare nouă. Întrebați cine vrea să fie inspector voluntar. Voluntarul iese din cameră cât timp se alege un lider. Facilitatorul numește un nou lider. Acesta poate începe imediat să facă mișcarea, pe care grupul o urmează. Inspectorul intră și stă în centrul cercului. Inspectorul nu va avea decât trei șanse să ghicească identitatea liderului. Jocul se încheie atunci când inspectorul identifică liderul sau atunci când inspectorul epuizează cele trei încercări de a ghici.
Rutină	<i>Panda</i>
Calmare	<i>Mingea imaginară</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Aplauze cu dragoste</i>
SESUINEA III	
Apel de grup	<i>Mingle, mingle</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe obiect</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Salutări</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală <i>Scopul: Înțelegerea și practicarea conceptului de recunoștință pentru a dezvolta o atitudine pozitivă și apreciativă.</i> <i>Materiale necesare:</i> <i>Foi de hârtie și creioane colorate.</i>	<i>Activitatea „Conceptul de recunoștință”</i> <i>Instrucțiuni:</i> <i>Introducerea conceptului:</i> Începeți prin a discuta cu copiii despre ce înseamnă recunoștința. Simplificați definiția pentru nivelul lor de vârstă: „Recunoștința înseamnă să ne concentrăm asupra lucrurilor bune din viața noastră și să fim mulțumiți pentru ele.” <i>Activitate de desen :</i> Cereți copiilor să-și aleagă una sau două dintre lucrurile pentru care sunt recunoscători și să le deseneze. Acestea pot fi lucruri simple, precum "mâncarea mea preferată" sau "râsul cu prietenii."
Rutină	<i>Panda</i>
Calmare	<i>Mingea imaginară</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Aplauze cu dragoste</i>

Vizualizarea ghidată pentru copii este o tehnică de relaxare care implică conducerea copiilor printr-o poveste sau scenariu imaginar, cu scopul de a-i ajuta să-și reducă stresul, să-și dezvolte imaginația și să se relaxeze. Această tehnică este adaptată la nivelul de vârstă și interesul copiilor pentru a-i ajuta să se conecteze cu latura lor creativă și să-și elibereze tensiunea. Iată cum poți realiza o vizualizare ghidată pentru copii:

Pregătire: Asigurați-vă că aveți un mediu liniștit și confortabil în care copiii să poată se întinde, cum ar fi o cameră liniștită sau un colț de relaxare. Poate fi util să folosești muzică relaxantă în fundal, dar nu este obligatoriu.

Introducerea: Spuneți-le copiilor că veți începe o aventură imaginară și încurajați-i să se relaxeze și să-și închidă ochii (dacă doresc). Le puteți spune să respire adânc de câteva ori pentru a se elibera de orice tensiune.

Scenariul:

Începeți prin a vă asigura că sunteți într-un loc liniștit și confortabil, fie așezați pe o scaun sau culcați pe spate pe parașută pe podea. Închideți ochii sau țineți-i pe jumătate închisi.

Respirația calmă: Începeți prin a vă concentra asupra respirației voastre. Simțiți cum aerul intră și iese din corpul vostru. Respirați adânc și liniștit de câteva ori.

Imaginea unei flori: Imaginați-vă că sunteți într-o grădină plină de flori frumoase. Alegeți o floare care vă place și așezați-vă lângă ea.

Simțurile: Observați floarea cu atenție. Cum arată? Are culori vii? Simțiți mirosul ei dulce? Atingeți petalele moi cu mâinile voastre. Simțiți textura lor.

Ploaia de culoare: Imaginați-vă că deasupra voastră începe să plouă ușor cu picături colorate. Fiecare picătură are o culoare diferită și luminează grădina. Priviți cum picăturile cad pe floarea voastră și o fac să strălucească în culori magice.

Liberarea grijilor: Acum, gândiți-vă la orice grijă sau frică pe care o aveți. Imaginați-vă că o puneți într-o mică cutie de carton. Apoi, închipuiți-vă cum aruncați acea cutie în râu și o vedeți cum se îndepărtează încet, luând cu ea toate grijile voastre.

Relaxarea: În grădina voastră imaginară, simțiți cum soarele începe să vă încălzească și să vă relaxeze tot corpul. Lăsați-vă să vă simțiți ușori și fericiți.

Recunoștința: Închideți meditația gândindu-vă la trei lucruri pentru care sunteți recunoscători astăzi. Poate fi ceva mic sau mare, dar fiecare lucru adaugă bucurie la viața voastră.

Deschideți ochii: Când sunteți pregătiți, deschideți ochii și simțiți-vă treziți și reîmprospătați.

Această meditație pentru copii îi ajută să se relaxeze, să-și cultive atenția și să învețe să-și elibereze grijile.

Poate fi folosită ori de câte ori simt nevoia de o pauză relaxantă și calmantă în timpul zilei.

RUTINELE

AMESTECAȚI-VĂ (Mingle, mingle)

„Amestecați-vă, amestecați-vă”

„Amestecați-vă”

Copiii merg împreună liberi în

spațiu, amestecându-se la cuvântul

„amestecați-vă”.



SUBIECTUL CONFLICT

SCOPUL: Înțelegerea conceptului de conflict și importanța rezolvării pașnice a acestuia.

OBIECTIVE:

Dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare.

Crearea unui spațiu sigur pentru exprimarea emoțiilor și soluționarea problemelor.






ABILITATE COMPORTAMENTALĂ



Acordă atenție celorlalți.

ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE

- Își poate exprima nevoile într-un mod prietenos.
- Se poate liniști atunci când lucrurile nu merg cum și-ar dori.
- Poate pleca sau poate întoarce spatele conflictului sau frustrărilor, pentru a se concentra asupra altui lucru (ia o pauză) sau folosește alte tehnici pentru a neutraliza agresiunea.
- Le arată altora grijă și ajutor.

<ul style="list-style-type: none"> • Poate da mâna și poate spune „te rog,” „mulțumesc,” „îmi pare rău,” și „înțeleg”. • Poate face compromisuri, sugera idei noi, negocia și accepta soluții sau compromisuri. • Este deschis la ideile celorlalți. 	
SESIUNEA I	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și atinge</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1 <i>Această poveste imaginativă implică un element de joc de rol și o poveste despre un monstru imaginar numit "Monstrul Conflictului"</i>	<i>Povestea „Monstrul Conflictului”</i> Jocul de Rol: După ce le povestim despre „Monstrul Conflictului,” implicăm copiii într-un joc de rol. Le cerem copiilor să își imagineze că se confruntă cu un conflict și să încerce să găsească soluții pașnice pentru a îndepărta "Monstrul Conflictului." Debriefing: După jocul de rol, discutăm cu copiii despre experiența lor. Îi întrebăm cum s-au simțit atunci când au folosit soluții pașnice pentru a învinge „Monstrul Conflictului.” Subliniăm importanța rezolvării pașnice a conflictelor în viața de zi cu zi și modul în care „Monstrul Conflictului” poate fi evitat sau învins prin comunicare și înțelegere.
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2	<i>Prinde coada</i> Instrucțiuni Toți copiii primesc o panglică și o bagă în pantaloni, pe lateral, la șold, astfel încât cea mai lungă parte din panglică să atârne din pantaloni. Nu legați panglicile! Perechi: fiecare persoană încearcă să ia coada (panglică) celeilalte persoane, încercând totodată să își păstreze propria coadă. Obții un punct dacă iei coada. Returnează coada și încearcă din nou. Echipe: luați panglicile copiilor din cealaltă echipă și evitați prinderea propriilor panglici. Dacă prindeți o panglică, țineți-o în mână sau buzunar și continuați să jucați. Ce echipă are cele mai multe panglici după două minute? Fiecare pentru el: dacă ai pierdut panglica și nu mai ai alte panglici, aleargă pe margine și obții o panglică de la facilitator. Cine are cele mai multe panglici după un minut? Reguli 1. V-ați pierdut panglica? Obțineți o panglică de la facilitator
Rutină	<i>Mulțumesc</i>
Calmare	<i>Albinața zumzăitoare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	

Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și atinge</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1 <i>Această activitate le permite să exprime sentimentele și soluțiile pe care le văd pentru conflictele lor.</i>	<i>Desen și povestire</i> <i>Desenul:</i> Furnizăm hârtie, creioane colorate și alte materiale de desen copiilor. Cerem copiilor să deseneze o scenă în care două personaje se confruntă cu un conflict. Poate fi orice tip de conflict, de la disputa pentru o jucărie la o ceartă între prieteni. <i>Povestirea:</i> După ce au terminat desenul, solicităm să creeze o mică poveste sau scenariu care să descrie ce se întâmplă în desen. Poate să fie o poveste scurtă sau o conversație între personaje. <i>Prezentarea:</i> Copiii pot împărtăși desenele și poveștile lor cu grupul.
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2 <i>Materiale necesare:</i> <i>Eventual panglici (cu care să se țină de mâini).</i>	<i>Șoarece, șoarece fugi!</i> <i>Istrucțiuni:</i> Aranjați copiii într-un cerc, ținându-se de mâini. Măriți cercul astfel încât să fie suficient spațiu între copii, pentru a putea merge pe sub brațele lor. Un copil este o pisică, iar altul este șoarece. Șoarecele este în cerc, iar pisica în afara cercului. Pisica trebuie să prindă (atingă) șoarecele. <i>Reguli</i> 1. La semnalul facilitatorului, șoarecele aleargă în zigzag printre brațe, în interiorul și în afara cercului, iar pisica aleargă în spatele șoarecelui încercând să îl atingă. 2. Copiii care formează cercul pot coborî brațele pentru a împiedica trecerea pisicii. Când se apropie șoarecele, ei pot ridica brațele pentru a lăsa șoarecele să treacă pe dedesubt. 3. Jocul se încheie atunci când pisica a prins șoarecele sau după un minut. Jucați jocul de câteva ori, astfel încât toți copiii să aibă ocazia să fie pisică sau șoarece.
Rutină	<i>Mulțumesc</i>
Calmare	<i>Baloanele de săpun</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	
SESIUNEA III	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Salutări în cerc</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Aleargă și atinge</i>
Rutină	<i>Aplauze silențioase</i>
Activitatea principală 1 <i>Obiectivul jocului este ca fiecare echipă să construiască un turn cât mai înalt posibil într-un timp limitat (de exemplu, 10-15 minute).</i>	<i>Construirea unui turn</i> <i>Desfășurarea jocului:</i> Copiii sunt împărțiți în echipe mici (de exemplu, 3-4 membri pe echipă). Fiecare echipă primește un set de cuburi de construcție.

<i>Materiale necesare:</i> cuburi de construcție (LEGO, Mega Bloks etc.)	Încurajează copiii să colaboreze, să împărtășească idei și să lucreze împreună pentru a-și construi turnurile. <i>Debriefing:</i> După joc, adunăm copiii pentru a discuta despre experiența lor. Discutăm despre importanța comunicării și colaborării în timpul jocului. Întrebăm copiii cum se simt atunci când lucrează în echipă și împărtășesc resursele pentru a atinge un obiectiv comun.
Rutină	<i>Foc de artificii</i>
Activitatea principală 2	<i>Oglinda</i> <i>Instrucțiuni:</i> Împărțiți grupul pe perechi. Copiii stau unii în fața celorlalți. Întindeți mâinile, însă nu vă atingeți reciproc. Stați bine pe podea, cu genunchii relaxați. Mișcați mâinile. Urmați mișcările partenerilor cât mai atent cu putință, ca și cum ați fi oglinda lor. <i>Reguli</i> 1. Mișcați-vă în liniște.
Rutină	<i>Mulțumesc</i>
Calmare	<i>Albinața zumzăitoare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	

Povestea „Monstrul Conflictului”:

Odată, într-o lume departe, departe, exista un loc numit Valea Liniștității. Locuitorii acestei văi erau cunoscuți pentru pacea și armonia lor. Oamenii, animalele și creaturile magice trăiau împreună în înțelegere și respect.

Dar într-o zi, ceva ciudat s-a întâmplat. Din întunericul pădurii adânci a ieșit un monstru uriaș și înspăimântător, numit Monstrul Conflictului. Acest monstru era făcut din umbre și neînțelegeri și avea ochii roșii și mâinile acoperite de țepi. El a început să strige și să provoace neînțelegeri peste tot în Valea Liniștității.

Oamenii și creaturile magice au fost speriați și nu au știut cum să facă față acestui monstru. Monstrul Conflictului încuraja certurile și supărările între prieteni, familii și vecini. Cu fiecare zi care trecea, Valea Liniștității devenea tot mai sumbră și mai tensionată.

Dar apoi, un copil curajos numit Ana a decis să ia atitudine. Ea s-a hotărât să meargă în adâncul pădurii și să înfrunte Monstrul Conflictului. Ana a înțeles că numai prin înțelegere și rezolvarea neînțelegerilor ar putea aduce înapoi pacea în Valea Liniștității.

Când Ana a ajuns în fața Monstrului Conflictului, acesta a început să țipe și să arunce cu vorbe urâte. Dar Ana a rămas calmă și a început să-i vorbească cu blândețe. Ea i-a spus monstrului cât de mult a suferit lumea din cauza certurilor și neînțelegerilor.

În acel moment, ochii Monstrului Conflictului s-au schimbat. El a început să înțeleagă suferința pe care o adusesse și a simțit regret pentru acțiunile sale. Ana și Monstrul Conflictului au început să discute despre moduri de a rezolva conflictele și de a aduce pacea înapoi în Valea Liniștității.

Împreună, Ana și Monstrul Conflictului au muncit din greu pentru a ajuta oamenii și creaturile magice să învețe să comunice mai bine, să asculte și să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți. Cu timpul, pacea a revenit în Valea Liniștității, iar oamenii și creaturile magice au învățat lecția prețioasă a respectului și a înțelegerii.

Monstrul Conflictului nu a mai fost văzut niciodată în Valea Liniștității, deoarece Ana l-a ajutat să devină un prieten înțelept care a ales să trăiască în armonie și să ajute oamenii să-și rezolve neînțelegerile. Această poveste ne învață că oricine poate schimba calea, chiar și cele mai mari conflicte, atunci când alegem să ne tratăm unii pe alții cu respect și înțelegere.

Jocul de Rol:

După ce ai povestit despre "Monstrul Conflictului," implică copiii într-un joc de rol.

Cer copiilor să își imagineze că se confruntă cu un conflict și să încerce să găsească soluții pașnice pentru a îndepărta "Monstrul Conflictului."

Debriefing:

După jocul de rol, discută cu copiii despre experiența lor.

Întrebă-i cum s-au simțit atunci când au folosit soluții pașnice pentru a învinge "Monstrul Conflictului."

Subliniază importanța rezolvării pașnice a conflictelor în viața de zi cu zi și modul în care "Monstrul Conflictului" poate fi evitat sau învins prin comunicare și înțelegere.

Aceste activități pot fi adaptate în funcție de nivelul de maturitate și interesul copiilor și pot oferi o modalitate distractivă și educativă de a aborda tema conflictelor într-un mod constructiv.

RUTINELE:

ALEARGĂ ȘI ATINGE

- Copiii merg prin spațiu într-un ritm rapid.
- Facilitatorul numește trei lucruri pe care copiii trebuie să le atingă cât de repede pot, de exemplu peretele, o ușă, un arbore.

ÎNALT, MIC ȘI LAT

Copiii stau cu o distanță de cel puțin un braț unii între alții, cu fața spre facilitator.

Instrucțiuni:

Rugați-i să facă următoarele exerciții de întindere. Își mențin poziția și se mișcă încet. Își mențin fiecare poziția între șase și opt secunde:

- Stați pe degetele de la picioare și întindeți brațele cât mai sus puteți. Sunteți înalți ca niște girafe.
- Stați în genunchi, îmbrățișați-vă genunchii și aduceți bărbia la piept. Sunteți mici ca niște șoricei.
- Întindeți brațele și picioarele cât de tare puteți. Sunteți lați ca niște elefanți.

MULȚUMESC

Puneți mâna pe inimă și palma celeilalte mâini peste palma partenerului. Priviți-vă în ochi și spuneți „mulțumesc”.

BALOANELE DE SĂPUN

Rugați copiii să își imagineze că mestecă gumă și fac un balon. Această activitate le permite să își relaxeze mușchii maxilarului, unde se acumulează multă tensiune, iar acest lucru poate servi și ca exercițiu de respirație. Rugați copiii să umfle cel mai mare balon sau să spargă balonul altui copil.

ALBINUȚA ZUMZĂITOARE

- Așezați o mână pe inimă și o mână pe burtă.
- Închideți ochii dacă vă simțiți confortabil.
- Respirați cu calm.
- Închideți gura și scoateți un sunet discret în timp ce expirați.
- Ascultați bâzâitul, numărați până la cinci.



SUBIECTUL RESPECT

SCOPUL: Înțelegerea conceptului de respect și importanța acestuia în relațiile interpersonale.

OBIECTIVE:






- Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și exprimare a sentimentelor și gândurilor cu respect față de ceilalți.
- Promovarea empatiei pentru sentimentele și nevoile celorlalți.
- Dezvoltarea abilităților de ascultare activă și învățarea să ofere sprijin și înțelegere.
- Aprecierea diversității și respectarea diferențelor dintre oameni.




ABILITATE COMPORTAMENTALĂ

Acceptarea autorității.

ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE

- Utilizează un limbaj adecvat (nu înjură).
- Poate respecta instrucțiunile, regulile și convențiile jocului (înfrângere, stat în cerc, formarea de echipe, alternarea rândului).
- Este deschis la ideile celorlalți.
- Acceptă diferențele și bagajul cultural al celorlalți.
- Poate respecta limitele spațiului (se joacă în zona marcată).

• Acceptă să fie condus de alții și spațiul fizic al altora (așteaptă la rând).	
SESIUNEA I	
Apel de grup	<i>Zimbole</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1	<i>Povestea Respectului</i>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Dansul magnețelor</i></p> <p><i>Instrucțiunea 1:</i> Exprimare prin dans: demonstrați cum funcționează magneții: se apropie vs. se resping. Porniți muzica și lăsați copiii să danseze în spațiu, cu „magnetul” înainte. Atunci când întâmpinați un magnet de aceeași culoare, vă apropiați mâinile timp de ± 5 secunde și vă imitați mișcările reciproc.</p> <p><i>Instrucțiunea 2:</i> Exprimare prin dans: creați perechi cu aceleași culori. Porniți muzica. Unul din cei doi membri ai perechii stă pe un X marcat pe sol și imită mișcările celuilalt magnet care dansează prin spațiu. Apoi schimbă rolurile. Încurajați copiii să își schimbe mișcările.</p> <p><i>Instrucțiunea 3:</i> Dans în cerc cu materiale: un copil stă în mijloc ținând un magnet uriaș (un cerc). Copilul din cerc imită mișcările magnetului uriaș. Dacă magnetul uriaș este îndreptat spre un copil, brațele acestuia se mișcă spre magnet. Dacă magnetul uriaș se ridică în sus, toate brațele se ridică în sus etc. Cum vă mișcați spre magnet: cu ce parte a corpului?</p> <p><i>Reguli</i></p> <p>1. Sunt acceptate toate mișcările.</p>
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>Zimbole</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1	<p><i>„Harta Respectului”</i></p> <p><i>Scopul:</i> Această activitate are ca scop învățarea și explorarea conceptului de respect în rândul copiilor cu vârsta între 8 și 10 ani și dezvoltarea lor de a-i înțelege mai bine pe ceilalți și de a-și dezvolta abilitățile de comunicare și</p> <p><i>Instrucțiuni:</i> Inițierea discuției: Începeți activitatea prin a discuta cu copiii despre ceea ce înseamnă respect și de ce este important. Întrebați-i despre situațiile în care se simt respectați sau nerespectați și cum se comportă ei față de ceilalți pentru a arăta respect. <i>Desenarea hărții:</i> Pe o hârtie mare, desenați o hartă sau o diagramă simplă care să reprezinte „Harta Respectului”. Harta poate fi</p>

<p>relaționare. <i>Materiale necesare:</i> Hârtie mare Culori, markere sau creioane colorate Sticky notes (bilețele autoadezive) Un panou sau un perete pentru a atașa hârtia</p>	<p>împărțită în secțiuni sau categorii care reprezintă aspecte diferite ale respectului, cum ar fi: respectul față de sine, respectul față de alții, respectul față de reguli, etc. <i>Explorarea subiectelor:</i> Împărțiți copiii în grupuri mici și alocați-le câte o secțiune a hârtii. În fiecare secțiune, copiii trebuie să deseneze sau să scrie exemple specifice de comportamente care arată respect pentru acea categorie specifică. De exemplu, în secțiunea „Respectul față de alții”, pot desena oameni care se ajută reciproc sau care vorbesc cu politețe. <i>Prezentarea rezultatelor:</i> După ce grupurile au terminat, fiecare grup poate prezenta ceea ce au creat pentru restul claselor. Discutați despre exemplele lor și cum acestea arată respectul în diferite situații. <i>Harta Respectului în clasă:</i> Plasați hârtia cu „Harta Respectului” pe un panou sau perete din clasă pentru a fi vizibilă pentru toți. Bilețele autoadezive pot fi folosite pentru a adăuga exemple suplimentare sau pentru a sublinia momentele de respect pe măsură ce apar în clasă. <i>Reflectarea și discuția finală:</i> Încheiați activitatea prin a discuta cu copiii despre ceea ce au învățat și cum pot aplica conceptul de respect în viața de zi cu zi. Încurajați-i să împărtășească experiențele lor și să identifice situații în care pot arăta respect față de ceilalți și față de ei înșiși. Această activitate interactivă și vizuală ajută copiii să înțeleagă mai bine conceptul de respect și să îl aplice în situațiile din viața lor de zi cu zi. De asemenea, îi încurajează să discute și să reflecteze asupra modului în care relațiile lor pot fi îmbunătățite prin respect reciproc.</p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Apa și Plaja</i> <i>Instrucțiuni</i> Toți copiii stau în șir, unul în spatele celuilalt, de-a lungul liniei marcate, în fața facilitatorului care stă la 3 metri în fața rândului, cu fața spre copii. Plaja este secțiunea de pe partea liniei în care stau copiii, iar apa este pe cealaltă parte a liniei. Atunci când facilitatorul spune „Apă!”, copiii sar și traversează linia. Când facilitatorul spune „Plajă!”, copiii sar înapoi. Atunci când facilitatorul spune „Plajă!” în timp ce ei sunt pe plajă, copiii nu se mișcă. Dacă jocul merge bine, puteți folosi comenzi suplimentare, cum ar fi: Nisip fierbinte: copiii sar de pe un picior pe altul la fiecare săritură. Înghețată: copiii se prefac că mănâncă înghețată. Rechini: copiii se întind pe spate și imită o aripioară de rechin cu brațele.</p>
Rutină	1,2,3,4,5
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>
SESIUNEA III	
Apel de grup	<i>Zimbole</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	

Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
<p>Activitatea principală 1 <i>Această activitate poate să ajute la consolidarea legăturilor dintre copii și să le dezvolte abilitățile de a exprima și de a primi respect într-un mod deschis și sincer.</i></p> <p>Scop: Promovarea recunoașterii și a respectului între membrii grupului. Materiale necesare: Un spațiu adecvat pentru a forma un cerc cu toți participanții.</p>	<p><i>„Cercul Respectului”</i> Instrucțiuni: Formarea cercului și explicarea copiilor că scopul acestui exercițiu este să-și exprime recunoașterea și respectul pentru ceilalți membri ai cercului. Le spunem că fiecare dintre ei va avea ocazia să spună un lucru pozitiv sau să ofere un gest de respect față de altcineva din cerc. Facilitatorul începe primul, să uite în cerc și spune un lucru pozitiv despre o altă persoană din cerc. Acest lucru poate fi legat de o calitate, o acțiune bună sau orice alt aspect pe care copilul îl admiră la celălalt. După copiii continuă în sens orar astfel încât fiecare participant să aibă ocazia să ofere un gest de respect sau să spună un lucru pozitiv despre un alt membru din cerc. Când copiii participă, ne asigurăm că mesajele sunt pozitive și respectuoase. Discuții finale: După ce toți au participat, purtăm o scurtă discuție despre cum s-au simțit copiii în timpul activității. Îi încurajăm să împărtășească cum i-au afectat cuvintele și gesturile de recunoaștere și respect.</p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
<p>Activitatea principală 2</p>	<p><i>Conducerea mașinii</i> Instrucțiuni: Împărțiți grupul în perechi. Un copil este mașina, celălalt copil este șoferul. Șoferul stă în spatele mașinii. Șoferul dă semnale mașinii prin atingeri: 1. Atingerea pe spate cu degetul arătător = condu. 2. Atingerea spatelui cu palma = stop. 3. Atingerea umărului drept cu mâna = un sfert de întoarcere la dreapta. 4. Atingerea umărului stâng cu mâna = un sfert de întoarcere la stânga. Schimbați rolurile după câteva minute. După ce exersați mai întâi, începe activitatea reală. Acum, mașina se conduce cu ochii închiși. Reguli 1. Șoferul este responsabil pentru conducerea mașinii în siguranță. Așadar, aceasta nu trebuie să lovească nimic și să nu calce pe lucruri denivelate. 2. Nimeni nu are voie să vorbească.</p>
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>

Povestea Respectului

Bună dimineața, dragi prieteni! Azi vă voi povesti o poveste specială despre respect. Haideți să intrăm în lumea acestei povești și să aflăm de ce respectul este atât de important.

Odată, într-un mic sat, trăiau doi copii, Maya și Alex. Maya era foarte pasionată de artă, iar Alex adora să construiască lucruri cu lego. De obicei, petreceau timpul împreună, dar uneori, când nu erau de acord cu privire la ceea ce să facă, se certau.

Una din zile, Maya a vrut să picteze un tablou cu flori frumoase, iar Alex dorea să construiască o fortăreață din lego. Au încercat să ajungă la un acord, dar fiecare era încăpățânat în privința ideii sale. În cele din urmă, s-au certat și fiecare a plecat supărat în camera sa.

Mama lor, doamna Smith, i-a văzut plecând supărați și i-a chemat înapoi în bucătărie. Le-a spus că a venit momentul să înțeleagă cât de important este respectul în relațiile lor.

Doamna Smith a început să le spună o poveste. Era odată un băiat pe nume Luca și o fată pe nume Sofia, care trăiau într-un alt sat. Erau cei mai buni prieteni și se înțelegeau perfect. Dar, într-o zi, au avut o ceartă foarte urâtă din cauza unui joc.

Sofia a fost foarte supărată și a plecat să plângă în parc. Luca a realizat că a greșit și a alergat după ea. A mers la Sofia, i-a cerut scuze și a spus că prietenia lor este mai importantă decât orice joc. Sofia a fost mișcată de sinceritatea lui Luca și a acceptat scuzele lui cu un zâmbet.

Maya și Alex s-au uitat la doamna Smith, iar Alex a spus: "Așa că, doamnă Smith, cred că trebuie să cerem scuze unul altuia."

Maya și Alex s-au îmbrățișat și și-au cerut scuze pentru că au uitat cât de important este respectul și prietenia lor. Au decis să lucreze împreună la un proiect special care să includă atât pictura lui Maya, cât și construcția lui Alex.

De atunci, Maya și Alex au înțeles că respectul este cheia oricărei prietenii și că pot face lucruri minunate împreună atunci când se ascultă și se înțeleg reciproc. Și astfel, viața lor a devenit mai fericită și mai armonioasă.

Așa se termină povestea respectului, dragi prieteni. Sper că ați învățat cât de important este să ne respectăm unul pe altul și să împărtășim iubire și armonie în lumea noastră. Să ne amintim întotdeauna că respectul este cheia relațiilor noastre și că putem face lumea un loc mai bun când ne tratăm cu respect și înțelegere.

RUTINELE:

ZIMBOLE (UN CÂNTEC DIN FOLCLORUL AFRICAN)

ZIMBOLE

(două aplauze în lateral)

ZIMBOLE

(două aplauze în lateral)

ZIMBOLE

(două aplauze în lateral)

ZIMBOLE

(două aplauze în lateral)

ZIMBOLEO

(mișcați brațele ca un curcubeu sau săriți într-o parte cu două aplauze)

ZIMBOLEO

(mișcați brațele ca un curcubeu sau săriți într-o parte cu două aplauze)

ZIMBOLE

(două aplauze)

ZIMBOLE

(două aplauze)

Călcați, călcați, călcați (cu picioarele)

Aplaudați, aplaudați, aplaudați (pe coapse)

Aplaudați, aplaudați, aplaudați (cu palmele)

DA (brațele sus)

TRECEREA INELULUI

• Rugați copiii să formeze un cerc și să se țină de mâini.

Dacă nu vor să se țină de mâini, pot ține panglici.

• Luați un cerc și „agățați-l” de brațele a doi copii.

Lăsați copiii să „paseze” cercul fără să dea drumul la mâini.

• Încurajați copiii să își miște corpurile în diferite moduri astfel încât cercul să treacă de pe o parte pe alta, fără să folosească mâinile sau degetele.

GĂINA NEBUNĂ

Acest exercițiu nu este doar un bun exercițiu de încălzire, ci și un bun energizant pentru a ridica rapid nivelul energiei dintr-un grup. De asemenea, este un mod bun de a exersa numărarea. Această activitate poate deveni o rutină de grup, pentru începerea sau încheierea sesiunii de joc, de exemplu.

Instrucțiuni:

Variante:

• Răspândiți-vă în spațiu sau stați într-un cerc.

• Aduceți brațul drept în aer, deasupra capului, și scuturați-l, în timp ce facilitatorul numără

1-8. Repetați același exercițiu cu mâna stângă în sus, cu piciorul drept, piciorul stâng și spatele.



- Repetați din nou numărând până la 4. Repetați din nou numărând până la 2. Repetați din nou numărând până la 1 (repetate de la început).




Culesul florilor



- Imaginați-vă că țineți un coș într-o mână și culegeți flori cu cealaltă mână.
- Rugați copiii să aleagă florile preferate sau întrebați-i ce flori preferă.
- Aruncați sau oferiți coșul cu flori cuiva sau grupului.


MIROASE FLOAREA, SUFLĂ ÎN LUMÂNARE

- Miroșiți floarea (inspirați).
- Suflați lumânarea (expirați).
- Repetați de câteva ori, relaxați-vă corpul.

SUBIECTUL BULLYING	
	
<p>SCOPUL: Identificarea comportamentelor de bullying, cum ar fi hărțuirea verbală, fizică sau cibernetică.</p> <p>OBIECTIVE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarea comportamentelor de bullying, cum ar fi hărțuirea verbală, fizică sau cibernetică. • Învățarea și susținerea colegilor, oprirea bullying-ului sau raportarea situației adulților responsabili. • Învățarea cum să ajute un prieten care este victimă a bullying-ului. • Prevenirea comportamentelor de bullying. • Promovarea culturii a respectului, a bunătații și a toleranței în comunitate. <p>ABILITATE COMPORTAMENTALĂ Stabilește-ți limitele și spune nu.</p> <p>ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abilități de comunicare: vorbire clară, fără țipete. • Are o comunicare pozitivă față de ceilalți. • Știe cum să își respecte propriile nevoie fără să îi rănească pe ceilalți: poate spune ce nu îi place sau când are nevoie de mai mult spațiu. • Își menține spațiul personal și respectă spațiul personal al celorlalți. • Poate rezista presiunii colegilor: adoptă tehnici de detașare. 	
SESIUNEA I	
Apel de grup	Hey Ho
Rutina de deschidere	Dați mai departe ritmul
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	Jocul numelor
Rutină	Popcorn
<p>Activitatea principală</p> <p><i>Povestea ne amintește că bullying-ul poate avea un impact negativ asupra vieții copiilor, dar că este posibil să îl oprești cu curaj, empatie și sprijin din partea celorlalți. Copiii pot învăța să recunoască bullying-ul, să îl respingă și să promoveze respectul și prietenia în mediul lor.</i></p>	<p>Povestea Bullying-ului</p> <p><i>Discuții deschise: După ce ați încheiat povestea, începeți o discuție deschisă. Întrebați copiii ce au înțeles din poveste și cum s-au simțit în legătură cu personajele și situațiile.</i></p> <p><i>Definirea bullying-ului: Explicați clar ce înseamnă bullying-ul. Cereți-le copiilor să dea exemple și să identifice situațiile de bullying prezentate în poveste.</i></p> <p><i>Discutarea emoțiilor: Încurajați copiii să vorbească despre emoțiile pe care personajele le-au simțit în poveste. Întrebați-i cum se simt ei când sunt martori la bullying sau când sunt implicați într-o situație similară.</i></p> <p><i>Efectele bullying-ului: Discutați despre efectele negative ale bullying-ului asupra victimelor și a celorlalți. Puteți să le arătați că bullying-ul poate avea un impact durabil asupra stimei de sine, încrederii și relațiilor.</i></p>

	<p><i>Rolul martorilor: Încurajați copiii să înțeleagă că ei pot juca un rol important în prevenirea bullying-ului. Discutați despre ce pot face pentru a-și susține colegii și pentru a opri bullying-ul atunci când îl observă.</i></p> <p><i>Discuții despre soluții: Solicitați copiilor să vină cu idei despre cum pot ajuta la prevenirea bullying-ului. Discutați despre cum pot să ajute victimele și cum să încurajeze respectul și bunătatea în comunitatea lor.</i></p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Doar împrumut</i></p> <p><i>Instrucțiuni</i></p> <p>Împărțiți grupul în patru grupuri și rugați fiecare grup să meargă într-un cerc. Dați cinci obiecte fiecărui grup și rugați membrii grupului să rețină bine ce obiect au în posesie. Acest lucru se face cel mai ușor atunci când au același tip de obiecte sau obiecte de aceeași culoare. Așadar, un grup are obiecte verzi, alt grup are obiecte roșii și așa mai departe. Fiecare grup își pune obiectele în cerc. Numărați „1, 2, 3”. Apoi, copiii pot alerga la celelalte cercuri pentru a lua un obiect și a îl duce în propriul cerc. Un meci durează un singur minut deoarece este un joc foarte obositor. Ce grup are cele mai multe obiecte după un minut?</p> <p><i>Reguli</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De fiecare dată, puteți lua un singur obiect dintr-un cerc. Mai întâi trebuie să duceți acest obiect în propriul cerc, apoi puteți alerga spre alt cerc pentru a lua un alt obiect. 2. Nu se permite aruncarea obiectelor: nici în cercul vostru, nici către alt jucător. 3. Nu aveți voie să vă păziți cercul. Toată lumea aleargă și ia obiecte din alte cercuri. <p><i>Variante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sărituri în loc de alergat (sau alt mod de deplasare). • Alergați în perechi, câte trei copii per pereche, sau împreună cu întregul grup (ținându-vă de mâini sau braț la braț).
Rutină	<i>Ploaia</i>
Calmare	<i>Baloane de săpun</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Strângerea de mână Team Up</i>
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>Hey Ho</i>
Rutina de deschidere	<i>Dați mai departe ritmul</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Jocul numelor</i>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 1	<p><i>Jocul „Detectivii anti-bullying”</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i></p> <p><i>Desfășurarea jocului:</i></p> <p>Copiii se așează în jurul tablei de joc, iar piesele de joc (detectivii) sunt plasate pe marginea tablei.</p> <p>Fiecare copil ia pe rând un cartonaș de pe masă și citește cu voce tare scenariul de bullying. După ce l-au citit, ceilalți copii discută în echipă și încearcă să determine gravitatea situației, acordând puncte (de la 1 la 5) în funcție de cât de gravă cred că este situația.</p>

<p>jetoane). Tablă sau hârtie mare pentru joc. Un ceas sau cronometru. Pregătirea jocului: Cartonașe (carduri metaforice <i>Teenagers</i>) cu scenarii de joc care descriu situații de bullying. Aceste scenarii pot include hărțuire verbală, hărțuire online, excluderea unui coleg din grup, și alte forme de bullying. Pe fiecare cartonaș, indicați un număr de puncte care reprezintă gravitatea situației (de exemplu, de la 1 la 5, unde 1 este cel mai puțin grav, iar 5 este cel mai grav). Plasați cartonașele cu fața în jos pe o masă sau pe o tablă.</p>	<p>Un alt copil, care acționează ca „detectiv”, setează un cronometru pentru un anumit timp (de exemplu, 1-2 minute) pentru a aduna răspunsurile echipei cu privire la gravitatea situației. După ce timpul se termină, „detectivul” adună punctele acordate de echipă și le dezvăluie. Echipa câștigă puncte pentru fiecare situație de bullying evaluată corect în funcție de gravitatea sa. <i>Discuții și dezbateri:</i> După fiecare evaluare, copiii discută despre modul în care ar trebui să reacționeze în cazul unei astfel de situații de bullying și ce acțiuni ar putea lua pentru a ajuta victima sau pentru a preveni bullying-ul. <i>Debriefing:</i> La sfârșitul jocului, organizați o discuție în grup pentru a analiza experiența. Întrebați copiii ce au învățat din joc și cum pot aplica aceste cunoștințe în viața reală pentru a preveni bullying-ul. Acest joc încurajează discuția și învățarea prin experiență, ajutând copiii să dezvolte abilități de recunoaștere a bullying-ului și de intervenție în situații de conflict. De asemenea, le oferă ocazia de a reflecta asupra impactului bullying-ului și asupra modului în care pot contribui la crearea unui mediu mai sigur și mai respectuos.</p>
<p>Rutină</p>	<p><i>Popcorn</i></p>
<p>Activitatea principală 2 Materiale necesare: Instrument muzical și cartonașe/articole vizuale care arată emoții.</p>	<p><i>Expresii faciale</i> <i>Instrucțiuni</i> Facilitatorul, oferă un exemplu de expresie facială. Ce emoție se exprimă? Copiii sunt răspândiți în spațiu și își copiază unii celorlalți expresia facială. Se pot gândi la o postură a corpului care să corespundă expresiei și să o demonstreze? Rugați copiii să se miște liber în cameră în timp ce demonstrează expresii faciale și posturi corporale. Copiii pot merge sau alerga sau se pot opri, de exemplu, părând furioși prin spațiu. La un semnal, toată lumea scapă de emoție, nu mai este furioasă, de exemplu, și aleargă și se mișcă liber în spațiu. La următorul semnal, facilitatorul arată o nouă expresie facială și se parcurg aceiași pași din nou. <i>Variante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rugați copiii să propună propriile expresii faciale. • Rugați copiii să își implice și corpurile.
<p>Rutină</p>	<p><i>Ploaia</i></p>
<p>Calmare</p>	<p><i>Baloane de săpun</i></p>
<p>Verificarea stării copiilor la încheierea activităților</p>	
<p>Rutină de încheiere</p>	<p><i>Strângerea de mână Team Up</i></p>
<p>SESIUNEA III</p>	
<p>Apel de grup</p>	<p><i>Hey Ho</i></p>
<p>Rutina de deschidere</p>	<p><i>Dați mai departe ritmul</i></p>
<p>Reguli</p>	
<p>Verificarea stării copiilor la introducerea activităților</p>	
<p>Activitatea principală <i>Această activitate le oferă copiilor o modalitate de a-și exprima gândurile și sentimentele cu privire la această problemă importantă și îi implică în crearea unui mediu mai sigur și mai respectuos pentru toată lum</i></p>	<p><i>Realizarea de postere și afișe pe tema bullying-ului</i> Discuția cu copiii despre mesajul pe care doresc să îl transmită prin poster. (Pot fi mesaje împotriva bullying-ului, care să promoveze bunătatea, empatia și respectul).</p>
<p>Planificarea</p>	

Brainstorming	Organizarea sesiunii de brainstorming în care copiii să genereze idei pentru postere. (Ei pot gândi cuvinte cheie, citate sau imagini care reprezintă cel mai bine mesajul lor).
Design	Copiii ar trebui să înceapă să proiecteze posterul. Ei pot folosi culori, imagini, desene și cuvinte pentru a transmite mesajul lor.
Dezbatere și discuții (După ce posterele sunt afișate, se organizează o sesiune de dezbatere sau de discuții în grup pentru a vorbi despre mesajele transmise de postere și despre modul în care toată lumea poate contribui la prevenirea bullying-ului)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ce mesaj crezi că transmite posterul tău despre bullying? 2. Ce te-a inspirat să alegi acest mesaj sau aceste imagini pentru posterul tău? 3. Cum crezi că un poster anti-bullying poate influența comportamentul sau atitudinea celorlalți? 4. Cum crezi că putem împiedica bullying-ul în școală sau în comunitatea noastră? 5. Cum te-ai simțit când ai creat acest poster? A avut un impact asupra convingerilor tale despre bullying? 6. Ai avut vreodată o experiență personală cu bullying? Cum te-a ajutat să lucrezi la posterul tău? 7. Ce alte idei sau sugestii ai pentru a crește conștientizarea și prevenirea bullying-ului? 8. Care sunt calitățile sau comportamentele importante pentru a crea un mediu prietenos și lipsit de bullying în școală? 9. Ce poți face tu personal pentru a contribui la crearea unui mediu mai sigur și mai respectuos?
Rutină	<i>Ploaia</i>
Calmare	<i>Baloane de săpun</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Strângerea de mână Team Up</i>

Povestea Bullyingului este, din păcate, una tristă și reală care afectează mulți copii și adulți în întreaga lume. Aceasta este o poveste fictivă care ilustrează modul în care bullying-ul poate apărea și cum poate afecta oamenii, dar și modul în care se poate lupta împotriva lui.

Într-un mic oraș numit Linistea, trăia un băiat pe nume Andrei. Andrei era un copil prietenos și vesel, care iubea să meargă la școală. El avea mulți prieteni și îi plăcea să împărtășească râsete și aventuri cu ei. În clasa lui, toți copiii se înțelegeau bine și se respectau reciproc.

Dar într-o zi, când Andrei avea 8 ani, un nou elev pe nume Alex s-a mutat în oraș și s-a alăturat clasei. Alex era timid și nu cunoștea pe nimeni în oraș. La început, Andrei a fost prietenos cu el și a încercat să-l ajute să se integreze.

Cu toate acestea, în curând, un alt băiat numit Victor a început să-i influențeze pe unii dintre colegii lor. Victor a început să îi spună altora că Alex este "ciudat" și că nu ar trebui să stea cu Andrei și prietenii lui. În curând, alți copii au început să se distanțeze de Alex și să îl evite.

Victor a continuat să se răspândească zvonuri rele despre Alex și să îl încurajeze pe Andrei să înceteze să îl mai ajute. În cele din urmă, Andrei a fost prins în mijlocul situației. El a început să se distanțeze de Alex, deși știa că nu este corect.

În fiecare zi, Alex era hărțuit de Victor și câțiva dintre prietenii lui. Aceștia îi spuneau lucruri rele și îl făceau să se simtă nefericit și izolat. Andrei se simțea vinovat pentru că nu îl apăra pe Alex și pentru că se distanțase de el.

În cele din urmă, Andrei a realizat că bullying-ul nu este corect și că trebuie să acționeze. El a strâns curaj și a spus celorlalți copii să se oprească din bullying și să îl lase pe Alex în pace. A explicat că nu este corect să rănești sentimentele altora și că prietenia și respectul sunt importante.

Cu timpul, alți copii au început să înțeleagă mesajul lui Andrei și s-au alăturat lui în apărarea lui Alex. Cu sprijinul prietenilor și al învățătorilor, bullying-ul a fost stopat. Alex a început să se simtă mai în siguranță și mai fericit în școală.

Această poveste ilustrează modul în care bullying-ul poate apărea și cum poate fi combătut cu curaj și sprijinul celorlalți. Învățând să recunoască bullying-ul și să îl oprească, copiii pot contribui la crearea unui mediu mai prietenos și mai sigur pentru toți.

Odată ce bullying-ul s-a oprit, viața la școală a devenit mult mai pașnică și mai fericită pentru toți copiii. Alex a început să se simtă mai încrezător și să se apropie mai mult de ceilalți copii, în special de Andrei, care i-a oferit din nou prietenia lui.

Cei doi băieți au început să petreacă timp împreună, să învețe unul de la celălalt și să împărtășească experiențele lor. În scurt timp, au devenit cei mai buni prieteni, iar Andrei a învățat că prietenia adevărată înseamnă să fii acolo pentru cineva în orice moment.

Victor, care începuse bullying-ul, a observat schimbările care aveau loc în școală. El a realizat că nu era corect să rănească pe cineva și să divizeze prietenii. Cu ajutorul învățătorilor și al părinților, el a învățat să își ceară scuze pentru comportamentul lui și să încerce să fie un prieten mai bun pentru toți.

În cele din urmă, școala din orașul Liniștea a devenit un loc în care toți copiii se respectau și se sprijineau reciproc. Copiii învățaseră lecția importantă că bullying-ul este inacceptabil și că prietenia și respectul sunt mai valoroase decât orice altceva.

Andrei, Alex și Victor au devenit prieteni apropiați și au crescut într-o comunitate în care au promovat pacea și bunăvoința. Ei au înțeles că oricine poate face greșeli, dar important este să ne asumăm responsabilitatea și să ne schimbăm comportamentul pentru a face lumea un loc mai bun pentru toți.

RUTINELE:

HEY HO

„Hey” „Ho”

(Repetati până când grupul este atent)

DAȚI MAI DEPARTE RITMUL

Acest exercițiu de încălzire ajută la crearea unei structuri pentru grup și dezvoltă capacitatea de ascultare reciprocă. De asemenea, servește drept exercițiu energizant.

- Grupul stă în picioare sau într-un cerc.
- Facilitatorul bate din palme pe un ritm simplu. Grupul imită ritmul.
- Treptat, facilitatorul face ritmul mai complex. Grupul imită.

Variantă: toată lumea bate din palme pe rând, în diferite ritmuri. Grupul imită.

STRÂNGERE DE MÂNĂ TEAMUP

- Bateți palma cu partenerul de 4 ori (și anume, stânga-dreapta-stânga-dreapta).
- Loviți-vă (ușor) umăr în umăr, la stânga și la dreapta.
- Rugați copiii să repete această „strângere de mână” sau să își inventeze propria „strângere de mână”.



SUBIECTUL ASERTIVITATE

SCOPUL: Dezvoltarea abilităților de comunicare, cum ar fi exprimarea clară a ideilor, folosirea limbajului pozitiv și expresia deschisă a gândurilor și sentimentelor.

OBIECTIVE:

- Să învețe ce înseamnă asertivitate și cum se diferențiază de pasivitate și agresivitate.
- Să dezvolte încrederea în propriile lor abilități de comunicare și să aibă încredere că pot-și exprima nevoile într-un mod eficient.
- Să învețe să spună "nu" atunci când este necesar, fără a se simți vinovați sau rușinați.
- Să învețe să-și controleze emoțiile și reacțiile în timpul comunicării.

ABILITATE COMPORTAMENTALĂ

Luptă pentru drepturile tale.

ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE

- Poate comunica nevoile, emoțiile și problemele prin cuvinte sau gesturi.
- Se poate apăra folosind diferite mișcări ale corpului.
- Poate spune stop (cu corpul) sau poate cere ajutor, la nevoie.
- Poate conduce o mișcare, activitate sau gest în fața grupului.
- Poate face alegeri și poate lua atitudine pentru sine într-un mod pozitiv.

SESIUNEA I

Apel de grup


Zimbole

Rutina de deschidere



Trecerea inelului


Reguli



Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1	<i>„Povestea Asertivității”</i>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>„Nu sunt singur”</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i> Facilitatorul stă în fața grupului. În cameră, copiii se deplasează în diferite moduri pe ritmul dat de facilitator: prin mers, dans și sărituri. Facilitatorul numește o anumită categorie (de exemplu, hobby, sporturi, mâncare, culoare, artist, țară). Copiii se uită după alți copii cu aceleași preferințe și formează grupuri. Atunci când copiii nu se mai mișcă, facilitatorul întreabă fiecare grup ce anume îi „le fură ochii” și de ce au această preferință.</p> <p><i>Variante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Încercați să nu vorbiți după ce facilitatorul a numit o categorie. Copiii trebuie să indice ceea ce vor să spună prin gesturi și să caute gesturi similare pentru a forma un mic grup.
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>Zimbole</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală 1	<p><i>„Construirea listei de dorințe”</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i> Explicarea conceptului de asertivitate: Începeți prin a explica copiilor ce înseamnă asertivitatea. Arătați-le că este important să poată spune ce își doresc și cum se simt într-un mod respectuos și sincer. <i>Discuție despre nevoi și dorințe:</i> Discutați cu copiii despre diferența dintre nevoi și dorințe. Nevoile sunt lucruri esențiale, cum ar fi hrana, apa și siguranța, în timp ce dorințele sunt lucruri pe care le vrem, dar nu sunt absolut necesare. Ajutați-i să înțeleagă că ambele sunt importante, dar trebuie să le exprime în mod diferit. <i>Exemple de nevoi și dorințe:</i> Discutați și furnizați exemple de nevoi și dorințe pentru a le ajuta pe copii să înțeleagă mai bine conceptul. De exemplu, nevoia de a te hrăni sau de a fi în siguranță este o nevoie, în timp ce dorința de a avea o înghețată este o dorință. <i>Crearea listei de dorințe:</i> Spuneți copiilor să înceapă să facă o listă de dorințe. Ei pot nota lucrurile pe care și le doresc sau activitățile pe care le-ar dori să facă. Acestea pot fi dorințe mici sau mari, dar trebuie să fie personale și să le reprezinte cu adevărat. <i>Exemplificarea asertivității:</i> După ce au creat liste de dorințe,</p>

	<p>întrebați copiii cum ar spune acele dorințe altor oameni. Arată-le cum să-și exprime dorințele într-un mod asertiv. De exemplu, în loc să spună „Vreau acea jucărie!” pot spune "Aș dori foarte mult acea jucărie, dar dacă nu e posibil, o să înțeleg."</p> <p><i>Dezbaterea asertivă:</i> Organizați o dezbatere în grup despre asertivitate și cum să-ți exprimi dorințele în mod asertiv. Întrebările pe care le-am utilizat:</p> <p><i>Ce înseamnă asertivitate pentru tine? Cum ai descrie acest concept?</i></p> <p><i>De ce crezi că asertivitatea este importantă în relațiile interpersonale?</i></p> <p><i>Care sunt diferențele între asertivitate, pasivitate și agresivitate în comunicare?</i></p> <p><i>Poți oferi exemple de situații în care te-ai simțit nevoit să fii asertiv? Cum ai gestionat aceste situații?</i></p> <p><i>Care sunt obstacolele comune în a fi asertiv și cum poți să le depășești?</i></p> <p><i>Cum poți să îi ajuți pe ceilalți să fie mai asertivi în relația cu tine? Ce sfaturi ai pentru cei care au dificultăți în a-și exprima nevoile și dorințele în mod asertiv?</i></p> <p><i>Cum poți să menții echilibrul între a fi asertiv și a respecta opiniile și nevoile celorlalți?</i></p> <p><i>Cum asertivitatea poate contribui la rezolvarea conflictelor într-un mod pașnic?</i></p> <p><i>Cum poți aplica conceptele de asertivitate în viața de zi cu zi, în relațiile cu familia, prietenii și colegii?</i></p> <p><i>Care sunt exemple de situații în care asertivitatea este esențială pentru a-ți proteja drepturile și a-ți menține integritatea?</i></p> <p><i>Ce simți că ai învățat din discuția noastră despre asertivitate și cum te vei aplica acestei învățăminte în viața ta?</i></p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Este ziua mea</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i></p> <p><i>Instrucțiuni 1:</i> fiecare grup stă în cerc și copiilor le sunt distribuite cartonașe cu numere. Rugați copiii să se gândească la o mișcare (de ex., 1 = suflat, 2 = călcat etc.) cu cele două numere pe care le-au primit. Mișcarea poate fi, de asemenea, desenată sau scrisă pe cartonaș. Folosiți cartonașele cu numere pentru a crea un cerc de la 0 la 9 și lăsați copiii să stea în spatele cartonașelor. Porniți muzica și exersați mișcărilor. Persoana care a inventat mișcarea își spune numărul, apoi arată mișcarea. Ceilalți copii din grup o imită.</p> <p><i>Instrucțiuni 2:</i> rugați fiecare copil să scrie numerele zilei de naștere pe hârtie A4 (sau faceți dvs. acest lucru în prealabil) cu mișcărilor aferente care tocmai au fost concepute în grup. În loc de data nașterii completă, puteți alege doar ziua și luna (2-4 cifre) sau anul nașterii (4 cifre). Porniți muzica și lăsați copiii să exerseze propriul dans al zilei de naștere. Apoi, rugați copiii să își prezinte pe rând dansul în fața grupului; ceilalți pot desigur să danseze împreună cu ei.</p> <p>REGULI</p> <p>1. Sunt acceptate toate mișcărilor.</p>
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>
SESIUNEA III	

Apel de grup	<i>Zimbole</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Panda</i>
Activitatea principală <i>Acestea activități sunt o modalitate eficientă de a ajuta copiii să înțeleagă importanța limbajului corpului, a gesturilor și a expresiilor faciale în comunicarea lor.</i>	<p><i>Exercițiile de comunicare nonverbală</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i> Facilitatorul face o demonstrație la fiecare exercițiu.</p> <p><i>Jocul ogindă:</i> Acest exercițiu implică doi copii care stau față în față. Unul dintre ei începe să facă mișcări nonverbale - de exemplu, ridică o sprânceană, zâmbeste sau clatină ușor din cap. Celălalt copil trebuie să încerce să imite mișcările și expresiile nonverbale ale primului copil. Acest exercițiu ajută la dezvoltarea abilității de a citi și de a interpreta semnalele nonverbale.</p> <p><i>Povestea fără cuvinte:</i> Cereți copiilor să își aleagă un partener și să își povestească o mică poveste fără să folosească cuvinte. Ei pot utiliza doar expresii faciale, gesturi și mișcări pentru a comunica povestea. De exemplu, un copil ar putea să își exprime entuziasmul prin zâmbet și aplauze, iar celălalt ar putea să își arate surpriza prin ridicarea sprâncenelor.</p> <p><i>Fotografii nonverbale:</i> Arătați copiilor o serie de fotografii care prezintă o varietate de expresii faciale și gesturi nonverbale. Cereți-le să interpreteze ce simt sau ce vor să comunice oamenii din imaginile respective. Apoi, discutați despre modul în care au interpretat aceste semnale.</p> <p><i>Dansul emoțiilor:</i> Acest exercițiu implică copiii să își exprime emoțiile prin mișcări. De exemplu, un copil poate să danseze pentru a arăta bucuria, să danseze încet pentru a arăta tristețea sau să facă mișcări bruște pentru a arăta furia. Acest exercițiu le permite să-și conștientizeze propriile emoții și să învețe să le exprime într-un mod creativ.</p> <p><i>Imitația expresiilor faciale:</i> Copiii pot sta în cerc, iar unul dintre ei poate începe să facă o expresie facială (de exemplu, un zâmbet larg). Apoi, ceilalți copii trebuie să încerce să imite acea expresie facială. Acest exercițiu poate ajuta la dezvoltarea empatiei și a abilităților de citire a expresiilor faciale.</p> <p><i>Fotografierea emoțiilor:</i> Cereți copiilor să-și aleagă un partener și să își fotografieze reciproc expresiile faciale care corespund diferitelor emoții, cum ar fi bucuria, tristețea, furia sau surpriza.</p> <p><i>Discuție</i> despre ce au învățat din această activitate și despre modul în care pot să interpreteze și să răspundă la expresiile faciale ale celorlalți în viața reală.</p>
Rutină	<i>Popcorn</i>

Activitatea principală 2	<p><i>Împinge 1/3</i></p> <p>Competiție: Formați perechi. Fiecare pereche stă pe jos, spate în spate, pe linia din mijloc. Copiii pot alege pe cineva cu o înălțime similară. Indicați limitele jocului și faceți câte o demonstrație pentru fiecare sarcină.</p> <p>În poziția așezat. Atunci când facilitatorul spune „Start!” Fiecare copil începe să își împingă spatele spre spatele celuilalt copil și alunecă pe pardoseală. Scopul este să vă împingeți partenerul peste liniile care marchează limita. Facilitatorul indică timpul numărând în sens invers: 5, 4, 3, 2, 1. Perechea trebuie să se oprească imediat la sfârșitul numărătorii. Cine a reușit să miște celălalt copil? Schimbați partenerii și repetați.</p> <p><i>Reguli</i></p> <p>1. Puteți începe să împingeți numai după ce facilitatorul spune „Start!” și trebuie să vă opriți din împins imediat când acesta termină număratoarea și ajunge la zero.</p>
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Floare, lumânare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Culesul florilor</i>

„Povestea Asertivității”:

Într-un mic sat numit Întelepciune, trăia un băiat curios pe nume Andrei. Andrei era foarte deschis și învăța mereu lucruri noi. El avea mulți prieteni în sat și se simțea bine în compania lor.

Cu toate acestea, uneori, Andrei se găsea în situații neplăcute. Se întâmpla când unii dintre prietenii săi îl invitau să participe la activități care nu îi plăceau sau care îl făceau să se simtă inconfortabil. De exemplu, prietenul său, Mihai, îl invită deseori să meargă la terenul de fotbal, dar Andrei nu era pasionat de sport.

Într-o zi, Mihai l-a invitat din nou să se alăture echipei de fotbal. Andrei a simțit că trebuie să fie onest și să-și exprime sentimentele. El a zâmbit și i-a spus lui Mihai: „Îmi pare rău, Mihai, dar nu sunt prea pasionat de fotbal. Totuși, aș fi bucuros să mă alătur unei alte activități sau să ne jucăm împreună în alt fel.”

La început, Mihai a fost surprins de sinceritatea lui Andrei, dar apoi a zâmbit și a spus: „Înțeleg, Andrei. Ce-ai spus sună distractiv. Haide să încercăm altceva.”

Andrei și Mihai au găsit alte activități care le plăceau ambilor, cum ar fi să deseneze și să construiască puzzle-uri împreună. În timp, au devenit prieteni mai apropiați, deoarece înțelegeau unii pe alții și se simțeau confortabil să își exprime interesele și nevoile.

Povestea lui Andrei ne învață despre asertivitate. Asertivitatea înseamnă să poți spune ce simți și ce gândești într-un mod respectuos. Nu întotdeauna toată lumea va fi de acord cu tine, dar este important să fii sincer cu tine însuși și să îți exprimi nevoile și preferințele. Prin asertivitate, poți dezvolta relații sănătoase și te poți simți mai încrezător în interacțiunile tale cu ceilalți.

Andrei a învățat că nu trebuie să facă lucruri care nu îi plac doar pentru a se potrivi în grup. El și-a găsit vocea și a ales să fie sincer cu el însuși și cu ceilalți. Așa că, în satul Întelepciune, lecția asertivității a fost învățată și a adus oamenii mai aproape unii de alții, deoarece au început să se asculte reciproc și să își respecte preferințele.



SCOPUL: Dezvoltarea empatiei și înțelegerii sentimentelor altora.

OBIECTIVE:

- Îmbunătățirea abilităților de ascultare activă.
- Învățarea să pună întrebări și să răspundă la întrebări în conversații cu prietenii.
- Învățarea să împartă și să colaboreze cu alți copii.
- Promovarea unei comunicări sănătoase.
- Promovarea respectului de sine.

ABILITATE COMPORTAMENTALĂ

Ajutorarea și cooperarea cu ceilalți.

ABILITĂȚI SPECIFICE OBSERVABILE


- În general: abilități sociale și de cooperare
- Își poate încuraja și sprijini colegii în timpul activităților (încurajând, ajutând un prieten).
- Poate face o glumă și poate să accepte o glumă.
- Își poate împărtăși materialele (mingea), gustările și ideile și își poate ceda rândul.
- Poate să aibă interacțiuni pozitive cu ceilalți (stă împreună cu grupul, stă în cerc).
- Poate face un compliment, se poate juca cu ceilalți și participa activ (se joacă cu ceilalți).
- Se poate mișca împreună cu ceilalți (în ritmul, stilul lor).

SESIUNEA I

Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>
Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	Focuri de artificii.
Activitatea principală 1	<i>Povestea "Secretele prieteniei magice"</i>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<i>Veverițele și alunele</i>
Materiale necesare: conuri	<p><i>Instrucțiuni:</i> Doi copii sunt prinzători (vulpi) și trebuie să atingă ceilalți copii (veverițele). Veverițele trebuie să adune alune (conuri) și să le aducă în zona sigură fără să fie atinse.</p> <p><i>Reguli</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puteți fi atinși numai în afara zonei sigure. 2. Toate veverițele sunt în zona sigură la începutul jocului. La semnalul facilitatorului, ele pot începe să adune alune, iar vulpile încep să le atingă. 3. Dacă ați fost atinși, rămâneți blocați în poziția respectivă. Puteți fi eliberați de o altă veveriță care se târăște printre picioarele voastre. 4. Puteți lua câte un con pe rând; o veveriță nu poate lua două. 5. Jocul se oprește atunci când veverițele au adunat toate conurile sau când timpul s-a scurs. De exemplu, un minut de joc per rundă sau după ce toată lumea a fost atinsă.
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Oferiți flori/inimioare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Strângerea de mână Team Up</i>
SESIUNEA II	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>

Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina ne bună</i>
Rutină	<i>Focuri de artificii.</i>
Activitatea principală 1 <i>Obiectivul principal:</i> să faciliteze comunicarea deschisă, încrederea reciprocă și să ajute copiii să înțeleagă importanța prieteniei. Scopul principal al Cercului Prieteniei este de a oferi copiilor oportunitatea de a împărtăși gânduri, sentimente și aprecierea față de prietenii lor, creând astfel o atmosferă pozitivă și sprijinind dezvoltarea lor socială și emoțională. <i>Dezvoltarea competențelor:</i> Comunicare Aprecieri și recunoștință Empatie și înțelegere	„Cercul Prieteniei” <i>Instrucțiuni:</i> Copiii se așează într-un cerc. Fiecare copil are șansa de a alege un prieten și să se așeze unul lângă altul în cerc. Rotirea cercului: Un adult sau un copil poate iniția activitatea și poate începe să vorbească despre prietenie. De exemplu, pot spune: „Hai să vorbim despre ce ne place la prietenii noștri.” <i>Participarea fiecărui copil:</i> După ce a început conversația, fiecare copil are ocazia să spună ce îi place la unul dintre prietenii lor. De exemplu, "Îmi place că Maria este întotdeauna veselă și îmi face ziua mai fericită." <i>Continuarea discuției:</i> Conversația continuă în jurul cercului, iar fiecare copil își exprimă gândurile și sentimentele față de prietenii lor. Fiecare afirmație trebuie să fie pozitivă și să evidențieze calități sau trăsături bune ale prietenului. <i>Ascultarea activă:</i> În timp ce un copil vorbește, ceilalți copii din cerc trebuie să asculte cu atenție și să arate înțelegere și apreciere prin zâmbete sau cuvinte de încurajare. Continuarea până la completare: Cercul continuă să se rotească, iar fiecare copil are oportunitatea să împărtășească gândurile lor cu privire la prietenii lor până când fiecare copil a vorbit cel puțin o dată.
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<i>Caută și găsește</i> <i>Instrucțiuni:</i> Copiii stau într-un cerc și observă un obiect care reprezintă „comoara” pentru grup. Comoara trebuie ascunsă și căutată de un „căutător/urmăritor”. <i>Reguli</i> 1. Alegeți un voluntar care să fie anchetatorul. Acest copil iese din grup și este escortat pe cealaltă parte a terenului de joacă de către un facilitator, astfel încât acest copil să nu poată vedea sau auzi ce se întâmplă. 2. Grupul ascunde comoara. Fie pe terenul de joacă, fie în rândul grupului, de exemplu în buzunarul unui copil. 3. Grupul alege o piesă sau melodie pe care să o cânte în timp ce detectivul caută. 4. După ce comoara este ascunsă, este timpul ca un căutător să o caute. 5. Grupul ajută căutătorul cântând. Dacă detectivul este aproape de comoară, grupul cântă mai tare. Dacă detectivul se îndepărtează de comoară, grupul cântă mai încet.
Rutină	<i>1,2,3,4,5</i>
Calmare	<i>Oferiți flori/inimioare</i>
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	<i>Strângerea de mână Team Up</i>
SESIUNEA III	
Apel de grup	<i>A ram zam zam</i>
Rutina de deschidere	<i>Trecerea inelului</i>

Reguli	
Verificarea stării copiilor la introducerea activităților	
Încălzire	<i>Găina nebună</i>
Rutină	<i>Focuri de artificii</i>
Activitatea principală 1 Această activitate contribuie la dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor și la încurajarea discuțiilor deschise despre relațiile lor cu prietenii.	<p><i>Scurtmetraj „Toy Story”.</i> Această animație creată de Pixar este o poveste captivantă despre prietenie și aventură, în care jucăriile iau viață atunci când copiii nu se uită la ele. Filmul explorează relația dintre Woody, un cowboy de jucărie, și Buzz Lightyear, un erou spațial, care devin prieteni în ciuda diferențelor lor și trec prin multe peripeții împreună. „Toy Story” este o poveste amuzantă, plină de lecții valoroase despre încredere, loialitate și prietenie.</p> <p>Debriefingul după vizionarea filmului „Toy Story” cu copiii poate fi un moment valoros pentru a discuta mesajele și învățăturile pe care le-au putut extrage din poveste. Acestea sunt câteva întrebări și subiecte pe care le puteți aborda în timpul debriefingului:</p> <p>Personaje și prietenie: <i>Cine sunt personajele principale ale filmului și cum se transformă relațiile lor pe parcursul poveștii?</i> <i>Ce calități fac ca Woody și Buzz să devină prieteni, deși sunt atât de diferiți?</i></p> <p>Acceptarea diferențelor: <i>Cum reacționează jucăriile la apariția lui Buzz Lightyear în grup?</i> <i>Cum se simte Buzz când află că este o jucărie și nu un adevărat erou spațial?</i></p> <p>Loialitate și încredere: <i>Cum se manifestă loialitatea în povestea filmului?</i> <i>Cum reușesc jucăriile să-și recâștige încrederea unul în celălalt?</i></p> <p>Puterea echipei: <i>Cum își unesc jucăriile forțele pentru a rezolva problemele și a-și atinge scopurile?</i> <i>Ce putem învăța din modul în care jucăriile lucrează împreună pentru a-și ajuta prietenii?</i></p> <p>Rezolvarea conflictelor: <i>Cum gestionează personajele conflictele și neînțelegerile în film?</i> <i>Ce strategii pot folosi copiii pentru a rezolva conflictele cu prietenii lor în viața reală?</i></p> <p>Prietenia și încrederea: <i>Cum ar descrie copiii importanța prieteniei în film?</i> <i>Ce lecții pot învăța din modul în care personajele își susțin și își protejează prietenii?</i> <i>Ce am învățat din acest film?</i></p>
Rutină	<i>Popcorn</i>
Activitatea principală 2	<p><i>Tunelul</i></p> <p><i>Instrucțiuni:</i></p> <p>Partea 1: formați două linii drepte, stați într-un semi-cerc sau într-un cerc. Partenerii stau unul în fața celuilalt și formează un tunel lung:</p> <ol style="list-style-type: none"> Își împreunează palmele Se țin unii de ceilalți de talie și se lasă pe spate în poziția așezat Formează un „V” inversat cu perechea unii lângă alții <p>Partea 2: Treceți prin tunel. Copiii trec prin tunel unul după altul sau în perechi, în diferite moduri. Iată câteva exemple de exerciții pe care le puteți folosi prin tunel:</p>

	<p>Mersul crabului: stați pe jos cu genunchii îndoiți, lăsați-vă pe spate și puneți mâinile pe jos, împingeți în mâini și picioare pentru ridicarea corpului de pe jos și pentru a merge.</p> <p>Salturi de broscuță: ghemuiți-vă jos, puneți mâinile pe jos, între genunchi, săriți înainte și aterizați pe mâini și picioare.</p> <p>Mersul ursului: stați în picioare și înclinați-vă înainte așezând ambele mâini pe jos, mergeți, înaintând cu același braț și același picior: braț stâng, picior stâng, apoi braț drept și picior drept, repetați înainte și înapoi.</p> <p>Sărituri de cangur: stați cu ambele picioare apropiate, îndoiți genunchii și săriți.</p> <p>Mersul roabei: În perechi, un partener merge în mâini, iar celălalt îl ține de picioare.</p> <p>Alunecarea șarpelui: Întindeți-vă pe burtă cu mâinile în lateral și mișcați din șolduri pentru a vă deplasa înainte sau înapoi. Încercați cu și fără mâini.</p>
Rutină	1,2,3,4,5
Calmare	Oferiți flori
Verificarea stării copiilor la încheierea activităților	
Rutină de încheiere	Strângerea de mână Team Up

„Secretele prieteniei magice”

Într-un oraș plin de case vesele și străzi aglomerate trăiau doi copii numiți Sofia și Andrei. Sofia avea 9 ani, iar Andrei avea 10 ani. Deși erau vecini, nu s-au întâlnit până când un mic incident i-a adus împreună.

Totul a început într-o dimineață frumoasă de primăvară. Sofia se juca în curtea din spate a casei ei, construind un castel de nisip. Cu multă grijă, modela turnurile și aleile în jurul castelului. Dar, brusc, un vânt puternic a suflat și a distrus totul. Sofia era pe punctul de a izbucni în lacrimi când a auzit un zgomot din grădina vecină. Era Andrei, care construia și el un castel de nisip. Sofia a mers timid spre el și i-a spus ce s-a întâmplat.

Andrei a fost amabil și a invitat-o să se alăture jocului lui. Au început să construiască un castel nou, împreună. Pe măsură ce treceau orele, Sofia și Andrei au devenit prieteni. Au început să împărtășească secrete și să-și petreacă timpul împreună în fiecare zi.

Sofia și Andrei au descoperit că aveau multe în comun. Le plăcea să meargă la bibliotecă și să citească aceleași cărți. Își împărtășeau jucăriile și se ajutau unul pe celălalt la teme pentru școală. Erau inseparabili și au trăit multe aventuri împreună.

Una dintre cele mai mari aventuri a avut loc într-o zi când au găsit o casă veche și abandonată în apropierea pădurii. Cu curaj, au decis să exploreze casa. Înăuntru, au descoperit o cameră secretă ascunsă sub podea. În acea cameră, au găsit o cutie veche cu o minge strălucitoare și un pergament misterios.

Pergamentul conținea un mesaj despre magia prieteniei și cum aceasta poate face ca viața să fie mai frumoasă. Sofia și Andrei au fost cufundați în magia cuvintelor și au decis să păstreze minge strălucitoare ca un simbol al prieteniei lor puternice.

Anii au trecut, iar prietenia lor a crescut în intensitate. Sofia și Andrei au rămas cei mai buni prieteni, iar minge strălucitoare le-a amintit mereu de magia prieteniei care i-a adus împreună. Cu fiecare zi, descopereau că prietenia lor era cea mai prețioasă comoară din viața lor.

Această poveste ne arată că prietenia poate să apară în cele mai neașteptate locuri și să aducă bucurie și fericire în viața noastră. Ea ne învață că, atunci când ne deschidem inimile și suntem dispuși să ne conectăm cu alții, putem descoperi prietenii magice care ne vor însoți pe parcursul întregii noastre vieți.

Anexa 13. Glosar de termeni

A

Autoaprecierea

Autoaprecierea se referă la modul în care copiii își evaluează și își recunosc propriile valori, calități și realizări.

C

Conștiința de sine

1. *Conștiința de sine a subiectului se afirmă prin intermediul cunoașterii lumii și sinelui, realizând în felul acesta conștientizarea propriei sale vieți psihice. (V. Gonța)*

2. *Un proces de conștientizare a personalității pe sine însăși în mulțimea particularităților individuale, conștientizarea esenței proprii și poziției pe care o ocupă persoana în mulțimea relațiilor sociale. CS este și atitudinea persoanei față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. În baza CS se află aptitudinea omului de a se deosebi, de a se diferenția pe sine de propria existență. Această aptitudine apare în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Anume atitudinea proprie față de existența de care suntem conștienți, atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însuși ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății” (I. Racu)*

Competența socială

Competența socială este definită ca un set de cunoștințe referitoare la lumea socială și la sine, un sistem complex de abilități de interacțiune, scenarii comportamentale în situații sociale obișnuite, care permit o adaptare rapidă și adecvată pentru a lua decizii informate, luând în considerare contextul; acționând în conformitate cu principiul "aici și acum, în cel mai bun mod posibil" pentru a profita la maximum de circumstanțele prezente. (B. H Куницына)

1. *Conștiința succesului* la elevii de vârstă școlară mică se referă la modul în care copiii percep și internalizează noțiunea de succes și la felul în care această percepție îi influențează pe plan comportamental și emoțional.

2. *Conștiința succesului* la vârsta școlară mică poate fi definită ca un complex de percepții, atitudini și emoții pe care copiii le dezvoltă în legătură cu realizările și eșecurile lor, atât în context academic, cât și în relațiile sociale și activitățile extrașcolare. (V. Gonța, A. Guțul)

I

1. *Inteligența emoțională* (capacitatea de a înțelege, a exprima adecvat și a controla propriile emoții, de a înțelege emoțiile și motivele de comportament al altor persoane, de a le compătimi)

2. Inteligența socială

a. Inteligența socială reprezintă abilitatea cuiva de a se înțelege bine cu oamenii din jur și de a-i determina să coopereze eficient. Ea include capacitatea de a analiza o situație socială și de a înțelege dinamica socială care guvernează relațiile dintre oameni. În plus, presupune abilitatea de a dezvolta stiluri și strategii de interacțiune socială pentru realizarea obiectivelor. Dincolo de acestea, acest tip de inteligență implică o buna cunoaștere de sine și o conștiință ridicată cu privire la propriile percepții și reacții în mediul social.

b. *Inteligența socială combină abilitățile cognitive (capacitatea de a percepe, analiza și interpreta corect interacțiunile sociale complexe și semnalele non-verbale, fiind baza pentru înțelegerea motivațiilor și emoțiilor altor persoane), flexibilitatea comportamentală (abilitatea*

de a se adapta fluid la diferite scenarii sociale, de a arăta disponibilitate pentru colaborare și de a rezolva conflictele, precum și capacitatea de a construi și menține relații interpersonale) și conștientizarea morală (înțelegerea și respectarea normelor sociale și etice, capacitatea de empatie și compasiune, care sunt importante pentru dezvoltarea unor interacțiuni sociale sănătoase și respectuoase).(V.Gonța, A. Guțul)

Î

Încrederea în sine

Încrederea în sine se referă la credința unui copil în propriile abilități și capacități de a face față provocărilor, de a lua decizii și de a influența eficient mediul înconjurător.

R

Reușita școlară

Reușita școlară. exprima performanțele ridicate și eficiența crescută a activității de învățare a elevului.

S

Stima de sine

Stima de sine este strâns legată de autoapreciere și se referă la evaluarea generală pe care un individ o are despre sine.

Succesul școlar

Succesul școlar se reflectă în obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespunzător cerințelor programei și a finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară. (I.Cerghit)

Succesul școlar constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului.
(V.V. Popescu)


Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Guțul Aliona

Semnătura 

Data 21 ianuarie 2025

CURRICULUM VITAE	
	GUȚUL ALIONA

Informații Personale	
Strada	Republica Moldova, mun. Chișinău, str. V. Coroban, 47/1
Telefon	(+373) 60413204
E-mail	alionagutul35@gmail.com
Cetățenia	Republica Moldova
Data nașterii	04 12 1969
Locul nașterii	Republica Moldova, s. Tudora

Formare și Educație	Instituția	Data
Formare de specialitate-Psihoterapia Gestalt	Academia Internațională Gestalt, Moscova, Rusia	2022- prezent
Formare de specialitate- Team Up Trainer	Save the Children, the Netherland and War Child, GLOBAL TEAM UP	2022-2023
Formare în specialitate-Hipnoza Eriksoniană	HGTS Center	23.05 2020-11.02 2021
Formare în specialitate- CELTA	Cambridge	2021
Formare de specialitate-Master NLP	EANLP	2019-2021
Formare de specialitate-Practician NLP	EANLP	2018-2019
Formare de specialitate- Evaluarea și expertiza psihologică clinică pentru copil, adult și familie	Colegiul Psihologilor din România Expert Psy	2017-2018
Formare de specialitate- Psihoterapeut pentru copii	Institutul de Gestalt și Psihodramă, Moscova, Rusia	2015
Studii superioare, specializare Limbi Moderne	Institutul de Instruire Continuu	2013-2014
Doctorandă, specialitatea –Psihologia Socială	Universitatea Liberă Internațională din Moldova	2012- prezent
Studii postuniversitare, masteratul în psihologie	Universitatea de Stat din Tiraspol	2009-2011
Studii superioare, specializare Pedagogia Waldorf	Colegiul Universitar Waldorf, București, România	1997-2000
Studii superioare, specializarea Pedagogia și Metodologia Învățământului primar	Universitatea Pedagogică de Stat ”I. Creangă”	1987-1991

Experiență profesională	Poziția	Responsabilități	Data
A.O. CHILD IN LAW	Administrator	Managementul organizațional	2023- prezent
Centrul Multifuncțional ADOR	Psiholog	Planificarea, desfășurarea sesiunilor de terapie	2023-prezent
Institutul de Instruire în Dezvoltare ”Millenium”	Lucrător de tineret	Informare, instruire (limba engleză, româna)	2023

CNPAC (Centrul Național pentru Prevenirea Abuzului față de Copii)	Coordonator Program Refugiați, Coordonator Proiect SPC, or. Bălți	Managementul, coordonarea, organizarea desfășurării programului	2022-2023
Medpark	Psiholog (FIV)	Consiliere, terapie cu cuplu, femei, bărbați.	2017-2018
1. Instituția Publică Liceul Teoretic Spiru Haret; 2. Instituția Publică Liceul Teoretic Mihai Viteazul; 3. Instituția Publică Liceul Teoretic Academia Copiilor; 4. Școala-Grădiniță Experimentală Waldorf	Profesoară de limba engleză	Elaborarea proiectării, predarea cursului, evaluarea rezultatelor.	2017-2022 2017-2013 2005-2013 2000-2005, prezent
Școala primară	Învățător învățământ primar	Pedagogia și Metodologia învățământului primar	1991-2000

Activități extra-curriculare	Data
Comunicare RAPORTUL DINTRE INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI CONȘTIINȚA SUCCESULUI LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ. Conferința Științifică națională cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	19 aprilie 2024
Conferința practică ”Vindecarea rănilor de atașament în cuplu și familie”, Institutul pentru Familie și cuplu și Inițiative Sociale, USM, UN Women, UNFPA	24-25 noiembrie 2023
Program de suport emoțional a cadrelor didactice și manageriale ”CREȘTEREA REZILIENȚEI EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE”, MEC, CDDC, WORLD VISION	noiembrie 2023
Curs ”Stress Management for CSOs”, organised by the Eastern Partnership Civil Society Facility project funded by the European Union and implemented by GDSI-led Consortium, and delivered by Community Development Platform of Georgia	iulie-noiembrie 2023
Scriere de cereri de finanțare, Centrul CONTACT	29-30 octombrie 2023
Proiect: ”Culture In Your DNA”, YOUTH EXCHANGE, Tammispea & Tallinn, Estonia	22-29 august
Training on SEL Competencies as part of the Education-PSS project for refugees from Ukraine, CRS	aprilie-august 2023
Digitalization of Education of E-Learning Courses within the EduPreneurship-a New Way of Bringing Innovation in Education, the US Embassy and ”Laboratory of Pedagogical Innovation and Personal Development” UPSC	iunie 2022-august 2023
Training for English teachers”THE NATURE OF PROFESSIONAL WELLBEING”, facilitator, A.O. META	august 2023
Course: ”Branding and Marketing for Startups” within the	februarie- mai 2023

EduPreneurship-a New Way of Bringing Innovation in Education, the US Embassy and "Laboratory of Pedagogical Innovation and Personal Development" UPSC	
Comunicare "Dezvoltarea socială a copiilor de vârstă școlară mică în vederea securizării psihologice." Conferința științifică națională cu participare internațională „SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA COPII ÎN PERIOADA DE CRIZĂ”, organizată în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, UPSC	26 mai 2023
Training course "THE NATURE OF PROFESSIONAL WELLBEING", ERASMUS+, Hollókő, Hungary	15-24 mai 2023
Fraud and Corruption Awareness and Prevention	mai 2023
«Мнемотехника для детей 6-9 лет». PedagoG	27 februarie 2023
Online Child Safeguarding Training (Certificate of Completion, UNICEF)	6 ianuarie 2023
Monitoring and Reporting mechanism for the six grave violations of children's rights (Certificate of Completion, UNICEF)	6 ianuarie 2023
Humanitarian Negotiations Training. NRC, USAID	12-17 decembrie 2022
The 3 rd International Scientific Conference "Psychological Assistance in the Contemporary Stage: Realities and Perspectives", USARB, ULIM, Petre Andrei University, Iasi	22 octombrie 2022
Sesiune "Predarea online și la distanță- cum evităm epuizarea în condițiile actuale de muncă", A.O. META; Facilitator	22 aprilie 2022
Вебинар: "Особенности работы психолога в зоне конфликта". Центр дополнительного образования в психологии "МЕТАФОРА", г.Москва	5 martie 2022
Training "Arderea profesională", formator, CEMF "Raisa Pacalo"	9 februarie 2022
Webinar "Cum poți face evaluarea cu instrumente digitale în 2021?", PRO arta, dezvoltare, cunoaștere	8 ianuarie 2021
International Scientific Conference "THE CONTEMPORARY ISSUES OF THE SOCIO-HUMANISTIC SCIENCES. XIII th Edition" with a scientific communication „Methodological Challenges In The Contemporary Psychological Research"	decembrie 2020
Sesiune "etică profesională în contextul predării online și la distanță" facilitator, A.O. META	26-29 octombrie 2020
TKT Language and background to language learning and teaching TKT Lesson planning and using of resources for language teaching TKT Managing the teaching and learning process TKT Content and Learning Integrated Learning, Cambridge	2019-2020
Международная Конференция "Инновационные направления и методы арт-терапии", Всеукраинская тренинговая компания ОСНОВА	mai 22 2019
Международная Конференция "Сказкотерапия для детей и взрослых", Всеукраинская тренинговая компания ОСНОВА	mai 11 2019
Международная Конференция "Арт-терапия в работе с подростками", Всеукраинская тренинговая компания ОСНОВА	25 ianuarie 2019
New Skills Academy <i>Child Psychology Certificate</i>	29 April, 2019
"Literature Review Social Intelligence Studies in Primary Education" with a scientific communication International Scientific Conference "The Contemporary Issues of The Socio-Humanitarian Sciences, ULIM	8-9 decembrie 2017

Workshop "Guiding Children toward Competence and Independence: techniques for Parents, Teachers, and Caregivers" International Scientific Conference "The Contemporary Issues of The Socio-Humanitarian Sciences, ULIM	8-9 decembrie 2017
"Multidimensional Conceptualization and Measurement of Intelligence", International Colloquium dedicated to the anniversary of 160 years of the birth of Alfred Binet, ULIM	13-14 octombrie 2017
Conferința Grad Didactic I	2017
Cambridge Students Experience Programme	august, 2016
Training course: "Modern Methods and Techniques of an Interactive Multimedia Lesson" MEC	2016
Workshop "The Role of the Individual: An Exploration into MBTI Typology" International Scientific Conference "The Contemporary Issues of The Socio-Humanitarian Sciences in the Context of Mentality's Transformation", ULIM	9 decembrie 2016
Workshop "Conceptualizarea și evaluarea competențelor socio-emoționale la adolescenți", Conferința Științifică Internațională "Preocupări Contemporane ale Științelor Socio-Umane în Conțețul Transformării de Mentalități", ULIM	9 decembrie 2016
Основы детской психотерапии. Внутренний мир ребенка, МИГИП	martie-noiembrie 2015
Conferința Națională "Sănătatea Psihologică- o Prerogativă a Contemporaneității", ULIM	22 octombrie 2014
Основы семейного консультирования, МИГИП	31 ianuarie-23 martie, 2014
Workshop "Medierea conflictelor în colective", Conferința Națională "Sănătatea Psihologică- o Prerogativă a Contemporaneității", ULIM	22 octombrie 2014
Тренинг: "Осознание и выражение себя"- 2-ая Международная научно-практическая конференция ПЕРСПЕКТИВА:ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ, тренер., г.Ялта	20-22 septembrie 2013
«Наративная практика в семейной терапии», Московский Институт Семейной и Групповой Терапии и Психотерапии	2013
Training course: "Innovations and Challenges in Teaching English" MEC	2012
1-ая Международная научно-практическая конференция ПЕРСПЕКТИВА:ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ, г.Ялта	14-16 septembrie 2012
Training course: "Supervisors' Training"(School Of Tomorrow) Moscow	11 septembrie 2012

Articole publicate	Anul
The experimental program "developing social intelligence in primary school students". In: <i>EcoSoEn</i> , 2023, nr. 3-4, pp. 119-126. ISSN 2587-344X. DOI: https://doi.org/10.54481/ecosoen.2023.3.12	2023
Dezvoltarea socială a copiilor de vârstă școlară mică în vederea securizării psihologice . In: <i>Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză</i> , 22 iunie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 50-56. ISBN 978-9975-46-824-4.	2023
Dezvoltarea componentelor cognitivă, comportamentală și morală ale inteligenței sociale la școlarul mic. In: <i>Psihologie, revista științifico-</i>	2023

<i>practică</i> , 2023, nr. 1(42), pp. 10-18. ISSN 1857-2502. DOI: 10.46728/pspj.2023.v42.i1.p10-18			
Problema legăturii dintre inteligența socială și reușita școlară. In: <i>The contemporary issues of the socio-humanistic sciences</i> , Ed. 13, 1 octombrie - 2 decembrie 2022, Chișinău. Chișinău, 2023: "Print-Caro" SRL, 2023, Ediția 13, pp. 119-123. ISBN 978-9975-165-61-7.			2022
Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. In: <i>Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective</i> , Ed. 1, 21 octombrie 2022, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2022, pp. 93-98.			2022
Design-ul metodei de cercetare a inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. In: <i>Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective</i> , 21-22 octombrie 2021, Chișinău. Ediția XXXII, pp. 38-44. ISBN 978-9975-50-269-6.			2021
Revista investigațiilor științifice ale inteligenței sociale la vârsta școlară mică. In: <i>The contemporary issues of the socio-humanistic sciences</i> , Ed. 11, 3-4 decembrie 2020, Chișinău. pp. 186-197. ISBN 978-9975-3471-4-3.			2020
Dezvoltarea inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică: concept și măsurare. In: <i>EcoSoEn</i> , 2020, nr. 3-4, pp. 247-251. ISSN 2587-344X.			2020
Esenta psiho-pedagogică a programului de dezvoltare a activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ. In: <i>The contemporary issues of the socio-humanistic sciences: in the context of mentality's transformation</i> , Ed. 7, 8-9 decembrie 2016, Chișinău. Ediția 7, pp. 151-155. ISBN 978-9975-108-27-0.			2016
Limba	Citit	Vorbit	Scris
Româna	5	5	5
Engleza	5	5	5
Germana	3	3	3
Rusa	5	5	5

Aptitudini și competențe sociale și organizatorice	
Abilități personale și sociale bune, cu capacitatea de a lucra în cadrul unei echipe existente, dar și de a energiza această echipă	
Gândire progresistă și capacitatea de a genera idei inovatoare	
O atenție puternică pentru detalii	
Abilități de a dezvolta relații prietenoase	
Capacitatea de a respecta termeni limită	
Aptitudini și competențe tehnice	
Windows XP, Microsoft Office	
Permis de conducere	Categoria B