

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Consortiu: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”
din Cahul, Institutul Național de Informații și Securitate „Bogdan, Întemeietorul Moldovei”

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 159.947:316.6:373.091.212 (043.3)

LUNGU TATIANA

**PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE ALE CALITĂȚILOR VOINȚEI
PERSONALITĂȚII ELEVULUI**

Specialitatea 511.01 – Psihologie generală

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:  **PALADI Oxana,**
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Autor:  **LUNGU Tatiana**

CHIȘINĂU, 2025

© LUNGU TATIANA, 2025

CUPRINS

ADNOTARE	4
АННОТАЦИЯ.....	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR.....	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE.....	11
 1. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A PARTICULARITĂȚILOR CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI	
1.1. Repere și paradigme conceptuale ale voinței.....	20
1.2. Calitățile voinței: caracteristici și forme de manifestare.....	29
1.3. Dezvoltarea calităților voinței la elevi.....	36
1.4. Interferențe ale calităților voinței cu dimensiunile personalității.....	42
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	51
 2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL MANIFESTĂRII CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI	
2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale.....	53
2.2. Caracteristici ale nivelurilor de manifestare a calităților voinței la elevi.....	61
2.3. Calitățile voinței în relație cu diverși factori psihosociali.....	72
2.4. Relațiile dintre dezvoltarea calităților voinței și dimensiunile personalității.....	102
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	122
 3. STRATEGII DE DEZVOLTARE A CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI	
3.1. Conceptualizarea și descrierea programului de intervenție psihologică <i>Dezvoltarea calităților voinței la elevi</i>	124
3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică.....	132
3.3. Evaluarea impactului programului de intervenție psihologică <i>Dezvoltarea calităților voinței la elevi</i>	142
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	154
 CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	156
BIBLIOGRAFIE.....	162
 ANEXE	
Anexa 1. Fișa de răspuns - instrumentele de cercetare.....	175
Anexa 2. Distribuția mediilor privind particularitățile calităților voinței la elevi.....	208
Anexa 3. Datele statistice descriptive privind particularitățile calităților voinței la elevi...	217
Anexa 4. Programul de intervenție psihologică <i>Dezvoltarea calităților voinței la elevi</i>	227
 DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	267
CURRICULUM VITAE.....	268

ADNOTARE

Tatiana Lungu, Particularitățile psihosociale ale calităților voinței personalității elevului Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2025

Structura tezei: Teza include adnotări în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 150 pagini text de bază, bibliografie constituită din 224 titluri și 4 anexe. Textul lucrării este ilustrat prin intermediul a 35 de tabele și 33 de figuri.

Cuvinte-cheie: voință, calitățile voinței, autoaprecierea voinței, autocontrol volitiv, perseverență, stăpânirea de sine, dimensiunile personalității, elev.

Scopul cercetării: constă în analiza particularităților calităților voinței în funcție de diverși factori psihosociali și dimensiunile personalității, elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi.

Obiectivele cercetării: analiza și sinteza literaturii de specialitate privind particularitățile psihosociale ale voinței și a calităților voinței; evidențierea diferențelor în funcție de diverși factori psihosociali (gen, nivel de studii, vârstă, mediul de proveniență, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare), pentru voință și calitățile voinței la elevi; determinarea corelațiilor dintre voință, calitățile voinței și dimensiunile personalității elevului; identificarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de manifestare a voinței; elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică pentru dezvoltarea voinței și a calităților voinței la elevi.

Noutatea și originalitatea științifică: se bazează pe abordarea teoretico-experimentală a relațiilor dintre calitățile voinței la elevi, în funcție de diverși factori psihosociali (gen, mediul de proveniență, vârstă, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare), precum și în corelarea acestora cu dimensiunile personalității. Un alt aspect inovator al lucrării se evidențiază prin dezvoltarea și evaluarea experimentală a unui model de intervenție psihologică destinat dezvoltării voinței și a calităților volitive la elevi, precum responsabilitatea, inițiativa, hotărârea, independența, rezistența, insistența, energia, atenția și perseverența.

Rezultatele cercetării obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante: vizează determinarea particularităților calităților voinței în corelație cu o serie de factori psihosociali, precum genul, mediul de proveniență, vârsta, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare și implicarea în activități extrașcolare. De asemenea, a fost analizată corelația dintre calitățile voinței cu diversele dimensiuni ale personalității. Un alt rezultat semnificativ constă în elaborarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de voință, din prisma dimensiunilor personalității, în ultimă etapă fiind elucidat impactul implementării programului de intervenție psihologică asupra dezvoltării voinței la elevi.

Semnificația teoretică a cercetării: rezultatele cercetării contribuie, din punct de vedere teoretic, la extinderea și actualizarea studiilor din domeniile psihologiei generale, dezvoltării și educației, oferind o abordare exhaustivă și cuprinzătoare a calităților voinței la elevi și a relației acestora cu diverși factori psihosociali, precum și diferite dimensiuni ale personalității. Toate acestea au constituit fundamentul pentru conturarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de voință.

Valoarea aplicativă a lucrării: modelele rezultate în urma studiului experimental pot reprezenta repere pentru o înțelegere mai aprofundată a calităților voinței din perspectiva factorilor psihosociali și a dimensiunilor personalității elevului, contribuind astfel la consolidarea acestora în contextul realităților societale. În plus, considerăm că cercetarea este actuală, originală și necesară, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, având în vedere implementarea unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi, și devenind astfel un instrument extrem de util pentru psihologii din sistemul educațional. Rezultatele obținute sunt deosebit de valoroase pentru elevi, părinți, cadre didactice și psihologi școlari, oferind exemple de activități practice pentru dezvoltarea calităților voinței, fundamentale în procesul de formare a personalității. Metodele prezentate, în paralel cu recomandările formulate pentru factorii de decizie, instituțiile educaționale și părinți, evidențiază importanța acestora în crearea unui mediu favorabil, de încredere și siguranță, care sprijină intercunoașterea, dezvoltarea psihosocială și, implicit, dezvoltarea calităților voinței elevului.

Implementarea rezultatelor cercetării: rezultatele cercetării teoretico-experimentale au fost prezentate, discutate și validate în ședințele Departamentului de Psihologie al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității de Stat din Moldova, precum și în cadrul conferințelor științifice de nivel național și internațional, în revistele științifice. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice. De asemenea, au fost implementate în procesul de formare a psihologilor din structurile de asistență psihopedagogică, a psihologilor din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova.

АННОТАЦИЯ

Татьяна Лунгу, Социально-психологические особенности волевых качеств личности школьника
Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии, Кишинэу, 2025

Структура диссертации: Диссертация включает аннотации на румынском, русском и английском языках, список сокращений, введение, три главы, общие выводы и рекомендации, 150 страницу основного текста, библиографию, состоящую из 224 наименований, и 4 приложения. Текст работы иллюстрирован с помощью 35 таблиц и 33 фигур.

Ключевые слова: воля, качества воли, самооценка воли, волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание, особенности личности, ученик.

Цель исследования: анализ особенностей качеств воли в зависимости от различных психосоциальных факторов и измерений личности, разработкаи и внедрениет программы психологического вмешательства, направленной на развитие качеств воли у учащихся.

Задачи исследования: анализ и синтез специализированной литературы по психосоциальным особенностям воли и качеств воли; выявление различий в зависимости от различных психосоциальных факторов (пол, уровень образования, возраст, среда происхождения, академическая успеваемость, тип школьных проблем, внеклассная деятельность) для воли и качеств воли учащихся; определение корреляций между волей, качествами воли и измерениями личности ученика; идентификация профилей личности ученика с различными уровнями проявления воли; разработка, внедрение и оценка эффективности программы психологического вмешательства для развития воли и качеств воли у учеников.

Научная новизна и оригинальность: основаны на теоретико-экспериментальном подходе отношений между качествами воли у учащихся, в зависимости от различных психосоциальных факторов (пол, среда происхождения, возраст, уровень образования, академическая успеваемость, тип школьных проблем, участие в внеучебной деятельности), а также в корреляции данных факторов с личностными измерениями. Другим инновационным аспектом работы является разработка и экспериментальная оценка модели психологического вмешательства, направленного на развитие воли и волевых качеств у учащихся, таких как ответственность, инициатива, решительность, независимость, стойкость, энергия, внимание и настойчивость.

Полученные результаты исследования способствуют решению важной научной задачи: определение особенностей качеств воли в корреляции с рядом психосоциальных факторов, таких как пол, среда происхождения, возраст, тип учебы, академическая успеваемость, тип школьных проблем и участие в внеучебной деятельности. Также была проанализирована корреляция между качествами воли и различными измерениями личности. Другим значительным результатом является разработка профилей личности учащихся с различными уровнями воли с точки зрения личностных измерений, на завершительном этапе было разъяснено влияние реализации программы психологического вмешательства на развитие воли у учащихся.

Теоретическое значение исследования: результаты исследования способствуют, с теоретической точки зрения, расширению и обновлению исследований в области общей психологии, развития и образования, предлагая исчерпывающий и комплексный подход к качествам воли у учащихся и их отношениям к различным психосоциальным факторам, а также к различным аспектам личности, что составило основу для формирования профилей личности ученика с различными уровнями воли.

Прикладная ценность работы: модели, полученные в результате экспериментального исследования, могут стать основой для более глубокого понимания качеств воли с точки зрения психосоциальных факторов и измерений личности ученика, способствуя таким образом их укреплению в контексте социальных реалий. А также считаем, что исследование является актуальным, оригинальным и необходимым как с теоретической, так и с практической точки зрения, учитывая внедрение программы психологического вмешательства, направленной на развитие волевых качеств у учащихся, и таким образом становясь крайне полезным инструментом для психологов из системы образования. Полученные результаты особенно ценны для учеников, родителей, педагогов и школьных психологов, предоставляя примеры практических занятий для развития качеств воли, которые являются основополагающими в процессе формирования личности. Представленные методы, наряду с рекомендациями, ориентированные на принимающих решения в образовательных учреждениях и родителей, подчеркивают их важность в создании благоприятной, доверительной и безопасной среды, которая поддерживает взаимопонимание, психосоциальное развитие и, соответственно, развитие волевых качеств ученика.

Реализация результатов исследования: результаты теоретико-экспериментального исследования были представлены, обсуждены и валидированы на заседаниях Кафедры Психологии, Факультета Психологии и Педагогических Наук Государственного Университета Молдовы, а также на научных конференциях национального и международного уровня, в научных журналах. Полученные результаты опубликованы в 12 научных работах. Также они были внедрены в процесс подготовки психологов в структурах психолого-педагогической помощи, психологов в учреждениях общего образования Республики Молдова.

ANNOTATION

Tatiana Lungu, The Psychosocial Particularities of Pupils' Willpower Qualities PhD Thesis in Psychology, Chişinău, 2025

Thesis Structure: The thesis includes annotations (in Romanian, Russian, and English), a list of abbreviations, an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography comprising 224 titles, 4 annexes, 150 pages of main text, 35 tables, and 33 figures.

Keywords: willpower, volitional qualities, self-assessment of willpower, volitional self-control, perseverance, self-mastery, personality dimensions, pupil.

The objective of the research was to study the relationships between psychosocial factors and the development of willpower qualities in pupils and their interdependence with personality dimensions. Additionally, it aimed to design and implement a psychological intervention program focused on strengthening willpower qualities through the lens of the psychosocial factors that influence them.

Objectives of the research. To analyze and systematize the existing theories in the specialized literature regarding willpower and the psychological particularities of the willpower qualities; to highlight the associative relationships between the development of willpower qualities and psychological factors; to identify the differences based on gender, age, background, academic success, involvement in extracurricular activities, school-related problems, the type of family, and economic migration for the studied constructs; to identify the interdependence between self-assessment of willpower, volitional self-control, willpower qualities in pupils, and personality dimensions; to design and apply a formative program aimed at strengthening willpower qualities in students and analyze the results obtained; to formulate conclusions and recommendations regarding the optimization of the process of developing willpower qualities in students in the educational environment and future directions.

Scientific novelty and originality: it is one of the theoretical-experimental studies that establishes the relationships between willpower qualities and psychological factors, including the personality dimensions of pupils. An integrative definition of willpower, derived from an analysis of existing approaches and explanations is proposed. A psychodiagnostic model for studying willpower qualities and their correlates has been conceptualized. The psychological profile of the student with a high level of self-assessment of willpower, volitional self-control, and willpower qualities was determined in line with various psychosocial factors from the perspective of the research dimension. A psychological intervention model aimed at strengthening willpower qualities in pupils was developed and experimentally tested.

The research results contribute to the solution of the important scientific problem: They consist of determining the relationships between pupils' willpower qualities and multiple psychosocial factors (gender, background, field of study, age, involvement in extracurricular activities, academic achievement, type of family, and economic migration), as well as personality dimensions. This served as the foundation for developing and implementing a psychological intervention program to increase pupils' self-assessment, volitional self-control, and willpower qualities.

The theoretical significance of the research: The results of the theoretical-experimental research allowed for the unification of various research guidelines concerning the dimension of willpower and pupils' willpower qualities, contributing to the completion and consolidation of the theoretical-experimental foundation in the fields of general and developmental psychology, including educational psychology. A comprehensive definition of willpower was formulated, and a psychodiagnostic and psychological intervention model aimed at developing pupils' willpower qualities was developed.

Practical value of the work: The results obtained serve as a basis for developing a methodology for assessing the level of self-assessment of willpower, volitional self-control, and willpower qualities in pupils, as well as for developing psychological profiles of pupils from the perspective of the interrelationship between self-assessment of willpower, volitional self-control, and willpower qualities with personality dimensions. The experimental data will be useful to scientific researchers, psychologists, teaching staff, school administrators; students, parents/legal representatives, and central authorities to improve the educational process aimed at achieving the educational ideal and shaping a harmonious personality.

Implementation of the research results: The theoretical-experimental research results have been presented at national and international scientific events; they have been implemented in the professional training of psychologists in territorial psycho-pedagogical assistance structures, teaching staff, and school administrators, as well as psychologists in general educational institutions in the Republic of Moldova.

LISTA TABELELOR

Titlul	Nr. pag.
Tabelul 1.1. Perspectivă generală asupra teoriilor voinței	24
Tabelul 1.2. Structura personalității (după R. Catell)	44
Tabelul 2.1. Distribuția subiecților în funcție de vârstă	55
Tabelul 2.2. Distribuția subiecților în funcție de clasă și nivel de studii	56
Tabelul 2.3. Distribuția subiecților în funcție de reușita academică	56
Tabelul 2.4. Distribuția subiecților în funcție de tipul activităților extrașcolare	57
Tabelul 2.5. Distribuția subiecților în funcție de tipul problemelor școlare	57
Tabelul 2.6. Distribuția rezultatelor privind nivelurile pentru scalele care măsoară sindroame și scalele derivate DSM	70
Tabelul 2.7. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de gen	73
Tabelul 2.8. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de mediul de proveniență	73
Tabelul 2.9. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de nivelul de studii	74
Tabelul 2.10. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de vârstă	75
Tabelul 2.11. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de reușita academică	75
Tabelul 2.12. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare	76
Tabelul 2.13. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de tipul problemelor școlare	77
Tabelul 2.14. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de gen	78
Tabelul 2.15. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de mediul de proveniență	79
Tabelul 2.16. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de nivelul de studii	80
Tabelul 2.17. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de gen	85
Tabelul 2.18. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de mediul de proveniență	86
Tabelul 2.19. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de nivelul de studii	87
Tabelul 2.20. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de gen	94
Tabelul 2.21. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de mediul de proveniență	95
Tabelul 2.22. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de nivelul de studii	96
Tabelul 2.23. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA	103
Tabelul 2.24. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și trăsăturile de personalitate	104
Tabelul 2.25. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale	105
Tabelul 2.26. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA	106
Tabelul 2.27. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și trăsăturile de personalitate	107
Tabelul 2.28. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și factorii încrederea în	109

sine, curajul social și inițierea contactelor sociale	
Tabelul 2.29. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA	110
Tabelul 2.30. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și trăsăturile de personalitate	115
Tabelul 2.31. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale	118
Tabelul 3.1. Structura programului de intervenție psihologică <i>Dezvoltarea calităților voinței la elevi</i>	127
Tabelul 3.2. Caracteristici ale grupului experimental și grupului de control din cadrul experimentului formativ	143

LISTA FIGURILOR

Titlul	Nr. pag.
Fig. 1.1. Fazele actului voluntar (Modelul propus de P. Popescu-Neveanu, T. Crețu, M. Zlate)	27
Fig. 1.2. Tipuri de integrare, în funcție de interacțiunea și ponderea diverșilor factori	43
Fig. 1.3. Modelul teoretic explicativ al relației dintre voință și anumite dimensiuni ale personalității (contribuție personală)	51
Fig. 2.1. Repartiția subiecților în funcție de gen	54
Fig. 2.2. Repartiția subiecților în funcție de mediul de proveniență	55
Fig. 2.3. Nivelurile de dezvoltare a autoaprecierii voinței la elevi	62
Fig. 2.4. Nivelurile de dezvoltare a autocontrolului volitiv la elevi	63
Fig. 2.5. Nivelurile de dezvoltare a calităților volitive la elevi	65
Fig. 2.6. Nivelurile de dezvoltare a factorilor încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale	68
Fig. 2.7. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de vârstă	81
Fig. 2.8. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de reușita academică	82
Fig. 2.9. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare	83
Fig. 2.10. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul problemelor școlare	84
Fig. 2.11. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de vârstă	89
Fig. 2.12. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de reușita academică	90
Fig. 2.13. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare	91
Fig. 2.14. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de tipul problemelor școlare	92
Fig. 2.15. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de vârstă	97
Fig. 2.16. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de reușita academică	98
Fig. 2.17. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul activităților extrașcolare	100
Fig. 2.18. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul problemelor școlare	101
Fig. 2.19. Profilul psihologic al elevului cu nivel înalt de voință, din perspectiva dimensiunilor personalității	121
Fig. 2.20. Profilul psihologic al elevului cu nivel scăzut de voință, din perspectiva dimensiunilor personalității	121
Fig. 3.1 Grupul experimental și grupul de control: design experimental	143
Fig. 3.2. Mediile privind autoaprecierea voinței în grupul experimental test-retest	144
Fig. 3.3. Mediile privind autocontrolul volitiv în grupul experimental test-retest	145
Fig. 3.4. Mediile privind calitățile volitive în grupul experimental test-retest	146
Fig. 3.5. Mediile privind autoaprecierea voinței în grupul de control test-retest	147
Fig. 3.6. Mediile privind autocontrolul volitiv în grupul de control test-retest	148
Fig. 3.7. Mediile privind calitățile volitive în grupul de control test-retest	149
Fig. 3.8. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevii din GE retest și GC retest	150
Fig. 3.9. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevii din GE retest și GC retest	151
Fig. 3.10. Mediile privind calitățile volitive la elevii din GE retest și GC retest	152

LISTA ABREVIERILOR

ARG – abilitate rezolutivă generală

AD/IG – atitudinea de dependență/independență față de grup

AÎ/S - atitudine încrezătoare/suspiciune

ASEBA – Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric

E/N – expansivitate/nonexpansivitate

CS - curajul social

ICS – inițierea contactelor sociale

IE/SE – instabilitate emoțională/stabilitate emoțională

S/D – supunere/dominanță

SS/FS – supraeu slab/forța supraeului

SS/SP – sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic

SS – stăpânirea de sine

S/C – schizotimie/ciclotimie

GC – grup de control

GE – grup experimental

CV – calitățile voinței

TÎ – timiditate/îndrăzneală

TES/TER – tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată

R/A – raționalitate/afecțiune

R/C – radicalismul/conservatorismul

P – perseverență

PP/IP – preocupare față de aspectele practice/ignoranță față de aspectele practice

ÎS - încrederea în sine

Î/TC – încredere/tendință spre culpabilitate

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. Odată cu schimbările ce au loc în societate, voința reprezintă un factor esențial în procesul de adaptare a individului la noile condiții de viață. Deopotrivă, ritmul accelerat al schimbărilor sociale poate influența dezvoltarea și manifestarea voinței elevului, generând provocări în gestionarea timpului, luarea deciziilor și stabilirea obiectivelor personale, educaționale și sociale, în pofida presiunilor externe. Mai mult decât atât, suntem constant preocupați de atingerea obiectivelor și satisfacerea nevoilor fundamentale, ceea ce impune exercitarea unui control eficient asupra emoțiilor, gândurilor, comportamentului și factorilor externi din mediul înconjurător. În ultima perioadă, remarcăm la generația actuală de copii și adolescenți un grad scăzut de inițiativă și efort pentru satisfacerea dorințelor și scopurilor pe termen lung. Acest fapt se răsfrânge direct asupra rezultatelor școlare, iar în perspectivă și asupra dezvoltării personale și sociale a elevilor, influențându-le capacitatea de a face față provocărilor, de a-și gestiona emoțiile și de a construi relații interpersonale sănătoase. Astfel, perseverența și voința se dovedesc a fi componente esențiale ale succesului, deoarece acestea contribuie la menținerea motivației în fața obstacolelor și la susținerea efortului pe termen lung.

Pentru prevenirea consecințelor expuse mai sus se impune, la nivel de sistem, aplicarea unor măsuri care să dezvolte autonomia și responsabilitatea elevilor, prin implementarea unor programe educaționale care să încurajeze gândirea critică, luarea deciziilor independente și asumarea propriilor acțiuni. Acest fapt va facilita, pe parcursul vieții, în condiții favorabile, o voință bine conturată, care îi va permite să își stabilească și să își atingă obiectivele, în funcție de resursele și capacitățile proprii [129; 154].

Deși Organizația Mondială a Sănătății (OMS) sugerează că oamenii au capacitatea de a se adapta la dificultățile vieții și de a le confrunta într-un mod sănătos și eficient, considerăm că, în cazul unei persoane cu un nivel scăzut de voință, depășirea obstacolelor poate genera o criză care ar periclita capacitatea de adaptare [135]. Indiscutabil, voința reprezintă un element cheie în dezvoltarea personalității, fiind mecanismul prin care o persoană își poate urmări în mod consecvent obiectivele, depășind obstacolele care apar pe parcurs. Pe de altă parte, voința se exprimă cel mai evident prin deciziile asumate conștient, fiecare alegere fiind esențială în formarea personalității elevului.

În contextul dezvoltării dinamice a societății moderne, complexitatea problemelor pe care le impune studierea voinței este tot mai amplu semnalată și evidentă, atât la nivel global, cât și național. Ca orice problemă dificilă și nerezolvată, aceasta generează tot felul de interpretări și aspecte contradictorii în conceptualizarea voinței ca proces psihic superior. În literatura de

specialitate, mulți autori subliniază că voința constituie unul dintre nivelurile cele mai înalte ale reglajului psihic, în care este antrenată întreaga personalitate, incluzând memoria și gândirea, sentimentele și deprinderile, trăsăturile de temperament și caracter [50; 95; 99; 112; 158]. Pe lângă funcția „eului”, cea a voinței constituie a doua componentă esențială a psihicului uman [51; 54; 112]. Cu alte cuvinte, voința implică abilitatea de a direcționa și menține eforturile necesare pentru realizarea scopurilor, chiar și în fața dificultăților, obstacolelor sau tentațiilor. În același timp, voința exprimă un mod de organizare funcțională a întregului sistem al personalității și se dezvoltă pe parcursul vieții prin activități și exerciții constante de eforturi voluntare de diverse intensități. Astfel, se conturează anumite calități care se manifestă prin trăsături specifice ale personalității [21; 22; 112].

Lucrarea prezentă propune soluții de intervenție pentru facilitarea dezvoltării calităților voinței de la o vârstă timpurie, pentru a preveni stagnarea în dezvoltarea personală, lipsa de motivație și dificultățile în atingerea obiectivelor pe termen lung. Aceste intervenții sunt destinate să sprijine elevii în dezvoltarea unui autocontrol eficient, încurajându-i să își asume responsabilitatea pentru acțiunile proprii, aspect esențial pentru asigurarea succesului școlar și personal.

În esență, Asociația Psihologilor Americani a demonstrat că absența voinței reprezintă principalul factor care împiedică o persoană să își atingă obiectivele [66; 219]. În plus, cercetările sugerează că autocontrolul reprezintă un predictor mult mai puternic al succesului școlar decât inteligența generală. De fapt, experimentele de laborator realizate de Baumeister și colaboratorii săi au demonstrat în mod constant două principii fundamentale: 1) oamenii dispun de o cantitate limitată de voință, care se epuizează pe măsură ce este utilizată; 2) aceleași resurse de voință sunt mobilizate pentru toate tipurile de sarcini [8; 101; 101; 102; 205; 206; 207]. În cele din urmă, cercetările semnalează că o persoană cu voință puternică este activă, își cunoaște foarte bine resursele necesare, demonstrând independență și inițiativă în procesul decizional. În schimb, o persoană cu voință slabă tinde să adopte o atitudine pasivă în fața provocărilor majore, având dificultăți în a depăși obstacolele ce apar. Aceasta devine dependentă de ajutorul altora, îi lipsește inițiativa și recurge frecvent la sprijin extern, chiar și în fața unor probleme minore [8; 75]. În consecință, componenta volitivă include efortul volitiv, abilitatea de-a lua decizii, autocontrolul, tipul de control (intern, extern), autoreglarea și comportamentul normativ [42; 43; 71]. O contribuție importantă a fost adusă și de cercetătorul W. Mischel, care a studiat voința în contextul autocontrolului, fiind cunoscut pentru celebrul său experiment cu marshmallow [66]. De fapt, autorul a subliniat că capacitatea de a amâna satisfacția reprezintă o formă de voință, având un impact semnificativ asupra succesului în viață. Pe de altă parte, numeroase cercetări

științifice din ultimele decenii au evidențiat că voința funcționează asemenea unui mușchi, care poate fi întărit și dezvoltat prin exercițiu constant, mai degrabă decât ca o abilitate fixă, predeterminată la naștere.

Pe această cale, psihologul suedez André Ericsson, propune trei linii directoare esențiale pentru concretizarea scopurilor: stabilirea pașilor concreți necesari și a direcției de acțiune pentru atingerea obiectivelor, menținerea unei concentrări totale (adaptarea flexibilă la diverse situații și provocări, fără a pierde din vedere obiectivul final) și solicitarea continuă de feedback (pentru a evalua progresul și a face ajustările necesare atunci când este cazul) [87]. E lesne de constatat, că, întrucât voința este implicată în toate activitățile umane, inclusiv în cele de învățare, acestea presupun un efort fizic și psihic de o anumită intensitate, independent de dificultățile ce intervin, de timp și răbdare, care trebuie antrenată zilnic, prin auto-analiză și auto-disciplină. În fine, prin auto-analiză, elevul își înțelege mai bine limitele, motivațiile și tiparele de comportament, iar prin auto-disciplină își oferă cadrul necesar pentru a acționa în mod deliberat, chiar și atunci când impulsurile sau emoțiile îl îndeamnă spre altceva.

În cadrul acestei lucrări, eșantionul cercetării este format din elevi cu vârste cuprinse între 12 și 18 ani, o perioadă specifică preadolescenței și adolescenței, definită în mod diferit de diverși autori [25; 29; 39; 44; 49; 54; 107; 151; 152; 156]. Unii autori împart această perioadă în preadolescență/pubertate (10-14 ani) și adolescență (15-18 ani), în timp ce Erik Erikson definește preadolescența și adolescența ca acoperind intervalul 12 - 20 de ani. Potrivit lui Ursula Șchiopu și Emil Verza (1981), pubertatea este împărțită în mai multe stadii: prepubertal (10-12 ani), pubertatea propriu-zisă (12-14 ani) și etapa postpubertală (14-16 ani) [151; 152; 156]. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), adolescența (10-19 ani) se structurează în trei perioade: adolescența timpurie (10-13 ani), adolescența medie (14-16 ani) și adolescența târzie (17-19 ani).

Mai mult, complexitatea interacțiunilor biologice, psihologice, sociale, caracteristice preadolescenței și adolescenței necesită o abordare interdisciplinară, care să ofere o viziune integrată și cuprinzătoare asupra acestui proces. În acest context, lucrarea de față adoptă un mod interdisciplinar, intersectând mai multe domenii de specialitate, precum psihologia generală, psihologia socială, psihologia dezvoltării, psihologia personalității și psihologia educațională. Menționăm că pe parcursul lucrării, termenii „calități ale voinței” și „calități volitive” sunt utilizați ca sinonime.

În cele din urmă, o analiză a documentelor de politici educaționale din Republica Moldova evidențiază, aspecte legate de dezvoltarea calităților voinței la elevi în mediul școlar, acestea fiind: Codul Educației al Republicii Moldova [20], Strategia de dezvoltare „Educația 2030”

[140], Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, Hotărârea de Guvern nr.143 din 12.02.2018 [64], Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul Ministerului Educației nr.970 din 11.10.2013 [141], Conceptul „Școala model”, ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr.198 din 26.02.2024 [19; 56]. De asemenea, la nivel național a fost adoptată Legea nr.114 din 16.05.2024 privind sănătatea și bunăstarea mintală, care are ca obiectiv principal promovarea modelelor de conduită prosocială și a unui stil de viață sănătos, contribuind astfel la creșterea rezilienței în fața factorilor perturbatori și la reducerea riscului de dezvoltare a tulburărilor psihice.

De altfel, și în Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, Hotărârea de Guvern nr.143 din 12.02.2018, se face referință la factorii de bunăstare a copilului, care reprezintă satisfacerea nevoilor fundamentale din toate domeniile esențiale pentru o creștere și dezvoltare armonioasă, astfel încât acesta să poată dezvolta calități volitive precum responsabilitatea, autocontrolul și perseverența [64]. Și conceptul „Școala-model” promovează o viziune holistică asupra educației, în care formarea calităților volitive ale elevilor, precum perseverența, responsabilitatea, autocontrolul și inițiativa, este parte integrantă a idealului educațional. Acest concept servește drept exemplu de excelență în practici educaționale, stimulează gândirea critică și creativă la elevi, capacitatea de a rezolva problemele din lumea reală, susține dezvoltarea rezilienței, tenacității și perseverenței în fața problemelor, sprijină dezvoltarea holistică și multidimensională a fiecărui elev în a-și atinge potențialul intelectual, emoțional, fizic, spiritual și artistic [19; 56].

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

În pofida abordărilor epistemologice și praxiologice prezentate de cercetători din diverse domenii, subiectul abordat oferă în continuare oportunități de explorare și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative, care să conducă spre dezvoltarea unui nivel funcțional de dezvoltare a sferei volitive la elevi. Rezultatele studiilor consacrate dimensiunii voinței la elevi sunt incontestabile. Majoritatea cercetărilor în domeniu au fost orientate spre studierea voinței în ontogeneză, a calităților volitive, și anume, a delimitărilor conceptuale, teoriilor, noțiunilor, caracteristicilor, la diferite etape de vârstă (preșcolaritate, preadolescență, adolescență).

De-a lungul timpului, diferite aspecte teoretice ale voinței au fost studiate în lucrările autorilor ruși: А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.А. Иванников, В.К. Калинин, Е.И. Рогов, В.И. Селиванов, Е.П. Ильин, Л.И. Божович, М.Я.

Басов, М.В. Чумаков, Т.И. Шульга, С.Л.Рубинштейн, Р.С. Немов et.al. [164; 165; 168; 172; 173; 175; 177; 178; 180; 181; 184; 188; 190; 191; 192, 198; 199; 200; 201].

De asemenea, contribuții importante și valoroase în domeniul studierii calităților voinței prezintă și cercetările realizate de psihologii din arsenalul românesc, precum: M. Zlate, P. Popescu-Neveanu, A. Cosmovici, P. Golu, M. Golu, U. Șchiopu, T. Crețu, G. Pănișoara, E. Verza [25; 26; 53; 55; 107; 112; 151; 152; 156; 157, 158; 159; 160].

În ultimele decenii, a crescut interesul pentru studiul sferei volitive și în lucrările autorilor străini: A. Duckworth, N. Baumann, J. Beckmann, J. Diefendorff, J. Parkinson, R. Baumeister, R. Bryden, E. Asselmann, H. Heckhausen, J. Kuhl, M. Deimann, L. Corno, F. Jackson, P.C. Jagot, F.H. Kanfer, L. Pulkkinen, et. al. [204; 206; 207; 208; 210; 215; 217; 218].

În Republica Moldova, preocupările teoretice și empirice din domeniul psihologiei generale și educaționale, referitoare la manifestarea voinței la copii, s-au nuanțat în lucrările cercetătorilor: V. Maximciuc, I. Mulco, L. Niță, N. Gîngota, O. Paladi, A. Potâng, Iu. Racu, N. Bucun, A. Ciobanu, N. Rusu, L. Savca, D. Ștefăneț, S. Rusnac, M. Dița [14; 17; 38; 57; 79; 80; 88; 90, 91; 95; 96; 97; 100; 102; 110; 127; 146; 148; 149; 187; 219; 220; 221].

Merită menționat aportul autoarei L.Niță în teza de doctor *Dezvoltarea calităților volitive la preadolescenți*, în care a evidențiat trăsăturile de personalitate specifice preadolescenților cu diferite niveluri de dezvoltare a calităților volitive. Precizăm că cercetarea a fost realizată în anul 2019, pe un eșantion de elevi din Piatra-Neamț, România [90].

Autoarea I. Mulco, în teza de doctor în psihologie *Dezvoltarea sferei volitive la preșcolari în cadrul activităților de coregrafie*, a stabilit că dezvoltarea voinței este strâns legată de dezvoltarea motricității [88].

Pe de altă parte, N. Gîncota, în teza de doctor *Dezvoltarea sferei afectiv-volitive la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare*, a demonstrat că dezvoltarea sferei emoțional-volitive la școlarii mici din diverse contexte sociale de dezvoltare depinde de specificul experienței de comunicare cu adulții și cu semenii [57].

Având în vedere insuficiența investigațiilor în privința aspectelor ce vizează particularitățile calităților voinței la elevi în contextul noilor realități sociale, se conturează următoarea **problemă a cercetării**, care constă în formularea răspunsului la următoarea întrebare: Care sunt relațiile dintre calitățile voinței elevilor cu unii factori psihosociali și dimensiunile personalității acestora?

Scopul cercetării constă în analiza particularităților calităților voinței în funcție de diverși factori psihosociali și dimensiunile personalității, elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza și sinteza literaturii de specialitate privind particularitățile psihosociale ale voinței și a calităților voinței.
2. Evidențierea diferențelor în funcție de diverși factori psihosociali (gen, nivel de studii, vârstă, mediul de proveniență, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare), pentru voință și calitățile voinței la elevi.
3. Determinarea corelațiilor dintre voință, calitățile voinței și dimensiunile personalității elevului.
4. Identificarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de manifestare a voinței.
5. Elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică pentru dezvoltarea voinței și a calităților voinței la elevi.

Pornind de la scopul și obiectivele prezentate, formulăm următoarele ipoteze pentru studiul experimental:

1. Presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea calităților voinței la elevi în funcție de factorii psihosociali: *gen, mediul de proveniență, vârstă, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare*.
2. Presupunem că există relații între calitățile voinței și dimensiunile personalității.
3. Considerăm că implementarea unui program de intervenție psihologică în mediul educațional poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării calităților voinței la elevi, contribuind astfel la dezvoltarea integrată a personalității elevului.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare

Metodologia cercetării s-a fundamentat pe un șir de abordări teoretice și sintetizarea resurselor bibliografice cu privire la tema lucrării, inclusiv rezultate ale cercetărilor empirice realizate în psihologia generală, a personalității și educațională. Demersul de cercetare implică metode teoretice (analiza și sinteza literaturii de specialitate privind problema cercetării; metoda descriptivă, metoda comparativă, metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute; metode empirice (ancheta în bază de chestionar, testul), precum și metode matematice și statistice (Programul SPSS - Statistical Package for Social Sciences, versiunea 20): Testul T pentru două eșantioane perechi (Paired-Samples T-Test); testul T pentru două eșantioane independente (Independent-Samples T-Test); corelația Pearson; analiza de varianță ANOVA, alegerea acestora bazându-se pe criterii și reguli stabilite în statistica psihologică (de ex: tipul distribuției rezultatelor, a variabilelor, scalelor de măsură, tipul eșantioanelor, numărul de participanți din fiecare grup) [111].

În vederea realizării scopului și obiectivelor demersului constatativ și formativ, în cadrul cercetării au fost administrate următoarele instrumente psihometrice (teste, inventare și chestionare): Chestionarul „Autoaprecierea voinței”, autor E.B. Руденский [74; 96; 133]; Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv, A.B. Зверькова и E.B. Эйдмана [27]; Tehnica de cercetare a calităților volitive, M.B. Чумаков [74; 195; 196; 197]; Tehnica de studiere a încrederii în sine, V.G. Romek [96; 133], Chestionarul de personalitate „16 PF” Cattell; Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA) [2].

Noutatea și originalitatea științifică se bazează pe abordarea teoretico-experimentală a relațiilor dintre calitățile voinței la elevi, în funcție de diverși factori psihosociali (gen, mediul de proveniență, vârstă, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare), precum și în corelarea acestora cu dimensiunile personalității. Un alt aspect inovator al lucrării se evidențiază prin dezvoltarea și evaluarea experimentală a unui model de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților volitive la elevi, precum responsabilitatea, inițiativa, hotărârea, independența, rezistența, insistența, energia, atenția și perseverența.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante, vizează determinarea particularităților calităților voinței în corelație cu o serie de factori psihosociali, precum genul, mediul de proveniență, vârsta, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare și implicarea în activități extrașcolare. De asemenea, a fost analizată corelația dintre calitățile voinței cu diversele dimensiuni ale personalității. Un alt rezultat semnificativ constă în elaborarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de voință, din prisma dimensiunilor personalității, în ultimă etapă fiind elucidat impactul implementării programului de intervenție psihologică asupra dezvoltării voinței la elevi.

Semnificația teoretică a lucrării. Rezultatele cercetării contribuie, din punct de vedere teoretic, la extinderea și actualizarea studiilor din domeniile psihologiei generale, dezvoltării și educației, oferind o abordare exhaustivă și cuprinzătoare a calităților voinței la elevi și a relației acestora cu diverși factori psihosociali, precum și diferite dimensiuni ale personalității. Toate acestea au constituit fundamentul pentru conturarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de voință.

Valoarea aplicativă a tezei. Modelele rezultate în urma studiului experimental pot reprezenta repere pentru o înțelegere mai aprofundată a calităților voinței din perspectiva factorilor psihosociali și a dimensiunilor personalității elevului, contribuind astfel la consolidarea acestora în contextul realităților societale. În plus, considerăm că cercetarea este actuală, originală și necesară, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, având în vedere

implementarea unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi, și devenind astfel un instrument extrem de util pentru psihologii din sistemul educațional. Rezultatele obținute sunt deosebit de valoroase pentru elevi, părinți, cadre didactice și psihologi școlari, oferind exemple de activități practice pentru dezvoltarea calităților voinței, fundamentale în procesul de formare a personalității. Metodele prezentate, în paralel cu recomandările formulate pentru factorii de decizie, instituțiile educaționale și părinți, evidențiază importanța acestora în crearea unui mediu favorabil, de încredere și siguranță, care sprijină intercunoașterea, dezvoltarea psihosocială și, implicit, dezvoltarea calităților voinței elevului.

Aprobarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării teoretico-experimentale au fost prezentate, discutate și validate în ședințele Departamentului de Psihologie al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității de Stat din Moldova, precum și în cadrul conferințelor științifice de nivel național și internațional, în revistele științifice. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice. De asemenea, au fost implementate în procesul de formare a psihologilor din structurile de asistență psihopedagogică, a psihologilor din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza include adnotări în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 150 de pagini de text bază, bibliografie constituită din 224 titluri și 4 anexe. Textul lucrării este ilustrat prin intermediul a 35 de tabele și 33 de figuri.

În *Introducere* este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, descrierea situației în domeniu, problema de cercetare. Sunt prezentate scopul, obiectivele și ipotezele cercetării, este descrisă și justificată sinteza metodologiei de cercetare și sumarul compartimentelor tezei.

În Capitolul 1, intitulat *Fundamentarea teoretică a particularităților calităților voinței la elevi*, sunt conturate delimitările conceptuale și teoriile cu privire la voință și calitățile acestui proces; o analiză exhaustivă a literaturii de specialitate privind evoluția teoriilor științifice și parcursul conceptelor de voință, sintetizarea calităților voinței. Această abordare s-a dovedit necesară, având în vedere că există relativ puține studii teoretice pe această temă. Astfel, am urmărit să creăm cadrul necesar pentru înțelegerea și explicarea celor mai relevante definiții, concepte, teorii în accepțiunea diversilor autori interesați de studiul calităților voinței și remarcate direcțiile de cercetare a acestui construct psihologic. De asemenea, a fost propusă o definiție de lucru pentru voință și calitățile voinței din perspectiva dimensiunilor studiate.

Capitolul 2, intitulat *Studiul experimental al manifestării calităților voinței la elevi*, prezintă cadrul experimental constatativ: metodologia cercetării, designul experimental,

modalitatea de constituire a eșantionul experimental, care a orientat realizarea cercetării constatative, precum și descrierea detaliată a testelor și inventarelor administrate la elevi; rezultatele cercetării calităților voinței la elevi; evidențierea relațiilor cu factorii psihosociali și dimensiunile personalității.

În Capitolul 3, *Strategii de dezvoltare a calităților voinței la elevi*, este prezentată metodologia studiului experimental formativ, fiind detaliate strategiile, tehnicile, principiile, conținutul și etapele implementării unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi. În plus, sunt expuse rezultatele experimentului, care conturează un tablou semnificativ, demonstrând, prin diferențele semnificative între cele două grupuri experimentale, impactul intervențiilor asupra dezvoltării calităților voinței la elevi, încheiat cu concluziile de generalizare.

În finalul fiecărui capitol sunt formulate concluziile principale, deduse din demersul investigativ.

Concluziile generale și recomandările conturează rezultatele obținute referitoare la cadrul teoretic de conceptualizare a particularităților calităților voinței la elevi, precum și cadrul empiric al lucrării. Pe baza rezultatelor obținute și a programului de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi, au fost formulate recomandări. De asemenea, au fost sugerate direcții de cercetare ulterioare care ar contribui la îmbogățirea și completarea cadrului științifico-practic în studiul voinței la elevi.

1. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A PARTICULARITĂȚILOR CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI

1.1. Repere și paradigme conceptuale ale voinței

Voința reprezintă o caracteristică specifică ființei umane, prin care individul depășește obstacolele, își atinge scopurile și își îmbunătățește continuu performanțele. Studiile din domeniu, precum filozofia, religia, psihologia și psihiatria, au explorat în profunzime acest concept. Deși cercetările dedicate voinței sunt semnificative, abordările acestui fenomen sunt diverse și, uneori, contradictorii, generând dezbateri cu privire la rolul și locul voinței în dezvoltarea personalității.

Cuvântul „voință” provine din termenul latinesc „volition-volitio”, care semnifică „a dori” sau „a vrea”, adică, a face ceva din proprie voință, în mod voluntar. Se presupune că englezii au împrumutat termenul de voință din franceză în secolul al XVII-lea, folosindu-l la început pentru a însemna „un act de alegere”.

Conform *Dicționarului explicativ ilustrat al limbii române* (DEXI), voința este capacitatea de a lua decizii și de a acționa în conformitate cu ele; funcția psihică caracterizată prin orientarea conștientă a activității omului spre anumite scopuri; trăsătură de caracter exprimată prin hotărâre și perseverență în acțiuni, în realizarea scopului propus; intenție, dispoziție de a face, de a întreprinde ceva; scop, țintă; predispoziție [37].

În literatura de specialitate, primele viziuni privind conceptul de voință au fost lansate din perspectivă filozofică. După Nietzsche și Schopenhauer, esența ființei umane nu stă în raționalitate, ci în voință [93; 94; 137]. Și aici părerile au fost împărțite: pe de o parte, voința a fost apreciată ca o forță divină care poziționează omul dincolo de condițiile exterioare concrete, iar pe de altă parte, ca o tendință internă de opunere la aceste influențe, de neutralizare a lor, de autodelimitare și autodeterminare [93; 94]. Pentru unii filosofi, voința este o „forță universală primordială”, un „principiu spiritual”, o „forță inițială” care pune în mișcare atât latura materială a vieții, cât și cea spirituală [137]. În scrierile sale, Nietzsche pune în valoare faptul că „Viața înseamnă voința de a fi și a trăi, voința de putere”. În esență, autorul se referă la două tipuri de voință: puternică și slabă [89; 93; 94]. Având la bază concepțiile lui Fichte, voința este definită ca fiind „un liber arbitru”, situat în afara oricărui determinism [93]. Pe baza teoriei lui Eduard von Hartman și Arthur Schopenhauer, voința este dirijată de un principiu divin, de o activitate universală care acționează permanent, subordonând toate forțele omului și orientându-se spre anumite scopuri fără vreo legătură cu rațiunea [137]. În concordanță cu opinia lui Schopenhauer, adevărata forță internă care determină viața psihică a omului este voința, a cărei natură este

inconștientă. Mai mult, Schopenhauer compară relația dintre voință și intelect cu imaginea unui „orb puternic care duce în spate un schilod care vede” [137]. Această perspectivă se aliniază perfect cu metafora pe care a utilizat-o Sigmund Freud, explicând relația dintre inconștient și Eu, în care inconștientul este asemenea unui cal plin de forță, greu de stăpânit, care încearcă să scape de călărețul său – Eul. În continuarea acestei idei, Jean-Jacques Rousseau, a adăugat un nou tip de voință, pe care l-a numit „voință generală” (*volonté générale*) [137]. După Étienne Bonnot de Condillac, voința a fost înțeleasă ca o formă de dorință determinată. Așadar, forța volițională pătrunde în toate etapele actului voluntar, influențând procesul decizional și implementarea acțiunilor: conștientizarea scopului și a dorințelor, alegerea motivelor, precum și elaborarea planului și a metodelor de îndeplinire a acțiunilor [71; 146]. În cercetările realizate de sociologul F. N. Ilyasov, se remarcă faptul că voința este capacitatea unei persoane de a crea un sistem ierarhizat de valori și de a depune eforturile necesare pentru a le atinge pe cele de ordin superior, neglijându-le pe cele de ordin inferior. În același timp, marele sociolog român D. Guști, afirmă că voința este o determinație funcțional-calitativă a societății ca sistem organizat [112].

În psihologie atestăm un număr impunător de definiții pentru voință. În cele ce urmează vom expune cele mai semnificative dintre acestea.

Cu referire la locul voinței în rândul teoriilor psihologice vom evidenția definiția oferită de P. Mureșan în *Dicționarul enciclopedic de psihologie*, care descrie voința ca activitate, proces și trăsătură psihică specifică omului, care include o mare complexitate de procese psihice, o antrenare intelectuală acționând în jurul unui scop [90].

Pornind de la definiția descrisă în *Dicționarul de Psihologie Larousse*, voința este aptitudinea de a-și actualiza și realiza intențiile [69]. Mai exact, conform schemei clasice, aceasta ar implica „conceperea unui proiect, o deliberare, decizia și realizarea planului stabilit, fără a devia de la scopul inițial” [69; 96; 99].

Mai mulți autori susțin că voința a fost derivată fie din gândire, ca un act elaborat prin intermediul gândirii și centrat pe efectuarea de alegeri și luarea de hotărâri (J.F. Herbart), fie din afectivitate ca formă de organizare și stăpânire, gestionare rațională a afectivității (W.Wundt) [95; 99]. Din punct de vedere psihologic, voința este un proces psihic complex, care implică mobilizarea energiei psihonervoase, pentru a transforma intențiile în acțiuni, prin organizarea și structurarea decizională a acestora [71; 99; 112]. Trebuie subliniat că voința este recunoscută ca o entitate distinct și ireductibilă, declarată drept component fundamental al vieții psihice a omului (în special, în psihologia introspecționistă de factură voluntaristă). La polul opus, i se neagă statutul de entitate individualizată, distinctă, fiind atribuită procesualității fiziologice (psihologia behavioristă, J.B.Watson) [188]. Cu o contribuție valoroasă se remarcă A.

Cosmovici, care propune o manieră de abordare a voinței ca un act de sinteză foarte complex, în care este antrenată întreaga personalitate: memoria și gândirea, emoțiile și deprinderile, trăsăturile de temperament și caracter [21; 22]. Este de remarcat și poziția autorilor R. Doron și F. Parrot, care reliefează că voința în uzul curent desemnează uneori o proprietate a caracterului unei persoane care se definește prin gradul de forță cu care aceasta se străduiește într-o activitate orientată către scop, indiferent de rezistențele și obstacolele care pot interveni („a avea voință”) [40; 90].

În lucrarea „Fundamentele psihologiei”, M. Zlate pune accent pe faptul că „voința este un mod de a gândi”, „puterea de a afirma și de a nega”, și, totodată, „voința și inteligența reprezintă unul și același lucru” [158]. În continuarea aceleiași idei, M. Ralea, în lucrarea sa „Explicarea omului” (1946), atrage atenția asupra capacității unei persoane de a-și amâna, întârzia, suspenda și inhiba reacțiile în fața solicitărilor mediului. În susținerea acestor afirmații, Paul Foulquie consideră că voința este o „putere de sinteză”, nu un simplu rezultat al forțelor psihice, ci integrarea acestora într-un echilibru corect. În cartea *Cunoașterea omului*, A. Adler elucidează că orice act de voință se întemeiază pe sentimentul de neîmplinire, de inferioritate, ținând spre o stare de satisfacție și mulțumire, precum și de împlinire axiologică [3]. O caracteristică la fel de importantă a voinței rezidă în faptul că ea nu intră în funcțiune în orice tip de acțiuni, ci doar în cele în a căror realizare apar o serie de obstacole.

După cum afirma B. Zörgö, voința nu trebuie să fie interpretată ca o instanță independentă, care se integrează în mozaicul personalității, ci ca o funcție care rezultă din integritatea și unitatea personalității, implicând, într-o fază specific, participarea tuturor funcțiilor psihice și dobândind, prin aceasta, o funcționalitate specifică de autodeterminare și autoreglare a personalității [21; 50; 92; 96; 158]. În viziunea lui E. L. Deci, voința este capacitatea unei persoane de a decide cum să se comporte și să acționeze în așa fel, încât deciziile sale să fie antecedente cauzale ale propriului său comportament. În continuitatea acestei idei, autorul menționează că oamenii au capacitatea de a-și alege, până la o anumită limită, propriul comportament pe baza acțiunilor și credințelor proprii [71; 99]. Definită ca activitate care ia hotărâri urmate de manifestări comportamentale, alegând între mai multe alternative contextuale, voința cuprinde cel puțin trei aspecte esențiale: *conceperea alternativelor*, *deliberarea și execuția* [21; 22; 42; 110]. În același timp, J.Kuhl afirmă că voința se diferențiază în două moduri de bază: de autoreglare, care implică capacitatea de a genera și menține obiective și comportamente congruente cu sine prin integrarea diferitelor informații, dorințe și nevoi și de autocontrol, care rezidă în capacitatea de a urmări scopuri prin inhibarea subsistemelor incongruente [188].

În accepțiunea lui J. Sutter, voința este definită ca oricare activitate a omului în care dorința sa joacă un rol determinant și, prin extensie, orice conduită în care acesta își propune un plan și își angajează resursele cunoașterii și energiei sale pentru a-l îndeplini [71; 99]. În esență, vom considera că voința reflectă capacitatea de decizie liberă și ferm orientată în direcția realizării unui scop propus, indiferent de obstacole. Se știe faptul, că capacitatea acesteia este de a preveni conflictele și de a reuși în acțiunile pe care o persoană și le-a propus spre realizare. Din punct de vedere operațional-instrumental, „vreau” presupune un nivel psihologic superior de integrare a acțiunii, în raport cu „doresc”, întrucât el reprezintă fixarea deja pe o variantă concretă a demersului pentru atingerea scopului și activarea pentru aceasta a disponibilităților interne ale persoanei [92; 112]. Autorul rus B.A. Иванников, corelează soarta cercetărilor psihologice ale voinței cu lupta a două concepții de reglare a comportării umane: reactivă și activă. Potrivit primei concepții, cea reactivă, comportarea omului reprezintă reacțiile la diferiți stimuli interni și externi, iar sarcina studierii ei științifice se reduce la identificarea acestor stimuli și stabilirea legăturii acestora cu reacțiile [177]. Conform celei de-a doua concepții, de natură activă, comportamentul uman se exprimă într-un mod dinamic, individul fiind considerat capabil să aleagă în mod conștient formele sale de manifestare [188]. Mai mult, și autorul B.A. Иванников susține că voința omului se manifestă în acțiunile sale, pentru efectuarea și realizarea până la sfârșit a căroră e insuficient imboldul motivațional inițial [177; 188]. Aceste acțiuni sunt cele care, din cauza conflictului dintre imboldul intern și factorii care îl împiedică, nu pot fi realizate cu succes sau reprezintă acțiuni ce necesită depășirea unor obstacole semnificative pentru a fi îndeplinite. În aceeași ordine de idei, И. Ильин sugerează că voința este autoconducerea conduitei proprii cu ajutorul conștiinței, care presupune independența unei persoane în luarea deciziei, în inițierea, realizarea și controlul acțiunilor [70; 178].

De menționat că W. Wundt, fondatorul psihologiei moderne, a denumit concepția sa psihologică „voluntarism”, subliniind capacitatea voinței de a organiza conținuturile mentale în procese superioare ale gândirii [95; 99]. În același timp, autorul a susținut că voința este esențială pentru realizarea intențiilor și pentru transpunerea gândurilor în acțiuni, jucând un rol fundamental în luarea deciziilor și în controlul comportamentului [99]. Plecând de la concepția lui H. Peack, putem menționa că un act este cu atât mai voluntar, cu cât poate răspunde mai puternic la proprietățile slabe, discrete ale stimulului, lăsând fără răspuns însușirile puternice, evidente [90]. Studiul sistematic al lui J. Piaget scoate în evidență concepția conform căreia putem vorbi de existența voinței atunci când sunt prezente două condiții: a) un conflict între două tendințe, întrucât o singură tendință nu poate genera un act voluntar; b) când cele două tendințe dispun de forțe inegale, una cedând în fața celeilalte, iar prin actul de voință are loc o inversare,

adică, ceea ce era mai slab devine mai puternic, iar ceea ce era inițial mai puternic este învins de ceea ce era mai slab [96; 97; 99; 109]. În opinia lui P. Janet, creatorul psihologiei acționale și a conduitei, voința este o caracteristică a acțiunilor complicate social, care necesită un mare grad de mobilizare, fiind executate cu dificultate [96; 97]. În cercetările sale, fiziologii И.М. Сеченов și И.П. Павлов au desfășurat natura reală a acțiunilor voluntare și mecanismele fiziologice, reieșind din legitățile obiective ale activității nervoase superioare [188]. Autorii au încercat să demonstreze natura reflector-condițională a acțiunilor voluntare și determinarea lor în condițiile mediului extern [188]. H. Pieron atribuie calificativul de „voluntar” conduitelor organizate la nivelurile cele mai înalte și raportate la situațiile cele mai dificile. Din perspectivă acțională-comportamentală, J.Pieron detalia că o conduită umană corespunde mai bine caracterului voluntar cu cât rezultă din predominarea mai marcată a tendințelor intelectuale, deci raționale, reduce tensiunea și contradicția dintre sens și semnificație, mărimi care sunt analizate din perspectiva afectivitate-raționalitate [98]. În știința de orientare behavioristă se studiază formele corespunzătoare ale comportării; în psihologia motivării, în centrul atenției se află conflictele intrapersonale și metodele de înlăturare a acestora, în timp ce în psihologia personalității atenția principală este concentrată asupra separării și studierii caracteristicilor volitive ale personalității [188]. În psihologia americană, în locul noțiunii de voință se folosea termenul de „fermitatea obstacolelor”, ceea ce presupune perseverența omului în înfăptuirea actelor comportării și înfruntarea obstacolelor corespunzătoare. Cercetătorii determinau această perseverență cu următoarele caracteristici ale personalității precum: scopul precis, răbdarea, îngrijirea, consecutivitatea, rezistența etc. [188].

Teorii și modele explicative ale voinței

Analiza literaturii de specialitate din domeniul psihologiei a scos în evidență prezența unor teorii și modelele explicative ale voinței, care servesc drept fundament pentru conceptualizarea voinței și a calităților volitive.

Tabelul 1.1. Perspectivă generală asupra teoriilor voinței

Teoria intelectualistă a voinței	În Grecia Antică se conturase opinia potrivit căreia rațiunea joacă un rol important în actul voluntar, accentuându-se în acest sens importanța deliberării. Astfel, Socrate susține că voința este determinată de cunoaștere. După Aristotel, actul voluntar se bazează pe un raționament, iar decizia reprezintă rezultatul acestuia, unde, deși gândirea și raționamentul sunt esențiale în deliberare, argumentele sunt adesea influențate de stări afective, dorințe și sentimente. Idealistul german W.Windelband (1904) a demonstrat că libera alegere este un proces pur intern, care conține în sine criteriul oportunității sale. În același timp, autorul distinge trei etape ale alegerii delimitate una de alta: 1) apariția impulsurilor individuale, dintre care fiecare, dacă ar fi singura, ar trece direct la acțiune; 2) amânarea și echilibrarea reciprocă a impulsurilor, a căror alegere duce la o decizie; 3) impulsul volitiv, prin intermediul căruia o dorință neînhibată sau determinată de
---	---

	alegere trece în acțiunea fizică corespunzătoare. În concepția lui W. James [1991], principala funcție a voinței constă în capacitatea de a lua o decizie și de a acționa atunci când în conștiință sunt prezente simultan două sau mai multe intenții de acțiune [42; 53; 112].
Teoria a lui B. Skinner – punctul de vedere psihofiziologic	În concepția autorului, actul voluntar este un rezultat al complicării legăturilor temporare, ca un reflex condiționat instrumental. Astfel, orice act voluntar este un act ideomotor, declanșat de o anumită imagine sau idee, deși nu orice act ideomotor este și voluntar. Exemplul cel mai concludent în acest sens poate fi atunci când, un elev care învață și își imaginează filmul, lasă totul baltă și fără a mai sta pe gânduri merge la cinematograful sau deschide televizorul. În acest caz, desigur că elevul nu realizează un act propriu-zis de voință, mai curând este un conflict, o reflexiune sau depășirea unor bariere și a rezistențelor puternice [43; 50; 112].
Teoria autodeterminării	Autorii E. Deci și R. Ryan au dezvoltat teoria autodeterminării, care este centrată pe motivația umană și modul în care aceasta influențează comportamentele și bunăstarea. În legătură cu acest aspect, ei au demonstrat că voința este strâns legată de nevoile psihologice fundamentale: <i>autonomie, competență și conexiune socială/relaționare</i> . Prin prisma acestei teorii, autonomia se referă la capacitatea unei persoane de a acționa și la libertatea de a face alegeri, exercitând control asupra propriilor decizii. Nevoia de competență implică un sentiment de eficacitate al persoanei care se află în mediul său (Deci, 1975, White, 1959), stimulându-i curiozitatea, explorarea și deschiderea pentru provocări. Nevoia de conexiune reprezintă sentimentul de apartenență și de interconectare cu persoanele semnificative din viață (Baumeister și Leary, 1995 Ryan, 1993) [8; 205; 206; 207]. Se presupune că împlinirea acestor nevoi favorizează creșterea satisfacției de viață, promovarea bunăstării psihice și reducerea stresului, componente esențiale pentru a lua decizii echilibrate în viață [138].
Teoria auto-eficacității	În esență, teoria auto-eficacității, dezvoltată de A. Bandura, se referă la încrederea unei persoane în capacitatea de a realiza cu succes o anumită sarcină și de a face față provocărilor. Autorul identifică patru surse principale de auto-eficacitate: experiența directă, experiența vicariantă, persuasiunea verbală, stările fiziologice și emoționale. Mai mult, Bandura a demonstrat că o auto-eficacitate ridicată sporește motivația, angajamentul și voința, influențând performanța în multiple domenii: personal, academic și social.
Teoria autodisciplinii	Conform acestei teorii, R. Baumeister sugerează că voința nu este o resursă infinită, ci una limitată, care poate fi epuizată prin utilizarea sa repetată. În același timp, autorul face referință la faptul că după o perioadă de efort mental sau de autocontrol, capacitatea unei persoane de a face față tentațiilor scade. Pe de altă parte, persoanele își pot restabili resursele de voință prin odihnă, meditații, relaxare, exerciții fizice sau activități recreative. Și, evident, reîncărcarea voinței este crucială pentru a menține autocontrolul și stăpânirea de sine, care influențează deciziile și comportamentele pe termen lung [8; 205; 206; 207].
Modelul lui S. Freud	Se face referință la actele voluntare, care de cele mai dese ori sunt influențate de factori inconștienți, precum dorințe reprimite, conflicte interne sau pulsuni instinctuale. În plus, S. Freud vorbește de Supraeu, cenzura care interzice impulsurilor aflate în sine să se realizeze. Mai mult decât atât, așa cum acțiunile spre exterior sunt însuflețite de energie fizică, activitatea mentală implică un consum de energie psihică constantă. În același timp, fiecare persoană are rezervă mai mult sau mai puțin stabilă de energie psihică [47]. Luând în considerare viziunea distinctă a lui A. Adler, psihismul inconștient este determinat de voința de putere și de sentimentul de inferioritate, acestea fiind mecanismele compensatoare fie ale unor deficiențe fizice, fie ale inferiorității reale sau presupuse ale Eului [43].
Modelul	Psihologii W. Wundt și F. Rignano, sugerează că actul de voință începe cu

aspectului afectiv	anumite dorințe, aspirații și rezultă în lupta dintre acestea. Pe lângă aceasta, la baza actului voluntar și a deciziilor stau emoțiile și sentimentele. Este incontestabil că emoțiile pot influența profund voința unei persoane, având atât un impact pozitiv, cât și unul negativ asupra puterii de a acționa în mod deliberat și rațional. Prin urmare, putem vorbi de voință atunci când decizia se ia pe baza unui sentiment superior („cel mai important pentru persoană”), când, spre exemplu, procesul de învățare este mai important decât o distracție momentană.
---------------------------	---

Structura actului voluntar

Cercetările în domeniu evidențiază câteva elemente definitorii ale voinței: intenționalitatea, analiza prealabilă a condițiilor, a raportului dintre scop și mijloc, deliberarea, decizia și efortul [110]. În continuare ne vom referi la conceptul de act voluntar, în care deosebim componentele date chiar în definiția de voință, și anume, *motivul, scopul, efortul și învingerea obstacolelor* [21; 22; 42; 67; 112; 160]. Se poate menționa că *motivul* este ceea ce determină o acțiune, un fapt, o stare, un impuls sau un imbold. *Scopul* reprezintă prefigurarea mintală a rezultatului, a efectului dorit. Pe de altă parte, *efortul* implică încordarea voluntară a forțelor fizice, intelectuale și psihice, în vederea realizării unei activități și obținerii unui randament superior celui obișnuit sau a realizării unui scop. Totodată, *învingerea obstacolului* constă în realizarea acțiunilor pentru depășirea barierelor care pot împiedica realizarea unei acțiuni. După cum subliniază W. James și K. Lewin, specificul psihologic al voinței îl reprezintă efortul voluntar, care este finalitatea subiectiv comportamentală a voinței [95; 101]. În esență, efortul voluntar nu este înăscut, ci este dependent de modul de apreciere a obstacolului și de nivelul de dezvoltare a limbajului [4]. Așadar, efortul voluntar exprimă caracteristica specifică cea mai importantă a voinței, care se deosebește de toate celelalte procese psihice și constă dintr-o mobilizare de resurse fizice, emoționale și intelectuale, prin utilizarea energiei psihice. În mod similar, James descrie efortul voluntar ca o „forță adițională supra-adăugată motivelor”, iar Lewin o definește ca o „stare de încordare”. La fel și James vorbea de „forțele impulsive” și de „forțele inhibitoare” ale voinței, precum și de raporturile dintre ele, acestea fiind fundamentale pentru starea de normalitate sau pentru cea patologică a voinței. Intensitatea efortului voluntar și specificitatea mecanismelor puse în acțiune reflectă obstacolul care intervine în calea obținerii scopurilor dorite. De-a lungul realizării unei activități complexe, momentele de dificultate pot fi diferite și de aceea efortul voluntar se aliniază în funcție de creșterea sau descreșterea obstacolului, asigurându-se concordanță între mărimea acestuia și procesul de încordare voluntară. De altfel, activitatea voluntară se distinge prin următoarele dimensiuni: *este orientată spre atingerea unor scopuri stabilite conștient, fiind precedată de un plan mental; se fundamentează pe intenția și decizia de a efectua acea activitate, implicând depășirea obstacolelor care stau în calea realizării scopurilor propuse; este susținută de motivații specifice și energizată afectiv, contribuind la*

autoreglarea vieții psihice [50; 92; 99].

În cercetarea noastră am fost interesați să analizăm fazele actului voluntar din perspectiva mai multor abordări și autori. Este evident că unii dintre psihologii moderni contestă valoarea schemei clasice, în special importanța deliberării în actul voluntar, sugerând că majoritatea comportamentelor noastre sunt determinate inconștient (opinia psihanaliștilor și a existențialiştilor). De aceea, adesea este promovată ideea conform căreia voința este expresia Eului, dar și a personalității totale, a motivațiilor inconștiente, precum și a inteligenței, a învățării și a educației sociale. Psihologul R. Assagioli (1974), a descris actul voluntar din perspectiva a șase faze: 1) conștientizarea scopului, aprecierea acestuia și apariția motivelor; 2) reflecția, analiza situației; 3) alegerea unui scop din mai multe opțiuni; 4) confirmarea alegerii; 5) întocmirea unui plan de acțiuni cu resursele și mijloacele disponibile; 6) implementarea propriu-zisă a planului. În lucrările sale, B. Селиванов se referă la trei faze ale actului voluntar esențiale pentru înțelegerea procesului decizional: 1) faza de pregătire, care include determinarea scopului; 2) faza de decizie, adică planificarea mentală a acțiunilor; 3) faza de acțiune, aplicarea propriu-zisă a alegerilor efectuate [191; 192]. De asemenea, С.Рубинштейн a evidențiat patru etape importante ale actului voluntar: 1) actualizarea impulsului și stabilirea scopului; 2) analiza și selecția motivelor; 3) determinarea acțiunilor care urmează a fi realizate; 4) implementarea în practică a acțiunilor concrete [189]. Cercetările întreprinse de P. Popescu-Neveanu, T. Crețu, M. Zlate semnalează că fazele activității voluntare decurg consecutiv, se conturează mai bine și se manifestă într-un anumit segment de timp în cazul realizării unui scop mai dificil. Modelul propus de autorii menționați este ilustrat grafic în figura 1.1 [25; 51; 112; 146; 158].

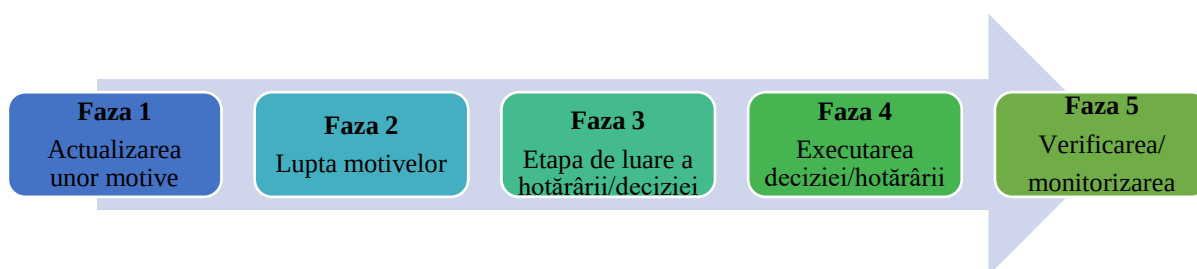


Fig. 1.1. Fazele actului voluntar
(Modelul propus de autorii P. Popescu-Neveanu, T. Crețu, M. Zlate)

Așa cum este evidențiat în figura 1.1., prima fază, definită *actualizarea motivelor*, generează apariția scopului și orientarea spre realizarea acestuia. Astfel, la baza acțiunii voluntare este prezentă întotdeauna o incitare, o tensiune, o stare de necesitate, care se individualizează în forma motivului. Mai apoi, motivul este supus analizei și evaluării prin raportare la context, la condițiile obiective externe. În procesul analizei, se stabilește un scop și un proiect. Desigur, scopul și obiectivele sunt elementele structurale ale activității conștient-

deliberate, ale voinței. Acestea determină apariția dorinței, în cadrul căreia se realizează o legătură funcțională între motiv și scop. Este esențial ca, ulterior, să apară intenția de a realiza scopul, care este, de obicei, formulată verbal, prin intermediul limbajului interior, și care este susținută de analiza modalităților concrete de desfășurare a acțiunilor. Ca urmare, prin intermediul intenției, scopul este conectat cu motivul și cu mijlocul de realizare, completându-se astfel schema logică sau planul activității.

Cea de a doua fază, *lupta motivelor*, constă în faptul că se poate întâmpla foarte frecvent ca două sau mai multe motive să se activeze în același timp, direcționând persoana către scopuri diferite. În mod cert, odată ce aceste scopuri nu sunt satisfăcute concomitent, inevitabil, între acestea are loc o confruntare, o luptă pentru dominare și obținerea dreptului de a finaliza. În această situație, sunt necesare procesele de gândire și interpretare, care trebuie să identifice criterii de comparație și ierarhizare a motivelor concurente. Această etapă presupune o stare conflictuală și tensionată, care decurge, în unele cazuri, latent, în altele, se manifestă în comportamentul persoanei sub forma de tensionare, agitație, iar în cazuri mai complicate, de frustrări, nervozitate. De asemenea, etapa de deliberare conține și elaborarea unui plan pentru a elimina sau diminua riscurile în cazul alegerii unei alternative.

Faza a treia este etapa de *luare a hotărârii/deciziei*, care presupune alegerea unei obțiuni, având în vedere că lupta dintre motive nu se poate prelungi la infinit. În cele din urmă, acea stare prezintă alegerea unui motiv, scop, inhibarea și amânarea celorlalte. Susținătorii teoriei deciziei (N.Wiener, L.W. Pyw, S.Siegel, R.Audley, W. Edwards, V. Ceașu și alții) au adus o contribuție valoroasă pentru înțelegerea reglării superioare a activității la om. Astfel, incertitudinea sau îndoiala apare atunci când există cel puțin două modalități posibile de acționare. Autorul V. Ceașu precizează că „prin decizie se înțelege orice modificare de comportament care, decurgând dintr-o trebuință, de regulă, este declanșată, după un proces de evaluare, în vederea realizării a unui obiect anticipat”. Din perspectiva lui С.Л. Рубинштейн, hotărârea se ia aproape în mod „automat” din confruntarea motivelor [189]. În același timp, decizia poate fi influențată de aspirațiile, temperamentul, dorința de succes sau teama de eșec etc.

Faza a patra, *executarea deciziei/hotărârii*, se exprimă în realizarea efectivă a planului și atingerea reală a scopului propus. Acțiunea se poate desfășura în plan intern (acțiune mintală), atunci când scopul îl constituie rezolvarea unor probleme sau efectuarea unui proces de învățare, sau, în plan extern (acțiune motorie), atunci când realizarea scopului presupune operarea asupra unor obiecte sau situații din afara noastră. De multe ori, execuția implică un efort susținut din partea unei persoane, pentru a face față și a depăși dificultățile care pot interveni pe parcurs.

Această etapă este relevantă în privința calităților voinței unei persoane. În plus, nu este suficient doar să iei o decizie, ci să ai capacitatea de a depăși barierele care rezultă din acestea.

Și, în final, faza a cincea - *verificarea/monitorizarea*, este o etapă extrem de importantă, care implică monitorizarea rezultatului obținut și formularea unor concluzii valoroase pentru activitatea ulterioară. În general, această etapă se realizează atât secvențial, cât și global. De regulă, forma secvențială se execută în cadrul fiecărei faze de bază, asigurând prevenirea sau eliminarea eventualelor inconsecvențe și erori. Pe de altă parte, forma globală se manifestă în punctul final al actului voluntar, oferind feed-back referitor la gradul de reușită și la eventualele consecințe ale acestuia.

Sintetizând abordările teoretice cu referire la voință, ne-am propus o definiție de lucru, care ne va servi ca vector pentru demersul investigațional de mai departe. *Astfel, voința reprezintă un proces psihic complex, caracterizat prin capacitatea unei persoane de a lua decizii conștiente și a acționa deliberat în direcția scopului dorit, mobilizându-și resursele interne pentru a depăși obstacolele, impulsurile, tentațiile și provocările care pot apărea pe parcurs* [71; 73; 75].

1.2. Calitățile voinței: caracteristici și forme de manifestare

În acest subcapitol ne-am focusat eforturile pe descrierea calităților voinței, definite ca trăsături care descriu puterea, determinarea și capacitatea unei persoane de a-și atinge obiectivele și de a depăși dificultățile, pentru a urma direcția în viață. Ca formă superioară de autoreglare, voința exprimă un mod de organizare funcțională a întregului sistem al personalității, nu este înăscută, ci se formează pe parcursul vieții în procesul de educație și socializare, prin activități și exercitare permanentă de eforturi voluntare de diversă intensitate, conturându-se anumite calități care se exprimă în trăsături de personalitate. Mai mult, calitățile voinței prezintă și deosebiri individuale, care au un grad de dezvoltare diferit, și rezultă, în primul rând, din particularitățile impulsului, ale motivației și temperamentului persoanei, dar și a mecanismelor de reglare a activității prin intermediul proceselor intelectuale. De altfel, în cele din urmă, aceste calități sunt esențiale pentru a menține o perspectivă pozitivă și pentru a face față provocărilor cu încredere. Cu toate acestea, manifestările calităților voinței sunt specifice și condiționate de dificultățile pe care o persoană le depășește [224].

După cum se știe, sinteza literaturii de specialitate evidențiază dezacorduri semnificative privind esența, conținutul, numărul și clasificarea calităților volitive. Studiul lucrărilor dedicate voinței evidențiază contribuția a diferitor autori care disting între 10 și 34 de calități ale voinței: E. П. Ильин, P.A. Rudik, R. Assadgiolli, A.Ц. Пуни, К.Н. Корнилов, X. Хекхаузен, В.И. Селиванов, В.К. Калинин, Н.Ф. Добрынин, С.А. Петухов [178; 180; 181; 182; 183, 185; 186;

191; 192]. Definirea acestor calități este influențată de diverși factori externi și interni. Trebuie să luăm în considerare faptul că aceste diferențe sunt frecvent atribuite influențelor contextuale, precum mediul social în care se manifestă, și caracteristicilor individuale care influențează autoreglarea comportamentului. În același timp, interesul față de studiul calităților voinței elevilor în procesul educațional este abordat în lucrările autorilor: Н.И. Гуткина, В.А. Иванников, Е. П. Ильин, В.А. Кружецкий, А.М. Прихожан, В.И. Селиванов, Н.Н. Толстых, Т.И. Шульга [176; 177; 191; 192]. O contribuție aparte în dezvoltarea calităților voinței la elevii din clasele primare este reflectată în lucrările cercetătorilor: Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, А.М. Прихожан, Т.И. Шульга [167; 168; 198; 199; 200].

Conform opiniei unor autori, calitățile volitive sunt considerate drept o manifestare a voinței, o abilitate, capacitatea de a depăși diverse dificultăți, autocontrol etc. În același timp, sunt foarte mulți autori care au avut în vedere că calitățile voinței, integrate în structuri mai complexe, devin trăsături de caracter. Având în vedere că calitățile voinței sunt congruente, acestea se află într-o permanentă relație de interdependență și condiționare reciprocă. Între ele se constată existența unei corelații pozitive semnificative, astfel că, dacă una are valori ridicate, și celelalte vor tinde să ia valori proporțional mari, și vice-versa. Citându-l pe P.Popescu Neveanu, ierarhizarea trăsăturilor de caracter poate fi reprezentată printr-o piramidă [112]. De altfel, s-a presupus că așa cum există o piramidă a conceptelor (Л. Выготский), o piramidă a motivelor (Maslow), în mod similar ar putea exista și o piramidă a caracterului. În sprijinul acestei idei, Zlate a preluat și a dezvoltat ideea de piramidă a caracterului (1999) [158; 159; 160]. După cum se poate remarca, conform acestei concepții, în vârful piramidei sunt amplasate trăsăturile dominante, fundamentale, cu cel mai înalt grad de generalitate și durabilitate, iar la baza ei sunt incluse trăsăturile care prezintă o semnificație mai mică pentru comportament. Pe lângă modelul „piramidei caracteriale”, Zlate examinează alte două modele explicativ - interpretative ale caracterului: „modelul balanței caracteriale” și „modelul cercurilor concentrice” [158; 160]. Este evident că trăsăturile caracteriale nu sunt pur cognitive, pur afectiv-motivaționale sau pur voluntare, ci fuzionate, adică, o trăsătură poate fi și cognitivă, afectiv-motivațională și voluntară în același timp. În viziunea lui В. А. Крутецкий [1957], trăsăturile volitive se exprimă în pregătirea, capacitatea și obișnuința de a-și direcționa conștient comportamentul și activitatea în concordanță cu anumite principii clare, depășind obstacolele în calea scopului stabilit [177]. Printre trăsăturile volitive menționăm: *inițiativa/lipsa de inițiativă; cutezanța (curajul)/teama; perseverența/delăsarea; activismul/pasivitatea; sârguința/comoditatea; fermitatea/nehotărârea; independența în acțiuni/dependența de alții* [187].

După cum se poate remarca în literatura de specialitate, cel mai frecvent sunt analizate următoarele calități ale voinței: *fermitatea, puterea voinței, perseverența, independența, inițiativa voinței, promptitudinea deciziei, stăpânirea de sine, consecvența în urmărirea scopurilor propuse, capacitatea de a lucra în mod planificat* [42; 48; 67; 74; 90; 91; 101; 102; 112; 123]. Diversi autori au descris calitățile voinței, fiind evaluate și exprimate în unități de măsură obiective: de forță, timp, frecvență etc. Pe de altă parte, specialiștii au identificat principalele criterii după care apreciem voința, printre care enumerăm: *forța, perseverența, consecvența, fermitatea și independența* [67; 92, 112; 115]. După cum subliniază A. Пуни, calitățile voinței acționează ca un sistem integral unic, iar structura elementelor acestui sistem include componente intelectuale și morale, dar și capacitatea de a depăși obstacolele [224]. Este important de menționat, că calitățile voinței sunt relativ stabile, independente de situația specifică, fiind structuri mentale care atestă gradul de autoreglare conștientă a comportamentului unei persoane și puterea acestuia asupra sa [224]. Rezultatele cercetărilor realizate de A.A. Артюшенко, С. М. Бубка și Е.П. Щербакova subliniază dependența semnificativă a nivelului de manifestare a calităților voinței la elevi în funcție de gradul de pregătire fizică a acestora [224]. În aceeași ordine de idei, marele filosof Aristotel face referință la trăsăturile specifice doar omului și anume virtutea și viciul, care depind de fiecare dintre noi [93; 94]. Mai mult decât atât, autorul face referire la stăpânirea de sine sau diferența dintre ceea ce oamenii hotărăsc să facă și ceea ce pun în practică. În studiile lui К. Корнилов, calitățile voinței constau în capacitatea unei persoane de a învinge semnificativ dificultățile cu care se confruntă în procesul de atingere a scopului. În această privință, autorul evidențiază următoarele calități ale voinței: autocontrolul, perseverența, hotărârea, independența și disciplina [182; 183]. Este esențial de precizat că autorul Х. Хекхаузен [2003] elucidează doar calitatea de perseverență, care include menținerea unei traiectorii constante de acțiune în realizarea scopului. După cum se poate observa la С.Л. Рубинштейн, manifestarea inițiativei este caracteristică etapei inițiale a acțiunii, progresiv apare independența și autonomia, iar în etapa luării deciziei intervine hotărârea, care, în etapa execuției acțiunii, este substituită de energie și perseverență [177; 189].

Conform concepției lui В.К.Калин, calitățile voinței sunt apreciate ca structuri compensatorii ale unei stări emoționale negative. De exemplu, compensarea fricii este curajul, a frustrării – insistența, iar a neliniștii – hotărârea [102; 180; 187]. De altfel, autorul a împărțit calitățile voinței în două categorii: bazale (primare) și sistemice (secundare). Printre calitățile bazale В.Калин a inclus energia, răbdarea, autocontrolul și curajul. În rândul calităților secundare autorul enumeră perseverența, disciplina, independența, orientarea spre scop, inițiativa, organizarea, care includ manifestări funcționale ale sferei volitive și ale altor aspecte

ale psihicului. După părerea lui B. Калинин, odată cu acumularea experienței de viață, calitățile volitive bazale se îmbogățesc cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru a realiza reglarea volitivă prin diverse metode și modalități, compensând manifestările inefficiente ale eforturilor volitive. Așadar, un nivel scăzut al calităților volitive primare impulsionează formarea unor calități secundare mai complexe din elemente care execută funcții compensatorii [177].

Pe de altă parte, Б.Н. Смирнов descoperă că calitățile voinței sunt manifestări concrete ale voinței, determinate de caracterul obstacolelor depășite. În esență, acestea se asociază cu capacitatea de reglare volitivă a persoanei și se manifestă în condiții speciale, în vederea depășirii obstacolului. Și, în fine, acestea reflectă nu doar calitatea, ci și nivelul eforturilor voluntare [177]. În același timp, remarcăm că psihologul Е. П. Ильин a delimitat calitățile voinței în două categorii: calități volitive propriu-zise (răbdarea, încăpățănarea și perseverența), orientate către un scop și calități morale (curajul, stăpânirea de sine și decizia) direcționate spre autocontrol [178; 197]. În continuarea acestei idei, autorii В.А. Иванников și Е.В. Эйдемман sugerează că există calități ale voinței ca trăsături particulare (situative) și trăsături constante (invariante) [177]. De asemenea, autorii realizând o cercetare privind structura calităților reglajului emoțional-volitiv și corelațiile dintre acestea, au evidențiat următoarele categorii: calități moral-volitive condiționate de reglarea social-normativă (răspunderea, inițiativa, independența, obligativitatea, energia); calități care includ reglarea emoțional-volitivă (răbdarea și stăpânirea de sine); calități volitive propriu-zise, care se referă la autoreglarea motivațională (fermitatea, perseverența și curajul) [177; 187]. Pe de altă parte, P. Assadgiolli [1974] a evidențiat următoarele calități ale voinței: energia - forța dinamică – intensitatea, care este determinată de dificultatea atingerii scopului; măiestria - controlul – disciplina, care accentuează reglarea și controlul volitiv asupra altor funcții mentale; concentrarea – atenția - focalizarea, având o importanță esențială atunci când obiectul de influență și sarcina sunt neatractive; hotărârea - rapiditatea – agilitatea, care se manifestă în procesul de luare a deciziilor; perseverență - rezistența - răbdarea; inițiativa - curajul - hotărârea de a acționa, aceasta presupune tendința de a-și asuma riscuri; organizarea - integrarea - sinteza; voința acționează aici ca o verigă organizatoare ce unește mijloacele necesare pentru rezolvarea sarcinii [187].

Este important de menționat clasificarea realizată de М.В. Чумаков, care distinge două poluri ale calităților voinței, ce definesc personalitatea elevului. Acestea sunt împărțite în trăsături pozitive și negative, cum ar fi: *responsabilitatea*, caracterizată de o atitudine conștientă și angajată, față de iredponsabilitate, marcată de lipsa asumării responsabilității; *inițiativa*, ce reflectă dorința de a acționa și de a propune soluții, în contrast cu lipsa de inițiativă; *hotărârea*, ce implică luarea rapidă și fermă a deciziilor, față de nehotărârea, care presupune indecizie și

amânare; *independența*, ce se manifestă prin acțiuni autonome, comparativ cu dependența, caracterizată prin încrederea excesivă în ajutorul altora; *rezistența*, ce reflectă capacitatea de a face față dificultăților, în contrast cu irezistența, ce indică o vulnerabilitate în fața obstacolelor; *insistența*, ce presupune perseverență în atingerea unui scop; *persistența*, care implică continuitate și stabilitate în acțiuni, față de instabilitate; *energia*, ce reflectă vitalitatea și capacitatea de acțiune, în opoziție cu neputința; *atenția*, ce presupune concentrarea și dedicarea în activități, comparativ cu neatenția; și, în final, *perseverența*, ce reflectă continuarea eforturilor chiar și în fața dificultăților, în contrast cu delăsarea, ce se manifestă prin lipsa angajamentului și a efortului continuu [195; 196; 197]. După Д.А. Леонтьев, responsabilitatea reprezintă abilitatea de a răspunde pentru consecințe, de a efectua schimbări intenționate în sine și în lume [184]. Un aspect esențial este subliniat de A.Einstein, care susține că avem la îndemână două unelte fundamentale pentru a face față provocărilor cu care ne confruntăm: atenția și intenția. Astfel, atenția ne deschide accesul la resursele și oportunitățile disponibile, în timp ce intenția ne oferă direcția și ne impulsionează să rămânem concentrați pe obiectivele noastre, ghidându-ne până la realizarea lor. În plus, intenția reprezintă o componentă esențială a procesului volițional, însă pentru a atinge scopurile dorite, aceasta necesită energie psihică și resurse adecvate, care să susțină progresul până la finalizarea obiectivului (Hagger et. al., 2023) [154]. În același timp, Diana Vasile sugerează că perseverența implică un tip de gândire, un set mental ce include nu doar obiectivul dorit, ci și acceptarea unui proces care, de multe ori, poate fi perceput ca anevoios sau provocator, aducând cu sine dificultăți, complicații, erori, nereușite sau pierderi etc. Așadar, perseverența se dezvoltă prin abilitatea de a gestiona efortul, greutățile și greșelile asumate de persoană [154]. Pe de altă parte, А.И. Высоцкий, examinând manifestările perseverenței, pe care o mai numea și „insistență”, a identificat o serie de factori interni care determinau participanții să persiste în rezolvarea sarcinii propuse în experiment [174; 177]. Acestea includeau prezența interesului, dorința de a nu se simți inferiori față de colegi, necesitatea de a-și demonstra capacitatea de a rezolva sarcina, precum și utilizarea unei strategii raționale pentru rezolvarea ei. Drept urmare, autorul își pune următoarea întrebare: Care sunt factorii care determină manifestarea voinței la participanți? Pe de o parte, motivația de a obține succes poate fi o trăsătură definitorie a personalității, iar pe de altă parte, pot interveni factori situaționali, cum ar fi entuziasmul provocat de competiția cu ceilalți [177]. O perspectivă interesantă este cea formulată de R. Baumeister, care susține că voința reprezintă o resursă limitată, ale cărei componente sunt atenția, autocontrolul și perseverența [8; 223]. În continuarea acestei idei, Т.А. Фалькович considera că eficiența maximă a autocontrolului se bazează pe următoarele elemente cheie: *scop bine definit, modul și consecutivitatea îndeplinirii sarcinilor*,

efectuarea exercițiilor speciale care presupune dezvoltarea abilităților de control, asimilarea acțiunilor și strategiilor de reglementare a acestora [38; 70; 99]. În consecință, voința este mobilizată întotdeauna de o motivație suficient de puternică, însă dacă influxul nervos este deficitar, voința este, în consecință, afectată. În concepția autorului J. Polivy, autocontrolul este o formă comună de autoreglare, precum și amplificarea sau amânarea unui răspuns [38]. Analizele realizate de Baumeister au evidențiat importanța a trei componente principale în procesul de autoreglare: 1) standarde clare și bine definite; 2) monitorizarea; 3) puterea de autoreglementare, cunoscută altfel ca voință. Mai târziu, a fost identificat și al patrulea element, și anume motivația de a atinge obiectivul sau de a realiza standardul, ceea ce, în practică, este echivalent cu motivația de a se autoregla [8; 205; 223]. În acest sens, motivația poate fi deosebit de eficientă pentru a substitui voința, dar poate să nu fie suficientă pentru a schimba lipsa unui standard clar. Oscar Wilde afirma că se poate rezista la orice, mai puțin în fața tentației. De subliniat este că cele mai importante avantaje ale autocontrolului se observă pe termen lung: studiile de specialitate arată că oamenii cu un bun autocontrol sunt mai capabili la formarea și menținerea unor relații sigure și sănătoase, sunt mai empatici, reușesc să privească lucrurile din perspectiva celuilalt; sunt mai stabili emoțional și mai puțin înclinați spre probleme de sănătate mintală: anxietate, depresie, comportamente obsesiv-compulsive, tulburări de comportament alimentar, probleme cu alcoolul și cu alte maladii. În cercetările realizate de Iu. Racu și L. Niță se menționează că un preadolescent cu o voință dezvoltată, va fi o personalitate integră, responsabilă, stăpână pe sine, perseverentă și capabilă să-și îndeplinească scopurile propuse [120; 121]. În continuarea acestei idei, Benard, a demonstrat că elevii rezilienți au capacitatea de a-și stabili scopuri, își pot planifica viitorul, au dezvoltate abilități sociale și acționează independent. În esență, capacitatea de autocontrol îi permite unei persoane să dobândească cunoștințele necesare, să îndeplinească sarcini de ordin cognitiv, academic, să ia decizii adecvate și să demonstreze abilități sociale (Hashem, 2021). Autocontrolul include alte constructe, cum ar fi întârzierea satisfacției, controlul efortului, auto-motivarea, orientarea spre obiectiv, autoevaluarea, reglarea emoțională, funcționarea executivă, controlul impulsurilor, temperamentul și puterea de voință (Blair & Raver, 2015, Malanchini et. al., 2019, Nigg, 2017). În esență, McCabe și Brooks-Gunn (2007) fac referință la faptul că persoanele care posedă o capacitate ridicată de autocontrol sunt autonome, motivate și capabile să rezolve problemele într-o manieră adecvată, care să le asigure calitatea vieții. Capacitatea de autoreglare este una dintre resursele psihologice pozitive, care fac posibilă atingerea obiectivelor personale (Balkis & Duru, 2016). Cu toate acestea, nu toți elevii posedă același nivel de autocontrol și, deși îndeplinesc diverse sarcini care sunt de ordin academic și social, diverși factori influențează această

capacitate. După cum se poate remarca la M. Zlate, o voință perfectă provine din echilibrul dintre forța de impulsune și puterea de inhibiție [158; 160]. În aceeași ordine de idei, autorul descrie patru defecte ale voinței: *derivate din excesul de inhibiție, deficitul de inhibiție, excesul de impulsuni și deficitul de impulsuni* [65; 124; 160]. În cazul excesului de inhibiție, elevii sunt suprainsubiți, se simt incapabili să ia o hotărâre sau să ajungă la o concluzie clară. În cazul în care voința este afectată de un deficit de inhibiție, elevii sunt subinhibiți și se manifestă de cele mai multe ori într-un mod imprevizibil, fără să evalueze în mod obiectiv și responsabil situația înainte de a lua o hotărâre. Cu referire la excesul de impulsuni, aceasta generează o atitudine impulsivă de natură reactivă, atunci când elevul acționează în mod reflex sau de natură explozivă, când reacția elevului este inițial inhibată și ulterior neașteptat de rapidă. În sens invers, deficitul de impulsuni face ca anumiți elevi să nu poată face față situațiilor inedite, motiv pentru care ei au nevoie permanent să conteze pe cineva în luarea unei decizii. În contextul celor enunțate, considerăm că cunoașterea tulburărilor de voință favorizează educarea acestora prin încercarea de a stabili un echilibru între forțele care generează actele voluntare.

Cercetătorii au demonstrat că slăbiciunea voinței, dificultatea de concentrare a atenției voluntare, lipsa de perseverență și tenacitate sunt sursele unor frecvente erori și eșecuri în rezolvarea oricărui tip de probleme. Astfel, principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conștientă a capacităților fizice și psihice ale personalității pentru depășirea dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop. Reglarea volitivă a comportării este influențată de conștiință, e capabilă să amplifice sau să slăbească motivația inițială a comportării. Ideea reglării comportamentului ca proces independent a fost formulată în lucrările lui Ch. Cherington (1969), fiind dezvoltată pe baza teoriei lui И.М. Сеченов privind controlul conștient al unei persoane. În literatura de specialitate găsim un arsenal bogat de cercetări privind tulburările de voință, printre care menționăm: *hiperbulia* care se manifestă prin creșterea forței voliționale, ca expresie a forței lor temperamentale (dârzenie, fermitate); *hipobulia*, care rezidă în diminuarea forței voliționale cu scăderea capacității de acțiune, legată de un sistem motivațional mai slab conturat sau chiar absent; *abulia* (voința lipsită de impuls) se caracterizează printr-un nivel maxim de scădere a forței voliționale și pierderea aproape totală a inițiativei și abilității de acțiune ori, altfel spus, incapacitatea individului de a transpune decizia lui în acte. De exemplu: apaticul, introvertul suferă de un defect de voință (abulie), cu dificultate de a trece la acțiune. *Parabulia* sau voința aparentă caracterizează persoanele care acționează stimulate de impulsuri anterioare, scăderea forței voliționale, determinată de dezorganizarea sistemului volițional prin sentimente, dorințe ambivalente, bizare, consecințe ale disocierii ideoafective; *apraxia* constă în faptul că persoana în cauză nu este în stare să-și organizeze și să-și

planifice pe plan mental activitatea motrică - mișcările, desincronizându-și mișcările membrilor. Tulburările voinței se pot manifesta în fazele deliberării deciziei (abulicul cântărește avantajele și dezavantajele, își modifică proiectele și nu întreprinde nimic) sau execuției (persoana nu-și duce la bun sfârșit proiectul din lipsă de constanță) [65; 124; 160].

În contextul celor relatate, considerăm că un rol important în dezvoltarea calităților voinței îl are instituția de învățământ și familia, prin educație și autoeducație. Inevitabil este să formăm o viziune eficientă clară asupra lumii și a unor sentimente superioare, în primul rând, un puternic simț al datoriei. În același timp, este esențial să i se cultive elevului aspirații și tendințe pozitive care să-l motiveze să se implice activ, să-și stabilească cerințe proprii și să-și dezvolte capacitatea de a se autoevalua. Este necesar să înceapă prin antrenarea voinței cu sarcini simple și ușor de realizat, crescând treptat complexitatea acestora, și nu după principiul: „Voi începe să fac temele de luni”. În astfel de situații, elevul nu reușește de obicei să facă față mai multor sarcini dificile simultan, ceea ce poate duce la renunțare și la o stare de dezamăgire față de propriile abilități. În mod cert, este imposibil să formezi voința fără a implica efort și tensiune, totuși, aceste eforturi pot fi susținute rațional, printr-o planificare și motivația adecvată, și la un moment dat asociate cu experiențe plăcute. Din acest considerent, nu ar trebui să începem niciodată educarea voinței cu decizii care nu sunt realizabile în acest moment. În cele din urmă, elevul trebuie să se antreneze cu multă perseverență și într-un mod consecvent pentru a depăși obstacolele interne și externe. Definiția de lucru pentru calitățile voinței, utilizată în prezenta lucrare, este următoarea: *calitățile voinței reprezintă trăsături specifice unei persoane integre, caracterizate prin capacitatea de percepție și gândire, susținute de un nivel optim de energie psihică, esențial pentru gestionarea eficientă a emoțiilor, reacțiilor și comportamentelor, în diverse contexte.*

1.3. Dezvoltarea calităților voinței la elevi

În acest paragraf, ne propunem să analizăm procesul prin care se realizează dezvoltarea calităților voinței la preadolescenți și adolescenți. După cum se știe, orice proces sau particularitate psihică a omului se formează și își dobândește semnificația treptat, pe măsură ce evoluează, fiind în strânsă legătură de activitatea și experiența acestuia. Mai mult decât atât, dezvoltarea calităților voinței este o condiție esențială, indispensabilă atât pentru reușita academică, cât și pentru creșterea autonomiei, independenței în vederea realizării cu succes și altor activități cotidiene [25; 26]. Particularitățile calităților voinței la elevi reflectă o combinație complexă de factori interni și externi. Și, inevitabil, înțelegerea acestor caracteristici este o componentă esențială pentru cadrele didactice și părinți, pentru asigurarea unui mediu de

învățare stimulativ și dezvoltativ, care sprijină dezvoltarea voinței și a autocontrolului, fiind un factor determinat în succesul academic, personal și social al elevilor [102; 220]. Cercetările în domeniu reliefează că calitățile voinței se dezvoltă treptat, pe măsură ce elevii progresează prin diferite etape de dezvoltare (de la copilărie la adolescență). Acest proces este influențat de experiențele educaționale și sociale. În același timp, Л. Выготский subliniază că voința poate fi apreciată în corelație cu stadiul de dezvoltare a individului [172; 173]. Conform teoriei lui J. Piaget, dezvoltarea cognitivă influențează capacitatea de a lua decizii și de a exercita voința [109]. Astfel, elevii, în diferite stadii de dezvoltare, vor manifesta calități volitive diferite, în funcție de capacitatea lor de a gândi logic și de a anticipa consecințele. De asemenea, contextul educațional (mediul școlar, stilul de predare și relațiile cu cadrele didactice și colegii) poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării calităților volitive. În cele ce urmează, vom prezenta o scurtă descriere a procesului de dezvoltare a calităților voinței la diferite etape de vârstă: preadolescența și adolescența.

Dezvoltarea calităților voinței la preadolescenți

Dezvoltarea calităților voinței la preadolescenți este crucială pentru formarea unei personalități echilibrate și capabile să abordeze dificultățile. Această etapă aduce după sine transformări semnificative, atât fizice, cât și psihologice. În preadolescență dezvoltarea proceselor reglatorii se realizează în strânsă legătură cu cea a dezvoltării intelectului, astfel încât se stabilește o relație pozitivă în procesele cognitive și în cele reglatorii, acestea influențându-se și stimulându-se reciproc. Preadolescenții întâmpină adesea dificultăți, mai cu seamă că activitățile desfășurate devin tot mai variate și mai complexe, fapt care necesită o mobilizare și o orientare a propriilor capacități pentru depășirea obstacolelor. La pubertate, elevul dispune de o anumită capacitate de evaluare a obstacolului, pentru a-și doza efortul voluntar și a decide corect asupra căilor de soluționare a problemei. În ceea ce privește voința preadolescenților, printre cele mai importante aspecte se numără următoarele: dacă scopul este clar definit, elevii devin mai capabili să-l urmărească și să reziste tentațiilor care îi pot distrage; sunt mai motivați să realizeze obiectivele până la final; funcția de autocontrol se consolidează mai bine, iar voința, în consecință, începe să fie direcționată către activități autoformative și autoeducative [25; 26]. Evaluarea capacităților voliționale este semnificativă pentru dezvoltarea puberului, pentru dobândirea de noi experiențe, pentru succesul în rezolvarea problemelor, pentru formarea abilităților de luare a deciziilor și implicarea activă în activitățile pe care elevul le parcurge: joc, învățare, creație, muncă. În activitatea de învățare, preadolescentul este nevoit să își stabilească scopuri și să le atingă, dar și să le ajusteze atunci când constată că sunt incorecte, să coreleze efortul voluntar cu motivațiile activității, ceea ce favorizează o dezvoltare semnificativă a

voinței. Nivelul nou al voinței se exprimă și în inițiativele tot mai frecvente vizând activitățile din timpul liber. De fapt, acestea îi atrag și îi determină să își afirme capacitățile, deși generează și anxietate din cauza confruntării cu noul și incertitudinile asociate acestuia. Psihologii ruși A. Миклеева și П. Румянцева semnalează că anxietatea școlară la elevi își are rădăcinile în dificultatea de a iniția un proces și în imposibilitatea de a menține și a finaliza efortul voluntar necesar pentru a depăși obstacolele obiective și subiective din învățare. În același timp, aceasta este cauzată de incapacitatea de a evalua corect propriile capacități de învățare, manifestându-se prin tendințele de supraestimare sau subestimare a acestora [116]. A.M. Прихожан, subliniază că cea mai stringentă problemă a preadolescenților este anxietatea, fiind considerată vârsta incertitudinilor emoționale, care se manifestă prin anxietatea școlară. Spre deosebire de școlarul mic, puberul se confruntă cu o multitudine de situații inedite și compexe, cu un sistem relațional extins de la nivelul familiei la cel al colegilor, cadrelor didactice, cu relații extrafamiliale pe care el nu le poate controla și nu le poate accepta întotdeauna. Or, elevul nu reușește să-și impună propriul său sistem relațional, astfel se ajunge la conflicte și tensionări ce generează stări afective complexe, ce pot dezorganiza ușor activitatea și confortul psihic necesar dezvoltării armonioase. În aceste situații, printre stările afective trăite de elev se numără teama și anxietatea ce se constituie în reacții la un obiect, fenomen, persoană care provoacă o trăire nedorită (teamă) sau într-o stare indusă de un fenomen imprecis, dar trăit ca disconfort afectiv (anxietate). La baza acestor trăiri stau conflictele endogene și/sau conflictele exogene, unde situațiile independente de elev (obiective) presupun un efort de adaptare dificil, în care reușitele nu asigură totdeauna succes deplin în fața unor relații complexe (familiale, școlare, de gen). Astfel de conflicte, pe măsura creșterii capacității de stăpânire, de introducere a controlului voluntar - fenomen ce devine mai activ spre sfârșitul stadiului și mai cu seamă în adolescența prelungită - se reduc sau se maschează prin adoptarea unor acțiuni sau gesturi menite să stopeze reacțiile spontane și necontrolate (deschide o carte, scrie un bilet, șterge un obiect de praf). Expresia noului nivel al voinței este inițierea, începând cu jumătatea acestui stadiu, a activităților autoformatoare și autoeducative, care sunt la început orientate spre schimbări privind sinele corporal, cum ar fi dezvoltarea forței musculare la băieți, accentuarea grației în mișcări la fete, dar se vor extinde și asupra calităților spirituale. De fapt, în toate activitățile, voința este implicată în grade diferite. În acest sens, ea contribuie la susținerea efortului depus de subiect pentru a asigura un anumit nivel al reușitei și mobilizării pentru noi acțiuni. Fericit și neliniștit, totodată, copilul se va strădui să-i facă pe adulți să admită și să se convingă pe sine de faptul că nu numai înălțimea, dar și judecata lui și voința lui trebuie de acum încolo luate în considerație (R. Vincent, 1972).

Drept urmare, dezvoltarea calităților voinței la preadolescenți este crucială pentru formarea unor indivizi responsabili și motivați să-și stabilească obiective realizabile. Prin activități structurate, sprijin emoțional și un mediu educațional sigur și pozitiv, se pot cultiva aceste calități, pregătind astfel elevii pentru provocările viitoare.

Dezvoltarea calităților voinței la adolescenți

Dezvoltarea calităților voinței în perioada adolescenței este crucială pentru formarea identității și a competențelor necesare pentru viața adultă. Adolescența este o etapă tranzitorie deosebit de solicitantă, care prezintă o serie de noi provocări și schimbări profunde, ce influențează dezvoltarea personalității și, implicit, formarea calităților volitive (Bandura, 1997, Eccles & Midgley, 1989, Furstenberg, Eccles, Elder, Cook, & Sameroff, 1999, Graber, Brooks-Gunn, & Peterson, 1996) [8; 205]. Adolescenții au propriile gusturi, valori, vocații, aspirații, dorințe, dificultăți de adaptare, de depășire a problemelor (Șchiopu, 2008) [1; 73; 151]. Procesul de formare a calităților volitive ale adolescenților este strâns legat de educația morală și emoțională și include dezvoltarea activității sociale, a nevoilor, intereselor și motivațiilor pentru diverse tipuri de activități [102]. O componentă a personalității care prezintă particularități ale acestei vârste și acestui stadiu a dezvoltării individului este caracterul. Caracterul pozitiv se distinge prin trăsături precum inițiativa, responsabilitatea, autodepășirea, autonomia, autocontrolul, autoaprecierea și autoreglajul, în timp ce caracterul negativ se manifestă prin nonconformism, rezistență și opoziție față de normele de activitate și disciplină, încăpățănare, îngâmfare, bravură, evadare, autoadmirație (ce poate degenera în narcisism), precum și comportamente de vagabondaj ce pot duce până la delincvență. Psihologul rus P.C. Hemov evidențiază 3 grupuri de trăsături: volitive (tendința de a obține succes); organizatorice (se referă la activitatea umană); comunicative (de ex: caracter deschis, comunicabil, interese și atenție față de oameni) [146; 188]. Aceste trăsături de caracter apar și se dezvoltă în ontogeneza omului la anumite perioade și în consecutivitatea enumerată. Totodată, posibilitatea corectării cu succes a trăsăturilor de caracter scade treptat cu inversarea ordinii: comunicative, organizatorice și volitive. Autocontrolul și stăpânirea de sine, acceptarea unor norme de conduită specifice comunității, sentimentul responsabilității, simțul datoriei, seriozitatea și chiar spiritul de sacrificiu sunt caracteristici pe care le întâlnim frecvent în rândul adolescenților [25; 26]. Conceptul de autonomie a fost folosit într-un sens de dezvoltare în cercetarea psihosocială, axându-se pe maturizare, autoeficacitate, independență, individualizare și autoactualizare (Spear&Kulbok, 2004). Allport vorbește de „efortul personal central”, care include construirea și imaginarea unor planuri de viitor. În acest sens, experiența dobândită, influențele educative exercitate asupra adolescentului îi permit acestuia să facă tot mai mult diferența dintre „trebuie”

și „ar trebui”, teama de pedeapsă începe să dispară, normele morale se interiorizează, se conștientizează, accentul deplasându-se de la controlul parental, grupal, la cel individual [25].

Manifestarea propriu-zisă a voinței în adolescență se caracterizează prin faptul că ei își construiesc scopuri de perspectivă, care se ating în timp îndelungat și treptat, și anume cele care se referă la viața personală și profesională de viitor; își urmăresc cu tenacitate scopurile, dacă sunt convinși că sunt valoroase și importante pentru viața lor; dacă este cazul, știu cum să-și ierarhizeze scopurile atunci când se întâmplă să se activeze mai multe sau să le construiască pentru a fi atinse într-o perioadă relativ limitată de timp; analizează, evaluează și chibzuiesc asupra condițiilor de desfășurare a activităților orientate în anumite scopuri; tind să ia singuri decizii legate de desfășurarea acțiunilor voluntare și se simt astfel independenți și autonomi [25; 73; 98]. În acest stadiu se pot dezvolta pe deplin calitățile voinței. Din păcate, există și adolescenți la care aceste caracteristici nu sunt demonstrate nici în activitatea de învățare și nici în celelalte planuri ale vieții lor. În continuarea acestei idei, vom menționa cercetările realizate de S.I. Hohlov, care subliniază legătura dintre manifestările calităților voinței la elevi și interesul pentru activitate. Astfel, autorul a observat că elevii demonstrează o mai mare capacitate de voință atunci când studiază materii neplăcute, deoarece necesită mai multă efort, perseverență, răbdare, insistență, rezistență etc. În adolescență voința este implicată puternic în opțiunea pentru viitoarea profesie și în desfășurarea pregătirii din această perspectivă; este manifestată frecvent în realizarea în fapt a autonomiei și independenței pe care adolescentul și le cucerește de-a lungul acestui stadiu. Formarea voinței contribuie la dezvoltarea personalității, deoarece, pe măsură ce obstacolele sunt depășite, ele își pierd sau se diminuează caracterul de obstacol. Voința se dezvoltă în condițiile în care elevul se confruntă cu dificultăți și depune eforturi pentru a le învinge. Familia și cadrele didactice reprezintă factorii principali care influențează dezvoltarea și formarea personalității copilului, având rolul de a stimula și menține interesul acestuia pentru școală și instruire, de a-l ajuta să se adapteze la noile condiții de muncă și la regimul zilei, oferindu-i sprijin, încurajare și stimulare. Întregul proces al dezvoltării voinței depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor cărora trebuie să le facem față și de particularitățile individuale (tipul de sistem nervos, stabilitate emoțională, tipul de deschidere, temperament, particularități ale motivației) [71; 101]. Dozarea adecvată a gradului lor de complexitate și dificultate condiționează în mod obiectiv formarea optimă a voinței. Cercetările realizate de Tomlinson (1993) scot în evidență faptul că ridicarea standardelor față de elevi nu crește efortul elevilor. Urmare a acesteia, standardele mai înalte trebuie să fie însoțite de niveluri mai ridicate de sprijin pentru elevi (Battistich, 1999, Roderick & Camburn, 1999) [66]. Astfel, școlii îi revine sarcina de a stimula voința de a de a învăța, iar „rolul cadrului didactic este de a

încuraja atât încrederea, cât și realizările înalte ale elevilor” (Covington & Beery, 1976). Cadrele didactice ar trebui să înțeleagă cauzele lipsei de persistență și de efort ale elevilor, identificând și aplicând strategii adecvate pentru a-i sprijini în atingerea succesului școlar; să înțeleagă propriile convingeri cauzale despre succes și eșec și modul în care acestea influențează motivația elevilor. Este cunoscut faptul, că dezvoltarea slabă a calităților volitive în perioada premergătoare se asociază cu nepregătirea copiilor pentru activitatea de învățare la școală. De regulă, aceasta se manifestă în incapacitatea elevului de a se impune să lucreze sistematic, de a aduce activitatea începută la bun sfârșit, de a asculta cu atenție cadrul didactic, respectându-i cerințele pe parcursul lecției etc. Printre semnele voinței slabe se pot identifica următoarele caracteristici: concentrarea scăzută a atenției, tendința de a fi distras, lipsa perseverenței, problemele de control a impulsurilor, hiperactivitatea, tendința cronică de a întârzia (planificarea deficitară a timpului), dezorganizarea, impulsul de a amâna etc. De aceea, prin încurajarea autorefecției, stabilirea obiectivelor, responsabilizarea și sprijinirea emoțională, se pot crea fundații solide pentru o viață adultă reușită. Plecând de la perspectiva cercetărilor, au fost evidențiate patru dimensiuni privind exersarea voinței în viața cotidiană: controlul gândurilor, controlul emoțiilor, controlul impulsurilor și controlul performanțelor [95; 99]. Totodată, în educarea voinței se pune accentul pe câteva aspecte importante: *întărirea motivației*, realizată prin acordarea unor recompense sau pedepse, care la început vor întări motivația extrinsecă; *sublinierea importanței scopului*, care rezidă, în primul rând, în definirea clară a scopului, a ceea ce își dorește elevul; stabilirea unor obiective realizabile și identificarea modalităților optime prin care se va ajunge la rezultatul dorit; *încurajarea elevului*, deoarece optimismul ajută la învingerea obstacolelor reale și cele ireale (concentrarea pe valorile și calitățile elevului, valorificându-le în activități; conștientizarea nevoilor, gândurilor și emoțiilor elevului, dezvoltarea încrederii și stimei de sine) [99; 146].

În concluzie, putem sintetiza că voința se formează în mod continuu de-a lungul vieții prin succesiunea acțiunilor voluntare solicitate de contextul vieții și ca rezultat al exercițiilor autoimpuse. În plus, exercițiul de voință nu implică neapărat realizarea unor acțiuni de amploare sau excepționale, ci se manifestă prin comportamente cotidiene, obișnuite, desfășurate riguros și consecvent. În același timp, educarea puterii voinței depinde în mare parte de claritatea scopului bine definit, fiind în strânsă legătură cu acțiuni precum: transformarea proceselor psihice involuntare în voluntare, obținerea controlului asupra comportamentului persoanei, formarea trăsăturilor volitive, stabilirea conștientă a sarcinilor din ce în ce mai complicate și urmărirea scopurilor îndepărtate, care necesită eforturi mari pe o perioadă îndelungată.

1.4. Interferențe ale calităților voinței cu dimensiunile personalității

În cadrul acestui demers științific, vom analiza relația dintre calitățile voinței și anumite dimensiuni ale personalității, care exercită o influență semnificativă asupra modului în care o persoană interacționează și dezvoltă relații cu ceilalți. Numeroase cercetări evidențiază faptul că fiecare persoană are particularitățile sale intelectuale, afective și conative (cu referire la voință, la temperament), al căror ansamblu organizat determină personalitatea. Mai mult, premisele psihologice pentru formarea personalității includ dezvoltarea capacității de a-și stăpâni propriul comportament, autoreglarea, depășirea dificultăților în diferite tipuri de activitate, adică reglarea volitivă. Din perspectiva lui H. Eysenck, personalitatea se referă la un ansamblu de trăsături afective și volitive, sentimente, atitudini, complexe și mecanisme inconștiente, interese și idealuri care determină comportamentul și gândirea caracteristică omului. În mod similar, C.Л Рубинштейн a propus formula „reflecție personalitate-rezultat”, pentru a sublinia faptul că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar”, incluzând totalitatea structurilor interne pentru a interacționa cu mediul extern [189]. Există numeroase și ample studii referitoare la structura personalității. Potrivit concepției lui С. Платонов, aceasta include: *elementul psihofiziologic* (tipul de sistem nervos, temperamentul); *activitatea cognitivă* (procesele cognitive: memoria, gândirea, imaginația); *activitatea afectiv-volitivă* (emoțiile și voința) și *activitatea afectiv-axiologică* (orientarea personalității, care este o atitudine selectivă față de realitate și include diferite însușiri, un sistem de trebuințe și interese, motive și convingeri, idealuri și aspirații) [142]. De altfel, nu pot fi ignorate nici particularitățile individuale determinate genetic, precum tipul general de sistem nervos (puternic-slab, echilibrat-neequilibrat, mobil-inert), sensibilitatea emoțională (crescută-scăzută), echilibrul emoțional (stabil-instabil), tipul de deschidere – introvertit (deschiderea spre sine, spre interior) sau extravertit (deschidere spre lumea externă), locus of control (intern sau extern) [158; 160]. Respectiv, înainte de a realiza o anumită acțiune, persoana analizează toate împrejurările, ia decizii și, pornind de la aceasta, acționează în continuare. În general, se poate afirma că sursa motivațională a comportării omului este considerată în exclusivitate rațiunea, conștiința și voința omului. Pentru a înțelege locul voinței în structura personalității, unii autori sugerează că voința nu este o entitate separată, ci o funcție care derivă din unitatea și integritatea personalității, implicând activitatea tuturor funcțiilor psihice, cu un impact major asupra proceselor de autoreglare și autodeterminare, esențiale pentru autorealizarea potențialului personal al individului [95; 99; 158]. Prin urmare, rezultă că componenta volitivă este constituită din efortul volitiv, capacitatea de-a lua decizii, autocontrolul, locul controlului (intern, extern), autoreglarea și comportamentul normativ. În

funcție de interacțiunea și ponderea diferitelor variabile, voința cunoaște patru tipuri de integrare [71; 142].

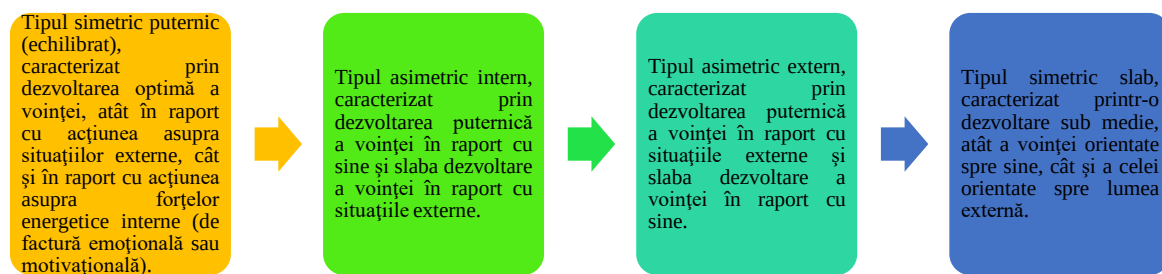


Fig.1.2. Tipuri de integrare, în funcție de interacțiunea și ponderea diversilor factori

Numeroase cercetări consacrate dimensiunilor personalității au evidențiat diverse modele, cum ar fi Modelul celor cinci alternative, ca expresie a trăsăturilor de personalitate (Zuckerman et. al., 1993), modelul celor cinci factori (McCrae & Costa, 1987) și, recent, modelul HEXACO cu șase factori (Ashton et. al., 2014). Cu toate acestea, Bidjerano și Dai (2007), Connor-Smith și Flachsbart (2007), Pollak și colaboratorii săi fac referință la modelul Big Five, pe care îl poziționează ca fiind cel mai universal model al dimensiunilor personalității [70; 224]. În general, Modelul Big Five conține cinci dimensiuni importante ale personalității, precum introversie-extraversie, nevrotism, agreabilitate, conștiinciozitate și deschiderea la experiență, oferind un cadru esențial în determinarea dinamicii relațiilor de familie, de prietenie și alte conexiuni interpersonal [70; 114]. Înțelegerea modului în care aceste trăsături afectează relațiile personale și sociale poate oferi perspective valoroase pentru îmbunătățirea interacțiunilor și crearea unor conexiuni mai sănătoase. Mai multe cercetări au demonstrat că persoanele cu un nivel ridicat de deschidere sunt curioase, creative, realiste, decise și hotărâte, manifestă un puternic interes pentru idei noi și cunoaștere, sunt deschise la schimbare și flexibile în gândire. În același timp, persoanele conștiincioase se remarcă prin competență și chibzuință, organizare și autodisciplină, fiabilitate și responsabilitate, perseverență și determinare, autocontrol și orientate spre scopuri, manifestând inițiativă în abordarea problemelor. Persoanele extraverte se disting prin spontanietate, sociabilitate ridicată, entuziasm și energie, asertivitate și tendința de a interacționa cu ceilalți, nevoia de stimulare externă, optimism și gândire pozitivă. În același timp, persoanele cu un nivel ridicat de agreabilitate se remarcă prin independență, empatie și sensibilitate față de ceilalți, încredere, bunăvoință, căldură și cooperare, compasiune și toleranță, abilitatea de a rezolva conflictele într-un mod pașnic și constructiv. Diverse cercetări au evidențiat o corelație direct proporțională între agreabilitate și performanța profesională, precum și între aceasta și succesul în viață (Matzler et. al., 2011, Yesil & Sozbilir) [70; 114]. Persoanele cu un nivel ridicat de nevrotism se disting prin sensibilitate emoțională, anxietate crescută și

schimbări de dispoziție, încordare, vulnerabilitate, nivel crescut de stres, trăsături care le pot afecta relațiile interpersonale. Simultan, legea Yerkes-Dodson evidențiază corelația dintre anxietate și performanța academică, conform căreia un nivel moderat de anxietate acționează ca un factor motivator, îmbunătățind performanța, în timp ce un nivel crescut de anxietate induce inhibiție și afectează negativ rezultatele. Ca urmare, pot apărea anumite consecințe: elevii cu nivel ridicat de anxietate (nevrotism) obțin performanțe mai bune în condiții de stres redus, în timp ce elevii cu un nivel scăzut de anxietate manifestă o toleranță mai mare la situațiile stresante și înregistrează rezultate mai bune (Fontana, 1995, p. 197) [70].

Pe de altă parte, trebuie să luăm în considerație și poziția lui R. Cattell și H. Eysenck, care au propus un model de personalitate bazat pe factori de personalitate, fiind opozanți ai teoriei celor cinci factori (Big Five). Cu toate acestea, în mod surprinzător, în ultima ediție a 16 PF, Cattell face referință la cinci factori de ordinul doi, care pot fi considerați drept dimensiuni de bază ale modelului său. Trebuie să subliniem, că acești superfactori apar ca fiind foarte asemănători cu factorii modelului Big Five. De altfel, Eysenck insistă asupra a doi factori de bază (Big Two), extraversiunea și nevrotismul, care este suplinită mai târziu cu o a treia dimensiune, psihotismul. În plus, primele două dimensiuni ale sistemului Eysenck se regăsesc în toate modelele personalității, fiind în acord cu sistemul Big Five. Dimensiunea a treia, psihotismul, poate fi considerată ca un melanj al factorului 2 (agresivitate) și al factorului 3 (conștiință). Pentru adepții modelului Big Five, dimensiunea psihotism nu este de un nivel bun, deși pentru Eysenck, din contra [114]. Astfel, prin compararea celor două modele, cercetătorii au propus să se abordeze exclusiv patru dimensiuni fundamentale, ceea ce a condus la un consens și a facilitat dezvoltarea unei noi direcții de cercetare. După Cattell, cele 16 trăsături „sursă”, descriptori ai personalității normale sunt: cordialitatea, raționamentul, stabilitatea emoțională, dominanța, vivacitatea, conștiințiozitatea, siguranța, sensibilitatea, vigilența, imaginația, interiorizarea, neliniștea, deschiderea spre schimbare, autonomia față de grup, perfecționismul și tensiunea. Cattell este, de asemenea, autorul conceptului trăsături „de suprafață”, care reprezintă descrierea sintetică a unui set de caracteristici ce tind să apară frecvent împreună. Trăsăturile „sursă” explică fundamentul comportamentelor și al trăsăturilor „de suprafață”. Numărul lor este limitat și ele sunt identificate prin analiza factorială [114].

Tabelul 1.2. Structura personalității (după R. Cattell)

Factor	Caracteristicile individului cu scor factorial redus	Caracteristicile individului cu scor factorial ridicat
A	Sizia: rezervat, detașat, critic, distant	Afectia: deschis, inimos, afreabil
B	Inteligență redusă: greu de cap	Inteligență ridicată: sclipitor
C	Forță redusă a eului: instabil	Forță ridicată a eului: stabil emoțional,

	emoțional, labil	calm, realist
E	Supunere: umil, docil, amabil	Dominanță: asertiv, competitiv, încăpăținat
F	Nonexpansivitate: sobru, taciturn, serios	Expansivitate: agreabil, entuziast
G	Supraeu slab: oportunist, nu respectă regulile	Supraeu puternic: conștient, moralist
H	Threctia: precaut, timid	Parmia: pătimăș, îndrăzneț
I	Harria: realist, încrezător în sine	Premisia: simțitor, sensibil, atașat
L	Alaxia: încrezător, tolerant	Protensiune: suspicios, proiectează furia
M	Praxernia: practic, cu picioarele pe pământ	Autia: cu imaginație, distrat
N	Naivitate: direct și autentic, dar lipsit de tact	Subtilitate: ager, conștient din punct de vedere social
O	Seninătate: sigur, încrezător în sine, calm	Tendință spre culpabilitate: neliniștit, își face reproșuri
Q 1	Conservatorism: conservator, tradițional	Radicalism: experimentator, cu vederi largi, liber cugetător
Q 2	Dependență de grup: se alătură unui grup și îl ascultă	Independență personală: plin de resurse, sigur pe sine
Q 3	Sentiment slab de sine: împrăștiat, impulsiv	Sentiment puternic de sine: controlat, ferm
Q 4	Tensiune ergică redusă: relaxat, liniștit, reținut	Tensiune ergică ridicată: tensionat, frustrat, impulsiv

O altă perspectivă este oferită de modelul teoretic al personalității propus de C.R. Cloninger (1986), care cuprinde șapte dimensiuni, dintre care patru temperamentale și trei caracteriale. Cele patru dimensiuni temperamentale se referă la căutarea noutății, evitarea neplăcerii, dependența de recompense și perseverența. Alte trei dimensiuni caracteriale au legătură directă cu comportamentul social/antisocial și vizează: autoconducerea, cooperarea și transcendența eului [70]. În mod similar, unii autori consideră că voința este un proces psihic apropiat de activitatea motorie, dar și de caracter, care desemnează formele de motricitate plasate sub controlul sistemului vieții de relație, neavând nici caracter reflex și nici automat [14]. Pentru autorul Levitov, voința este crucială pentru formarea caracterului, iar mediul social are un impact semnificativ asupra alegerilor individului, influențând modul în care își exercită voința prin intermediul normelor și așteptărilor sociale. În continuitatea acestei idei, psihologul român C. R. Motru susține că caracterul este definit de „dispozițiile specifice ale voinței” [173].

Un alt mod de analiză a raportului voință - afectivitate este realizat prin prisma factorilor psihosociali, și anume prin intermediul climatului psihosocial. Structurat pe relații interpersonale pozitive - funcționale, cu un impact pozitiv în plan afectiv, climatul va influența atât afectivitatea, cât și voința. Pe fondul scăderii capacităților volitive și afective scade și motivația învățării care, se subînțelege, are urmări negative în plan afectiv. În consecință, putem confirma

că un elev cu o voință puternică va fi o persoană integră, aptă să ia decizii independente pe baza unei gândiri critice și responsabile. În opinia lui В. Иванников, reglarea emoțional-volitivă constă în manifestarea voinței și autoreglării voluntare a reacțiilor emoționale, stărilor emoționale și acțiunilor prin schimbarea reacțiilor emoționale și a atitudinii față de acțiune [177]. С. Рубинштейн specifică că reglarea emoțional-volitivă are o structură unică și este o condiție esențială pentru dezvoltarea intelectului [177; 189]. Din perspectiva autorilor В.К. Вилюнас, М.В.Арнолд, J. Belsky, М. Fish, R. Isabella, E. Dinner, R.S. Lasaurus, în structura emoțional-volitivă predomină reglajul emoțional [187]. Totodată, și cercetătorii А.И. Высотский, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.И. Селиванов, Т.И. Шульга plasează pe primul loc reglajul volitiv [174, 177; 178; 191; 198]. După В. Калинин, reglarea volitivă întotdeauna este în strânsă legătură cu emoțiile, care se schimbă în corespundere cu motivația și rezultatele activității [181]. Din perspectiva lui Е. Ильин, reglarea emoțional-volitivă începe acțiunea atunci când emoțiile dezorganizează activitatea [178]. Și Л. Выготский subliniază că în activitatea psihică se manifestă interrelația dintre emoții și voință [172; 173]. Conform teoriei lui А. Леонтьев, emoția are funcția de prezentare a scopurilor personale în conștiința persoanei și, drept consecință, produce reglarea activității umane [184]. Potrivit autorului K. Levin (1926), controlul afectelor și acțiunilor este esența reglementării voliționale. L. Bourbeau menționează că este important să facem distincția între „a avea voință și a ne controla” [12; 13]. În acest sens, autoarea susține că o persoană care se controlează este cea care își impune ceva, fără ca acel lucru să corespundă neapărat unei nevoi. Pe de altă parte, voința este raportată la afectivitate și prin intermediul sistemului neuro-fiziologic. Pe această bază, starea nervoasă - tulburările nervoase influențează negativ voința, care, la rândul ei, are impact nociv asupra stabilității emoționale, conducând spre labilitate psihoafectivă. În cele din urmă, la o mai bună funcționalitate a acestui raport dintre voință și afectivitate, și a echilibrului său, contribuie, în mod deosebit, exercițiile fizice - pregătirea fizică, deci efortul fizic voluntar, care pentru mulți tineri se constituie drept un obstacol greu de trecut. Mecanismele prin care se realizează reglajul voluntar sunt tocmai componentele care intră în structura voinței: percepție, gândire, limbaj, atenție, motivație, cuprinse în raporturi complexe de intercondiționare și interacțiune funcțională. Conform concepției lui В. Селиванов, principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conștientă a capacităților fizice și psihice ale persoanei pentru învingerea dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop [191; 192]. Autorii О. Дашкевич, Я. Рейковский, П. Рудик, cercetând problema reglării volitive, arată că specificul voinței constă în învingerea dificultăților afective și, în deosebi, a emoțiilor negative [177; 187]. Cercetătorul rus В. Иванников susține că trecerea la reglarea volitivă a acțiunilor este necesară și se observă în acele

situații unde imboldul la acțiune de la bun început e insuficient sau slăbește pe măsura realizării acțiunii [177]. În concepția savantului В. Калинин, reglarea volitivă este o activitate conștientă, mediată de scopurile și motivele activității persoanei pentru a crea o stare de mobilizare optimă și de concentrare a activității în direcția necesară. În opinia autorului, reglajul voluntar se face în baza unei decizii și a formulării intenției pentru a atinge scopul [127; 181]. Nucleul reglajului voluntar îl reprezintă voința (specifică omului și dezvoltată începând cu preșcolaritatea). Pe baza legăturii nervoase temporare se consolidează cele mai variate asociații și sistemele lor, ceea ce, la rândul său, creează condiții pentru orientarea spre un anumit scop a comportării. Cercetările demonstrează că o importanță deosebită în realizarea reglării volitive o au lobii frontali ai scoarței cerebrale, în care are loc confruntarea rezultatului ce s-a obținut în fiecare moment dat cu programa întocmită în prealabil a scopului. În cele din urmă, lezarea lobilor frontali duce la abulie (lipsa voinței). Natura reflexă a reglării volitive a comportării presupune crearea în scoarța cerebrală a focarului excitabilității optime. În acest sens, dacă elevul efectuează un exercițiu fizic, focarul excitabilității optime se situează, probabil, undeva în zona motorie a scoarței. Dacă, însă, elevul examinează exponatele unei expoziții, am putea presupune prezența unui asemenea focar în zona vizuală. Focarul excitabilității optime, însă, poate fi provocat nu numai de excitantul care acționează în momentul respectiv, ci se formează și pe baza influențelor căpătate mai înainte. De exemplu, un elev a citit într-un ziar o problemă de concurs. La început, această problemă a fost, ca să spunem așa, un stimul ocazional. Ajuns acasă, elevul a început să reflecteze asupra problemei și a încercat să o rezolve. Concepția lui П. Рудик [1967] elucidează următoarele tipuri de eforturi volitive: *prin încordarea musculară; eforturi asociate cu depășirea oboselei și a senzației de oboseală; eforturi în concentrarea atenției; eforturi asociate cu depășirea sentimentelor de teamă și respectarea rutinei.*

În general, Н. Левитов [1958] a remarcat că acțiunile volitive sunt adesea numite arbitrare, spre deosebire de acțiunile involuntare. Autorul a considerat o astfel de înlocuire nereușită, deoarece termenul „arbitrary” în viață de zi cu zi, de obicei, este utilizat ca sinonim al termenului „willful”, pentru a desemna acțiuni marcate de încăpățănare. În ideea lansată de Е. Смирнова, de asemenea, se vorbește despre acțiuni arbitrare și volitive [1990]. În opinia autoarei, acțiunile de voință sunt întotdeauna proactive, adică motivația acestora trebuie să vină de la persoană. În esență, Е. Смирнова vorbește despre acțiuni arbitrare ca entitate externă, „low-level”, și despre acțiuni volitive, ca despre „inner-organized” [177; 194]. În experimentele sale, Locke a demonstrat că o creștere a dificultăților obiectivului ales a dus la o realizare mai mare; și anume, atunci când nivelul de dificultate al obiectivului era incert ori atunci când subiectului, pur și simplu, i s-a cerut să muncească cât mai mult posibil. Cu toate acestea, așa cum a arătat Kukla și

Meyer, care au dezvoltat modelul „calculului efortului”, creșterea maximă a efortului are loc un nivel de dificultate pe care subiectul crede că este încă surmontabil. Și aceasta este limita dincolo de care nivelul efortului scade dramatic.

Legea selectivității evidențiază caracterul activ al procesului perceptiv, implicarea în orientarea și reglarea lui a unor determinații specifice ale subiectului, precum: voința, stările de motivație, dispozițiile afective, scopurile. După W. James, persoanele afective nu au voință puternică. În acest sens, cercetările au demonstrat că atunci când sunt afectați centrii nervoși din emisferile cerebrale, omul nu poate lua nici cele mai simple decizii [67; 112]. În modelul propus de Д.Б. Эльконин, se menționează că, dacă emoțiile stimulează activitatea, nu este necesară dezvoltarea anumitor trăsături volitive [177; 178; 201]. După К. Корнилов, emoțiile nu există în afara voinței, acestea reprezentând un stimulent semnificativ pentru voință [182; 183]. În aceeași ordine de idei, P. Payot vorbește de autocontrol, care sugerează că sunt posibile trei pârgii de acțiune: controlul corpului, reflecția pentru a elimina inconsecvențele concepțiilor greșite aferente și, în final, căutarea unui mediu ostil sentimentelor nefavorabile [38; 89].

În operele sale, C. Rogers subliniază importanța relației dintre voința și încrederea în sine, fiind două dimensiuni fundamentale în procesul de autorealizare și dezvoltare personală [47]. Cu alte cuvinte, autorul sugerează că o persoană trebuie să aibă o autopercepție pozitivă pentru a-și valorifica potențialul, iar voința de a acționa este susținută de încrederea în propriile abilități. Din perspectiva teoriei social-cognitivă, denumită și teoria învățării sociale, A. Bandura a demonstrat că comportamentul, influențele mediului și factorii personali interni (credințele, gândurile, preferințele, expectațiile și percepțiile de sine) sunt atât cauze, cât și efecte unele pentru altele, definite determinism reciproc [47]. De asemenea, autorul a trecut în revistă și conceptul de autoeficacitate, care este în strânsă legătură cu voința și motivația. În teoria sa, Bandura sugerează că încrederea în propriile capacități a unei persoane determină stabilirea unor scopuri realizabile și realiste, elemente-cheie care direcționează și susțin acțiunile necesare pentru obținerea performanțelor dorite. În același timp, autorul elucidează importanța strategiilor de schimbare comportamentală care acționează asupra nivelului de încredere în eficiența proprie, influențând alegerea unei acțiuni, stabilirea scopului, efortului depus, perseverența și nivelul de realizare a scopului [70]. În mod consecvent, Bandura a subliniat importanța auto-percepției eficacității ca mediator cognitiv al acțiunii. Aceasta explică faptul că, în timp ce o persoană analizează și se implică într-o anumită acțiune, ea își formează convingeri privind capacitatea de a face față cerințelor sarcinii. În cele din urmă, aceste evaluări influențează gândirea unei persoane, având convingerea că „Aceasta este ceea ce trebuie să fac și pot să fac” ori „Nu voi reuși niciodată, ce vor crede ceilalți despre mine?”, emoțiile (stimulare, interes, bucurie,

anxietate și depresie) și acțiunea (implicare, inhibiție sau demobilizare) [70]. Pentru Bandura o perspectivă optimistă în propria eficacitate este o necesitate pentru a face față eșecurilor. Un nivel scăzut de eficacitate personală este trăit prin sentimente de neputință, de incapacitatea de a influența sau controla evenimentele, incapacitate de mobilizare energetică în fața obstacolelor, apatie și resemnare. Nivelul ridicat al eficacității personale se manifestă prin încredere și mobilizare în fața obstacolelor [70]. În mod consecvent, și autorii G. Rohrkemper și M. Corno susțin că este mai important să-i învățăm pe elevi cum să depășească situațiile de stres, decât să-i protejăm de stresul învățării. De asemenea, A. Bandura, W. James, și C. Rogers evidențiază importanța percepției pozitive asupra propriei capacități în mobilizarea voinței și atingerea obiectivelor. Potrivit teoriilor umaniste, forța motivațională principală a omului este tendința către autorealizare: orice om are ca trebuință de bază progresul și dezvoltarea maximă a potențialului propriu [122]. O altă serie de cercetări realizate de Greenberger și Sorenson vin să fundamenteze că încrederea în sine este un aspect al maturizării psihosociale marcat de absența unei dependențe excesive de alții, sentimentul de control asupra propriei vieți și inițiativă. În aceeași ordine de idei, R. Stiggins subliniază că unul din factorii care sporesc importanța de a ajuta elevii să dezvolte și să mențină încrederea în sine este presiunea crescută asupra acestora din cauza accentului pus pe standardele ridicate. De obicei, atunci când apar eșecuri, unele persoane își abandonează eforturile, renunțând prematur la obiectivele lor, în timp ce alții caută strategii mai eficiente și se străduiesc mai mult. Elevii care înțeleg importanța efortului constant și conștient vor continua să depună eforturile necesare în vederea realizării scopurilor propuse, afirmă autorii M. Boekaerts și P. Niemivirta. Într-o cercetare realizată de Popescu-Neveanu (1975), autorul face referință la relația dintre atitudini și aptitudini creative, identificând atitudini care favorizează creativitatea, printre care menționăm implicarea eului în procesul creativ, independența, siguranța de sine, încrederea în forțele proprii, calitățile voluntare și simțul valoric, interesul cognitiv, atașamentul față de domeniul profesional [70; 112].

O altă dimensiune importantă pe care o vom elucida în continuare se referă la curajul social, care reprezintă abilitatea unei persoane de a interacționa și a comunica, participând în mod activ la activitățile sociale. În general, curajul este considerat o calitate a voinței, care implică înfruntarea riscurilor într-o manieră lucidă și asumată. În același timp, curajul este susținut de experiența confruntării cu situații dificile, de încrederea în forțele proprii [96]. Autorul E. Goodman, în cartea sa *Curajul social*, explorează cauzele și manifestările anxietății sociale și arată cum aceasta influențează comportamentele și relațiile interpersonale. Influențele psihosociale derivând din modul de participare la viața socială sau din particularitățile pozițiilor ocupate și rolurilor jucate nu vor rămâne fără efecte în planul structurilor personalității:

structurile cognitive, afective, conative, motivaționale sau relaționale pot suferi atât modificări de conținut, cât mai ales de reorganizare și reponderare în cadrul sistemului central, pe fondul unei fenomenologii psihosociale. Este de remarcat faptul, că voința este strâns legată de sistemul motivațional, conceput ca ansamblul pulsioniilor interne, cu un nivel energetic și tensional specific, modelat sociocultural, ca declanșator al acțiunii. În același timp, cercetările efectuate de M. Goțu accentuează importanța proceselor psihice - percepția, gândirea, memoria, voința și componentele caracterială și aptitudinală ale personalității, subordonate legii motivației, în care conținutul acestora dezvăluie semnificația și valențele „motivaționale” ale obiectelor și fenomenelor din jur [52; 55]. De altfel, orice comportament este un caz particular al capacității combinatorice generale a mecanismelor supraordonate de reglare. Raportând voința la atenție, ne putem da seama chiar pe cale empirică, că între aceste procese psihice se instituie un raport de condiționare de către voință în raport cu atenția, mai ales în forma ei superioară [22]. Autorul explică această relație din prisma faptului că se poate întâmpla ca o persoană să-și stabilească scopuri și să manifeste intenții clare, însă toate rămân nefinalizate din cauza absenței impulsului declanșator. În psihologia tradițională această stare era asociată cu lipsa de voință. În cele din urmă, ne referim la o fragmentare în procesul normal al transformărilor energetico-informaționale, necesare pentru atingerea obiectivului, care reprezintă punctul final al dinamicii stării de motivație. Pentru unii psihologi, activitatea volitivă a unei persoane este determinată de puterea motivului, deoarece aceasta din urmă influențează gradul de manifestare a voinței. Adică, dacă vrem cu adevărat să atingem un obiectiv, vom manifesta un efort mai intens și de durată. Astfel, după Yu Yu Palaima [1973], voința este, în esență, puterea de motivare; iar o persoană cu o voință puternică este, în primul rând, o persoană cu o puternică motivație a comportamentului. Cu toate acestea, această formulă nu este potrivită pentru cazurile în care o persoană vrea foarte mult să facă, dar nu face, sau când foarte mult nu vrea, dar totuși face. Adesea, voința este redusă doar la „lupta motivelor”, care este unul dintre obstacolele interne în calea realizării activității. Printre acestea, K.H. Корнилов a inclus și oboseala, frica, falsa rușine, falsul ego, dorința de distracție, nedorința de a face un efort volitiv, tendința de a face un efort, forța obișnuinței. În acest sens, В.А. Крутецкий a scris că „o persoană cu adevărat cu voință puternică este cea care nici măcar nu ezită între simțul datoriei și impulsurile contrare datoriei”. În același timp, M. Golu consideră că *voința de sine*, ca dimensiune a conștiinței de sine, este un mecanism specific de gestionare a întregului potențial atitudinal-aptitudinal al personalității, imprimându-i, în raporturile cu lumea, caracteristicile forței sau slăbiciunii, independenței sau dependenței, eroismului sau lașității [50; 51].

Analiza principalelor concepte și relații evidențiate în literatura de specialitate, relevante pentru studiul voinței, a facilitat procesul de conceptualizare a relației dintre voință și anumite dimensiuni ale personalității (figura 1.3).

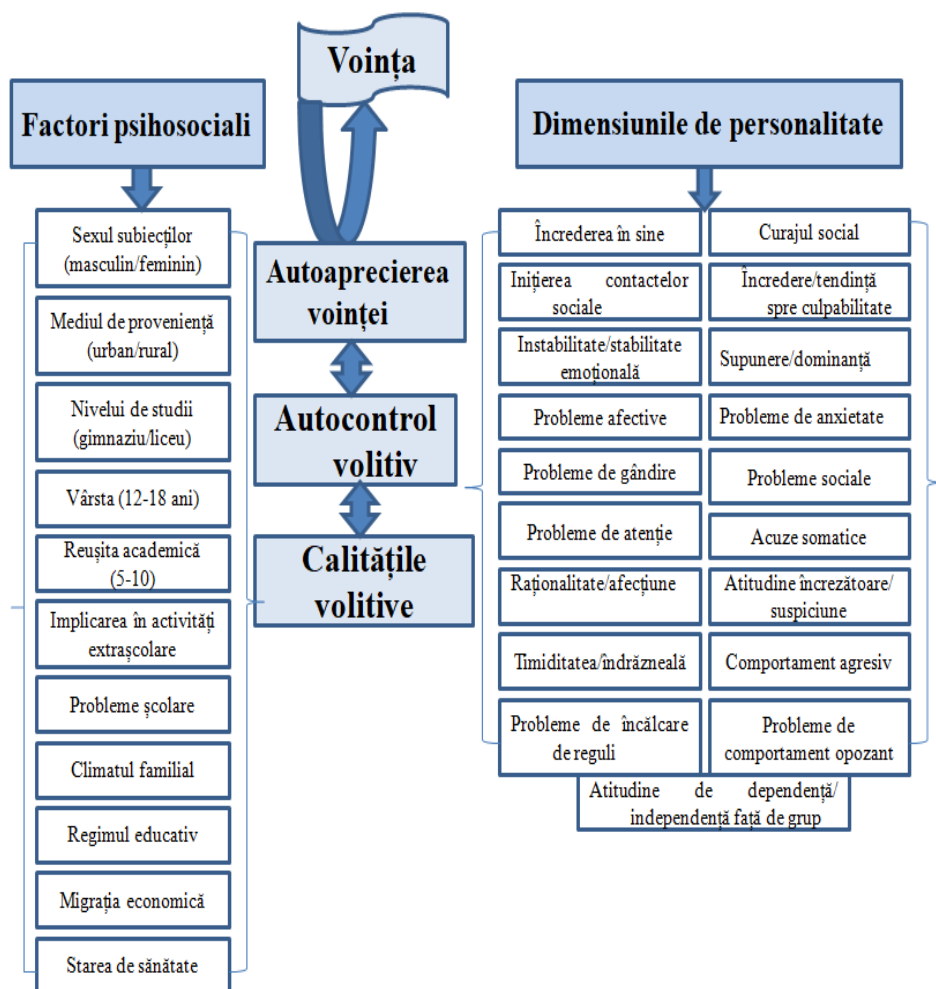


Fig. 1.3. Modelul teoretic explicativ al relației dintre voință și anumite dimensiuni ale personalității (contribuție personală)

Modelul teoretic propus urmărește să explice modul în care anumite dimensiuni ale personalității influențează voința, atât în ceea ce privește dezvoltarea, cât și funcționalitatea acesteia în diferite contexte comportamentale.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Sintetizând cadrul teoretic analizat cu referire la particularitățile calităților voinței la elevi, putem prezenta principalele concluzii:

1. Studiile dedicate sferei volitive evidențiază o diversitate de perspective asupra acestui construct psihologic, unele opinii fiind divergente și chiar opuse. Drept urmare, în timp ce unii cercetători consideră voința un proces psihic, alții o descriu ca o activitate, un proces

și trăsătură specifică omului, fiind privită ca o componentă executorie a caracterului, un nivel superior de auto-organizare și reglare psihică, precum și o capacitate declanșatoare a atitudinilor și acțiunilor.

2. Analiza teoretică realizată subliniază că voința este definită de o serie de calități esențiale care îi influențează eficiența și impactul. Aceste calități sunt fundamentale pentru atingerea obiectivelor personale și sociale, îmbunătățirea performanțelor academice, gestionarea eficientă a stresului și a provocărilor, consolidarea abilităților sociale, sporirea încrederii în sine, precum și pentru dezvoltarea rezilienței, autonomiei și independenței.
3. În același timp, gradul de dezvoltare a calităților voinței influențează în mod semnificativ întreaga activitate a elevului, comportamentul său și manifestările specifice. Procesul de dezvoltare a voinței este determinat de factori interni și externi, cum ar fi tipul de sistem nervos, stabilitatea emoțională, deschiderea, temperamentul și caracteristicile motivaționale, tipologia și complexitatea sarcinilor sau solicitărilor pe care elevul trebuie să le gestioneze.
4. Definiția de lucru pentru prezenta lucrare este următoarea: *voința reprezintă un proces psihic complex, caracterizat prin capacitatea unei persoane de a lua decizii conștiente și a acționa deliberat în direcția scopului dorit, mobilizându-și resursele interne pentru a depăși obstacolele, impulsurile, tentațiile și provocările care pot apărea pe parcurs.* Iar definiția de lucru pentru calitățile voinței, utilizată în prezenta lucrare, este următoarea: *calitățile voinței reprezintă trăsături specifice unei persoane integre, caracterizate prin capacitatea de percepție și gândire, susținute de un nivel optim de energie psihică, esențial pentru gestionarea eficientă a emoțiilor, reacțiilor și comportamentelor în diverse contexte.*
5. În pofida diverselor studii realizate pe dimensiunea calităților voinței, caracteristicile și factorii determinanți ai acestora la elevi, considerăm, totuși, că studiile întreprinse nu reflectă suficient influența factorilor psihosociali asupra dezvoltării calităților voinței la elevi. Aspectele care încă nu și-au găsit rezolvarea rezidă în identificarea unor condiții mai eficiente și productive pentru formarea calităților voinței la elevi la diferite etape de vârstă. **Din aceste considerente ne-am propus să cercetăm experimental și să conceptualizăm componenta calităților voinței la elevi din perspectiva factorilor psihosociali și relației cu dimensiunile personalității.**

2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL MANIFESTĂRII CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI

2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale

Prezentul studiu vizează dezvoltarea voinței și a calităților voinței la elevii cu vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani, în funcție de diverși factori psihosociali și cu dimensiunile personalității. Conceperea experimentului de constatare a fost fundamentat pe datele unor studii teoretico-praxiologice realizate în alte țări, analizate în primul capitol, servind drept temei în elaborarea demersului empiric desfășurat în Republica Moldova, dat fiind faptul că la nivel local au fost realizate cercetări limitate în acest sens.

Cercetarea constativă a fost realizată în perioada octombrie 2021 – aprilie 2022, în patru instituții de învățământ din două regiuni ale Republicii Moldova: nord și centru.

Scopul experimentului de constatare rezidă în analiza particularităților calităților voinței în funcție de diverși factori psihosociali și dimensiunile personalității.

Scopul cercetării și-a găsit reflectare în următoarele obiective:

1. identificarea nivelurilor de dezvoltare a voinței și a calităților voinței la elevi;
2. evidențierea diferențelor în funcție de diverși factori psihosociali (gen, nivel de studii, vârstă, mediul de proveniență, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare), pentru voință și calitățile voinței la elevi;
3. determinarea corelațiilor dintre voință, calitățile voinței și dimensiunile personalității elevului;
4. identificarea profilurilor personalității elevului cu diferite niveluri de manifestare a voinței.

Pornind de la scopul și obiectivele prezentate, formulăm următoarele **ipoteze specifice** pentru studiul experimental:

1. Presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea calităților voinței la elevi în funcție de factorii psihosociali: *gen, mediul de proveniență, vârstă, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare.*
2. Presupunem că există relații între calitățile voinței și dimensiunile personalității.

În conformitate cu obiectivele și ipotezele formulate, în experimentul constativ au fost parcurse câteva **etape**, desfășurate în perioada 2020 - 2023:

- prima etapă (2020-2021): documentarea științifică și formularea problemei de cercetare, conceptualizarea teoretică, determinarea instrumentelor de cercetare și selectarea eșantionului experimental;

- etapa a doua (2021-2023): realizarea experimentului de constatare, de formare și de control; prelucrarea datelor și formularea concluziilor în contextul confirmării ipotezelor de cercetare și elaborarea recomandărilor privind dezvoltarea calităților voinței la elevi.

Caracteristici ale lotului experimental

Scopul și obiectivele cercetării au determinat conturarea structurii lotului experimental, constituit din 304 elevi ai claselor a VII-a - a XII-a, cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani, din mun. Chișinău și r-nul Drochia. Referindu-ne la vârsta subiecților implicați în cercetare, vom face referință la periodizarea propusă de autorii: F. Golu, T. Crețu, A. Munteanu, E. Verza, F. Verza și U. Șchiopu, potrivit cărora, preadolescența începe la 10/11 ani și se încheie la 14/15 ani [25; 26; 54; 55; 60; 84; 151; 152]. Cu referite la adolescență, majoritatea autorilor au demonstrat că adolescența acoperă intervalul de vârstă cuprins între 14/15-18/20 ani [25; 26; 39; 49; 83; 84; 107; 151; 152].

Pentru demararea cercetării, la prima etapă au fost contactați psihologii și cadrele de conducere din cele patru instituții de învățământ, după care s-a obținut acordul de desfășurare a demersului de cercetare. Subiecților li s-a explicat scopul cercetării și conținutul probelor valorificate, precum și li s-a solicitat acordul pentru participare. După un instructaj realizat în prealabil, s-a trecut la aplicarea instrumentelor de evaluare. Elevii au primit același consemn vis-a-vis de completarea probelor și li s-a concretizat faptul că răspunsurile vor fi confidențiale, iar participarea lor este complet voluntară și anonimă.

Prezintă interes pentru obiectivitatea rezultatelor obținute datele cu privire la caracteristicile generale ale subiecților. Astfel, în figura 2.1 este prezentată distribuția subiecților în funcție de factorul gen, din care se evidențiază că raportul elevilor este disproporționat în favoarea fetelor.

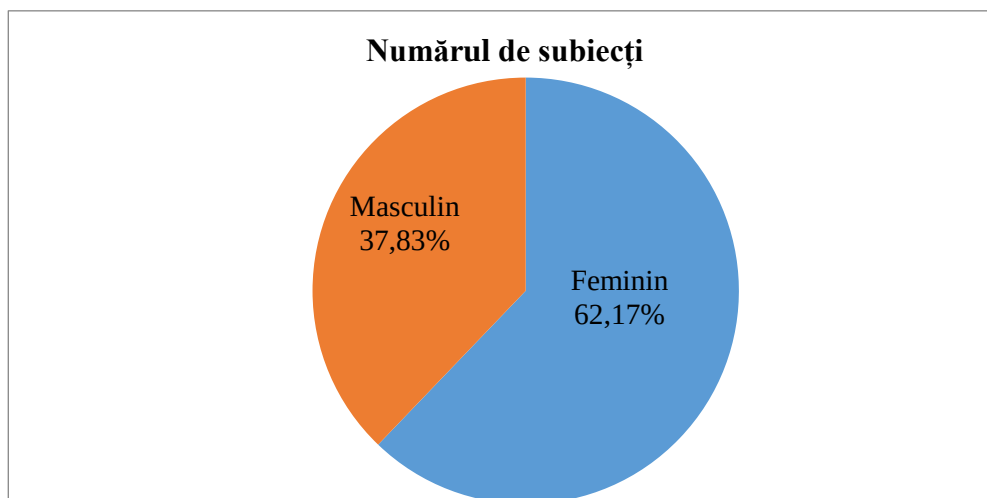


Fig.2.1. Repartiția subiecților în funcție de gen

După cum deducem din figura 2.1, din numărul total de subiecți implicați în cercetare, 115 elevi (37,83%) sunt de genul masculin și 189 elevi (62,17%) de genul feminin. Menționăm că nu am considerat că această situație este un impediment semnificativ, dat fiind faptul că și în alte cercetări întâlnim proporții asemănătoare.

Pornind de la ipotezele de cercetare înaintate, am fost interesați să caracterizăm subiecții și după mediul de proveniență (urban/rural). Conform datelor din figura 2.2, constatăm că eșantionul implicat în experiment, după indicii de proveniență a subiecților, este repartizat relativ proporțional.

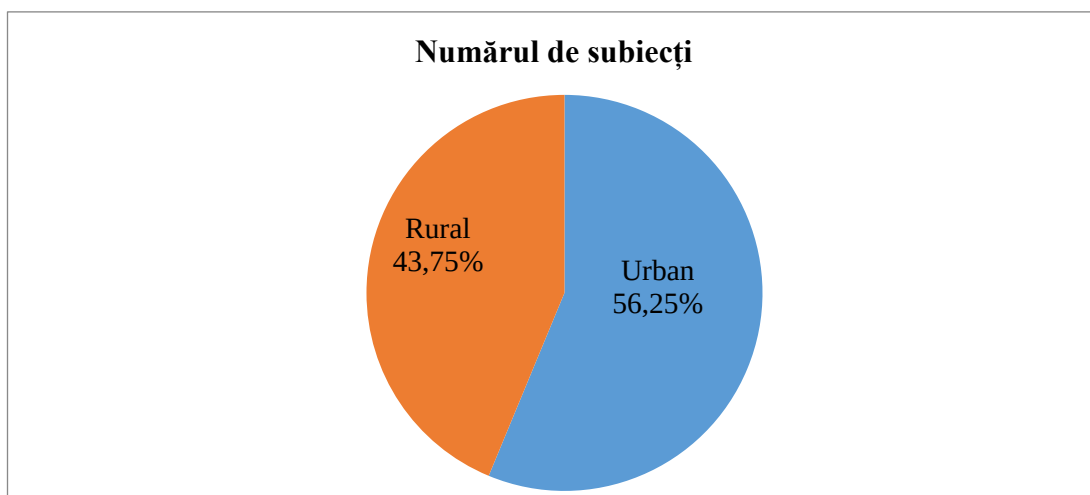


Fig.2.2. Repartiția subiecților în funcție de mediul proveniență (urban/rural)

Din figura 2.2, reiese că din numărul total de subiecți, 171 dintre elevi (56,25 %) provin din mediul urban, iar 133 elevi (43,75 %) din mediul rural. Precizăm că numărul subiecților din aceste eșantioane este aproximativ același, ceea ce ne permite să supunem analizei statistice datele și să realizăm acțiunile de corelare cu alți factori psihosociali ale subiecților cercetați.

Factorul vârsta subiecților constituie, la fel, un criteriu de analiză important pe care am fost interesați să îl explorăm în acest demers. Distribuția eșantionului după criteriul vârstă poate fi vizualizat în tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Distribuția subiecților în funcție de vârstă

Vârsta	Numărul de subiecți	%
12 ani	3	1,00
13 ani	35	11,51
14 ani	92	30,26
15 ani	47	15,46
16 ani	33	10,85
17 ani	58	19,08
18 ani	36	11,84
Total	304	100 %

Din tabelul 2.1, deducem că cei mai mulți subiecți îl reprezintă eșantionul elevilor cu vârsta de 14 ani – 92 de subiecți, ceea ce constituie 30,26 %; 58 elevi (19,08 %) sunt cu vârsta de 17 ani; 47 de subiecți (15,46%) sunt cu vârsta de 15 ani; 36 dintre subiecți (11,84%) sunt cu vârsta de 18 ani; alți 35 de subiecți (11, 51%) sunt cu vârsta de 13 ani; 33 elevi (10,85%) sunt cu vârsta de 16 ani; și cei mai puțini, 3 subiecți (1,00%) sunt cu vârsta de 12 ani. Trebuie subliniat faptul că, deși cei 3 subiecți în vârstă de 12 ani nu sunt reprezentativi pentru întregul eșantion din punct de vedere al vârstei, aceștia au fost incluși în cercetare deoarece se află în aceeași clasă (a VII-a) ca ceilalți participanți. Astfel, nivelul de dezvoltare cognitivă și contextul educațional sunt comparabile, ceea ce justifică păstrarea lor în eșantion.

În continuare, în tabelul 2.2, redăm distribuția eșantionului în funcție de clasă și nivelul de studii (gimnaziu/liceu).

Tabelul 2.2. Distribuția subiecților în funcție de clasă și nivelul de studii

Nivelul de studii: gimnaziu		
Clasa	Numărul de subiecți	%
a 7-a	35	11,51
a 8-a	103	33,88
a 9-a	33	10,86
Total	171	56,25
Nivelul de studii: liceu		
Clasa	Numărul de subiecți	%
a 10-a	31	10,20
a 11-a	59	19,41
a 12-a	43	14,14
Total	133	43,75

Este important de menționat că, în cadrul experimentului de constatare, au participat elevi din ciclul gimnazial și liceal. Conform datelor din tabelul 2.2, constatăm prevalența a 56,25 % dintre subiecți din gimnaziu (171 elevi) și 43,75 % din liceu (133 elevi), un lot disproporțional în favoarea subiecților din gimnaziu. În același timp, observăm că cei mai mulți subiecți sunt din clasa a VIII-a (103 elevi), urmați de subiecții din clasa a XI-a (59 elevi).

De asemenea, am fost interesați să analizăm și relația cu reușita academică, ținând cont de faptul că dezvoltarea voinței joacă un rol crucial în obținerea performanțelor școlare ale elevilor (tabelul 2.3).

Tabelul 2.3. Distribuția subiecților în funcție de reușita academică

Media	Numărul de subiecți	%
9-10	67	22,04
8-8,99	119	39,14
7-7,99	80	26,32
6-6,99	29	9,54

5-5,99	9	2,96
Total	304	100

Din totalul subiecților care au participat în cercetare, evidențiem că cei mai mulți subiecți – 119, adică 39,14% sunt cu media academică între 8-8,99; apoi 80 elevi (26,32%) sunt cu media notelor între 7-7,99; 67 subiecți (22,04%) sunt cu media academică între 9-10; 29 subiecți (9,54%) sunt cu media academică între 6-6,99 și doar 9 elevi (2,96 %) sunt cu media academică între 5-5,99.

În același context, am considerat că este important să analizăm și factorul cu referire la implicarea elevilor în activități extrașcolare: sport, muzică, dans, alte activități (pictură, voluntariat, limbi străine etc.). Astfel, în tabelul 2.4 prezentăm eșantionul în funcție de tipul de activități extrașcolare.

Tabelul 2.4. Distribuția subiecților în funcție de tipul activităților extrașcolare

Tipul de activități extrașcolare	Numărul de subiecți	%
Sport	145	47,70
Muzica	34	11,18
Dansul	18	5,92
Alte tipuri de activități: pictură, voluntariat, jocuri intelectuale, literatură, teatru, design, limbi străine	77	25,33
Nici un tip de activitate	30	9,87
Total	304	100

Ca urmare a analizei datelor generale, putem stabili că, din numărul total de subiecți, 145 elevi (47,70%) practică sportul; alți 77 elevi (25,33%) preferă alte tipuri de activități: pictură, voluntariat, jocuri intelectuale, literatură, teatru, design, limbi străine; 34 elevi (11,18%) frecventează activități de muzică; alți 30 de subiecți (9,87 %) declară că nu practică niciun tip de activitate și doar 18 elevi (5,92%) optează pentru activitatea de dans.

O componentă importantă a cercetării a vizat și diversitatea de probleme școlare cu care se confruntă elevii în mediul educațional, subliniind faptul că voința influențează capacitatea elevului de a face față atât cerințelor școlare, cât și a celor sociale, depășind dificultățile cu care se confruntă. În tabelul 2.5 prezentăm distribuția subiecților după tipul problemelor școlare.

Tabelul 2.5. Distribuția subiecților în funcție de tipul problemelor școlare

Tipul de probleme școlare	Numărul de subiecți	%
Lipsa interesului școlar	102	33,55
Lacune în cunoștințe	31	10,20
Corigențe	1	0,33
Chiul școlar	6	1,97
Absențe școlare	26	8,55
Nu prezintă nici o problemă școlară	138	45,40
Total	304	100

Din tabelul 2.5 observăm că se atestă o preponderență a subiecților care nu prezintă nici o problemă școlară, ceea ce reprezintă 138 elevi (45,40%); alți 102 subiecți (33,55%) manifestă lipsă de interes școlar, dezinteres față de învățare și o motivație scăzută; 31 elevi (10,20%) evidențiază lacune în cunoștințe; 26 elevi (8,55%) înregistrează absențe școlare; 6 elevi (1,97%) indică chiul școlar și doar 1 subiect (0,33%) bifează opțiunea corigențe la disciplinele școlare.

În general, precizăm că eșantioanele sunt comparabile, conform cerințelor de analiză statistică, ceea ce ne va permite să realizăm o analiză statistică comparativă eficientă.

Instrumentele psihometrice ale cercetării experimentale

Având la bază ipotezele și obiectivele lansate pentru experimentul de constatare, am pledat pentru un set de metode și instrumente de evaluare care să reflecte cât mai autentic variabilele vizate în cercetare: *autoaprecierea voinței, autocontrolul volitiv, stăpânirea de sine, perseverența, calitățile voinței, responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, factori psihosociali, încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale și trăsăturile de personalitate.*

În vederea realizării demersului experimental, a fost utilizat un set de teste, inventare și chestionare, organizate în două blocuri (primul vizează instrumente care măsoară nivelul de voință și calitățile voinței (testele nr. 2, 3 și 4), iar al doilea cuprinde dimensiunile personalității (testele nr. 5, 6, 7)). De asemenea, pentru elucidarea factorilor psihosociali a fost elaborată ancheta psihosocială, realizată în bază de chestionar. În continuare, vor fi prezentate instrumentele de cercetare utilizate în cadrul studiului.

1. Ancheta psihosocială (*realizată în bază de chestionar*) care include indicatori cu referire la criteriile: nume, prenume, localitate, sexul subiecților (masculin/feminin); mediul de proveniență (urban/rural); nivelul de studii (gimnaziu, liceu); clasa (a VII-a - a XII-a); profilul studiilor (umanist/real); vârsta (12-18 ani); reușita academică (media cuprinsă între 5-10); implicarea în activități extrașcolare (sport, muzică, dans, alte tipuri de activități – voluntariat, limbi străine, pictură, desen grafic, literatură, jocuri intelectuale, design, teatru); tipul de probleme școlare (absențe școlare, chiul școlar, corigențe, lacune în cunoștințe, lipsa interesului școlar). În anexa 1.1. este prezentat formularul anchetei psihosociale.

2. Chestionarul „Autoaprecierea voinței” (Е.В. Руденский). Scopul acestei metode este determinarea nivelului autoaprecierii voinței persoanei. Chestionarul este alcătuit din 15 itemi, iar pentru a răspunde la itemi se alege una din cele trei variante de enunțuri „da”, „nu știu” sau „nu”, care reflectă în cea mai mare măsură propria părere în raport cu afirmațiile prezentate. Pentru cotarea răspunsurilor și interpretarea rezultatelor se acordă punctaj în funcție de varianta

aleasă conform cheii testului și anume, dacă se răspunde prin „da” (2 puncte), „nu știu” (1 punct), „nu” (0 puncte). *Interpretarea rezultatelor:* 0-12 puncte relevă un grad scăzut al dezvoltării voinței. Subiectul alege doar activități interesante și lesne de îndeplinit, chiar dacă acest fapt îi poate dăuna. Este indiferent față de obligațiuni. Orice instrucțiune, obligațiune o percepe ca o povară. Este posibilă existența egoismului. E necesară schimbarea atitudinii față de persoanele din jur și modificarea unor trăsături de caracter. 13-21 puncte denotă un grad mediu al dezvoltării voinței. În cazul apariției unui obstacol acționează pentru a-l depăși. Însă, dacă există posibilitate, alege calea de a-l ocoli. Se străduiește să îndeplinească promisiunea. Cu greu, dar îndeplinește munca neplăcută. Nu-și asumă obligațiuni suplimentare din propria inițiativă. Este necesară exersarea voinței. 22-30 puncte indică un grad înalt al dezvoltării voinței. Persoană pe care te poți bizui. Nu se sperie nici de însărcinările care-i înfricoșează pe alții. Însă e nevoie de atras atenția la așa trăsături, precum flexibilitate, toleranță, bunătate. Forumularul testului este prezentat în Anexa 1.2 [74; 96; 133].

3. Chestionar de diagnosticare a autocontrolului volitiv (А.Г.Зверьков и Е.В.Эйдман), poate fi utilizat pentru preadolescenți și adolescenți. Se urmărește o evaluare generalizată a nivelului individual de dezvoltare a autocontrolului volitiv, care presupune măsura de a stăpâni propriul comportament în diferite situații, capacitatea de a controla conștient propriile acțiuni, stări și motivații. Conform numeroaselor date experimentale, aceste caracteristici ale autocontrolului determină în mare măsură stilul individual și manifestările specifice ale activității umane. Scala Perseverența caracterizează puterea intențiilor unei persoane, dorința sa de a finaliza activitatea începută. Scorul mare la scala Stăpânirea de sine este caracteristic persoanelor stabile emoțional, care dispun de un autocontrol bine dezvoltat și le este caracteristică liniștea interioară. Forumularul testului este prezentat în Anexa 1.3 [27; 74].

4. Chestionarul calităților volitive, autor M. B. Чумаков (versiunea pentru adolescenți), are ca scop diagnosticarea sferei emoțional-volitive a personalității, care asigură un comportament conștient, intenționat, bazat pe propria decizie. Chestionarul permite determinarea calităților volitive: responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, inisistență, energie, atenție, perseverență. Variantele de răspuns sunt: „Adevărat”, „Mai degrabă adevărat”, „Mai degrabă incorect”, „Incorect”. Forumularul testului este prezentat în Anexa 1.4 [74; 195; 196].

5. Testul de studiere a încrederii în sine, autor V.G. Romek. Scopul acestei metode presupune determinarea nivelului încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale. Poate fi aplicat pentru subiecții de la 14 ani în sus. Testul este alcătuit din 30 de itemi, pentru a face o primă imagine despre

disponibilitatea persoanei de a avea încredere în forțele proprii și studiază capacitatea de a întreține relații interpersonale adecvate. Pentru a răspunde la itemi se alege una dintre cele trei variante de enunțuri, care reflectă în cea mai mare măsură propria părere în raport cu afirmațiile prezentate. Enunțurile din colonița B se utilizează cât mai rar posibil (nu mai des de o dată la 3 – 4 întrebări). Pentru cotarea răspunsurilor și interpretarea rezultatelor se acordă punctaj în funcție de varianta aleasă conform cheii testului. Valoarea brută a fiecărei scale se calculează prin adunarea punctajului pentru varianta aleasă la întrebările potrivite scalei corespunzătoare, apoi valorile brute se transformă în valori standard. Proba delimitează nivelurile conform indicilor pentru încrederea în sine; curajul social; inițierea contactelor sociale și anume 1, 2, 3, 4 corespund nivelului scăzut; indicii 5, 6, 7 - nivelului mediu; indicii 8, 9, 10 - nivelului înalt. Formularul testului este prezentat în Anexa 1.5 [96; 133].

6. Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA) – Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA), dezvoltat de T.M Achenbach și L.A. Rescorla, adaptat de A. Dobrea (2009), cuprinde un set de chestionare pentru evaluarea competențelor, a funcționării adaptative și a problemelor copiilor și adolescenților într-o manieră facilă și eficientă. Utilizând chestionarele ASEBA, se pot obține rapid date standardizate referitoare la un spectru larg de competențe, comportamente adaptative și probleme. Spre deosebire de majoritatea scalelor standardizate, chestionarele ASEBA permit obținerea unor descrieri individualizate, acestea incluzând și întrebări deschise care vizează punctele tari și aspectele îngrijorătoare legate de comportamentul copilului evaluat. Pe baza scalelor ASEBA, putem evalua funcționarea adaptativă a copiilor între 6 și 18 ani și următoarele categorii de probleme: Anxietate/Depresie (I), Însingurare/Depresie (II), Acuze somatice (III), Probleme de relaționare socială (IV), Probleme de gândire (V), Probleme de atenție (VI), Neatenție, Hiperactivitate/Impulsivitate, Comportament de încălcare a regulilor (VII), Comportament Agresiv (VIII). În termenii criteriilor DSM, aceste probleme acoperă următoarele tulburări: tulburări afective, tulburări anxioase, tulburări somatice, probleme de ADHD, tulburări de tip opoziționist, tulburări de conduită. Conform autorului testului ASEBA, fiecare variabilă are 3 intervale: interval normal, intermediar și clinic. Formularul testului este prezentat în Anexa 1.6 [2].

Trăsăturile de personalitate au fost evaluate prin administrarea chestionarului 16 PF Cattel (Forma C).

7. Chestionarul 16 PF Cattel (Forma C) aplicabil între 12 și 18 ani, conține 105 întrebări. Subiecților li se propune să citească atent fiecare întrebare și să aleagă una din cele trei variante de răspuns, litera (a, b, c) în dreptul numărului întrebării. Nu există răspunsuri „corecte” sau „greșite”, ci doar cele care sunt caracteristice subiecților. Trăsăturile evaluate prin analiză

factorială sunt constructe bipolare, care încearcă să cuprindă mulțimea de manifestări comportamentale specifice dimensiunii, în mod gradat, de la unul dintre poli ai acesteia, caracterizat printr-o maximă exprimare în comportament a unei extreme a dimensiunii spre celălalt pol caracterizat printr-o maximă exprimare a opusului. Factorii măsurați prin chestionar sunt: Factorul A: schizotimie/ciclotimie, factorul B: abilitate rezolutivă generală, Factorul C: instabilitate emoțională/stabilitate emoțională, Factorul E: supunere/dominanță, Factorul F: expansivitate/nonexpansivitate, Factorul G: supraeu slab/forța supraeului, Factorul H: timiditatea/îndrăzneala, Factorul I: raționalitate/afecțiune, Factorul L: atitudine încrezătoare/suspiciune, Factorul M: preocuparea față de aspecte practice/ignoranță față de aspecte practice, Factorul Q: încredere/tendință spre culpabilitate, Factorul Q1: radicalismul/conservatorismul, Factorul Q 2: atitudinea de dependență/independență față de grup, Factorul Q3: sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic și Factorul Q4: tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată. Formularul testului este prezentat în Anexa 1.7 [81].

Instrumente statistice utilizate

În vederea efectuării analizei datelor obținute în cercetare am utilizat metode statistice descriptive și inferențiale. Prelucrarea statistică a fost realizată prin intermediul SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versiunea 20, alegerea acestora bazându-se pe criterii și reguli clare stabilite de literatura de specialitate (de ex: tipul variabilelor/scalelor de măsură, tipul eșantioanelor, numărul participanților din fiecare grup experimental etc.). Testul T pentru două eșantioane independente (Independent-Samples T-Test); Testul T pentru două eșantioane perechi (Paired-Samples T-Test); corelația Pearson; analiză de varianță ANOVA; analiza factorială exploratorie; calcule în procente, interpretarea datelor în diagrame; histograme, dendograme, analiza calitativă. Menționăm faptul că omogenitatea valorilor pe baza cărora au fost calculate mediile la nivelul variabilelor studiate a fost verificată prin aplicarea testului statistic F, iar în acest caz testul T pentru eșantioane independente s-a bazat pe varianțe egale, omogene ale grupurilor de subiecți [111].

2.2. Caracteristici ale nivelurilor de manifestare a calităților voinței la elevi

În prima etapă a cercetării, ne-am propus să identificăm nivelurile de dezvoltare a voinței și a calităților volitive la elevi, prin metode psihometrice precum: Chestionarul „Autoaprecierea voinței” (E.B. Руденский), Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv (A.G.Зверьков și E.B.Эйдман) și Chestionarul calităților volitive (M. B. Чумаков) [27; 74; 96; 133; 195; 196]. Având în vedere că voința pune la dispoziția individului energia necesară organizării și concentrării activității în direcția obținerii scopului, aceasta devine unul dintre

mecanismele psihice esențiale pentru succesul activității și obținerea unor performanțe înalte [96]. În același timp, autoaprecierea voinței se referă la încrederea unei persoane în propria capacitate de a exercita control asupra acțiunilor și deciziilor sale.

În acest sens, ne-am propus să determinăm nivelurile de manifestare a autoaprecierii voinței la elevi, prin aplicarea **Chestionarului „Autoaprecierea voinței”** (Е.В. Руденский) [74; 96; 133]. Nivelurile de dezvoltare a autoaprecierii voinței la elevi sunt ilustrate în figura 2.3.

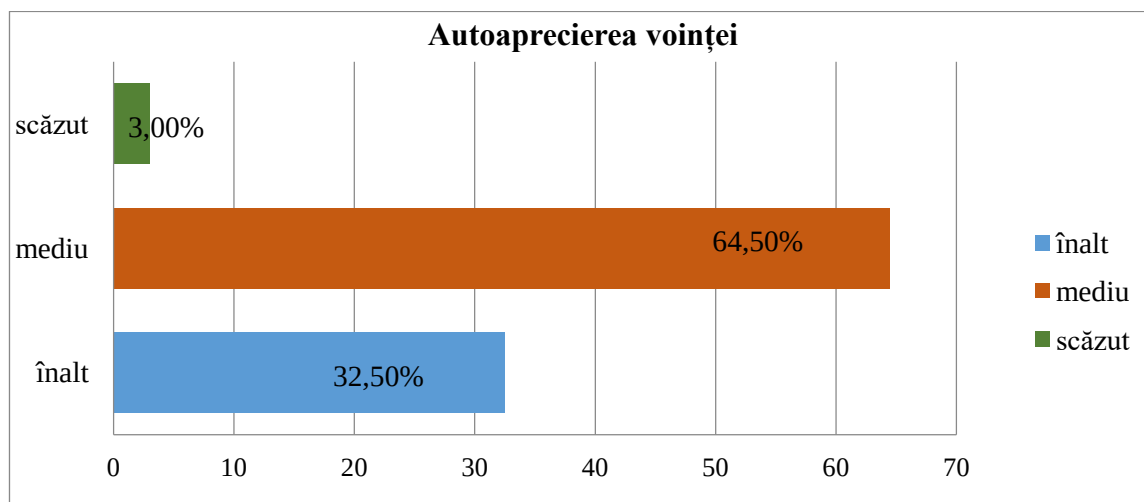


Fig.2.3. Nivelurile de dezvoltare a autoaprecierii voinței la elevi

Distribuția de frecvențe din figura 2.3 ne permite să observăm că doar 3,00% dintre subiecții investigați prezintă un nivel scăzut al autoaprecierii voinței. Această categorie de elevi preferă activități interesante și ușor de realizat; manifestă tendința de a se subestima și întâmpină dificultăți în recunoașterea propriilor realizări. În plus, dau dovadă de indiferență față de obligații, iar orice instrucțiune sau responsabilitate este percepută ca o povară. Un procent mai mare de subiecți (64,50 %) înregistrează un nivel mediu al autoaprecierii voinței. Aceștia se consideră capabili și au o percepție echilibrată asupra propriei persoane. În cazul apariției unui obstacol, ei acționează pentru a-l depăși, dar, atunci când este posibil, aleg să-l ocolească. Nu-și asumă obligațiuni suplimentare din proprie inițiativă, de aceea este necesară exersarea voinței. Alți 32,50% dintre subiecți denotă un nivel înalt al autoaprecierii voinței. În acest caz, ne referim la elevii pe care se poate conta. Aceștia sunt mai încrezători în propriile abilități, au o viziune pozitivă asupra propriei persoane și nu se sperie de sarcinile care-i înfricoșează ușor pe ceilalți. Rezultatele obținute de elevi reflectă recunoașterea și aprecierea propriilor dorințe, motivații și puterea interioară de a acționa în conformitate cu acestea, expresia modului în care se raportează la situațiile în care se solicită efort și putere de voință pentru realizarea anumitor acțiuni. Pentru susținerea acestei opinii, am evidențiat rezultatele obținute de diverși autori în cadrul cercetărilor de specialitate. De exemplu, autorii Мишел, 2015, Hagger, Wood, Stiff, 2010, Ridder, Lensvelt-

Mulders, Finkenauer, 2012, au demonstrat că nivelurile ridicate de voință sunt frecvent corelate cu succesul și eficiența în viața de zi cu zi, în timp ce nivelurile scăzute de voință sunt asociate cu apariția mai multor probleme de ordin social și personal [85]. În continuarea acestei idei, vom puncta concluziile extrase din studiile lui M. Alderman, care a evidențiat că există o multitudine de factori declanșatori, atât în interiorul școlii, cât și în afara acesteia, inclusiv presiunea socială, care împiedică elevii să își atingă obiectivele. Printre provocările și distractorii analizați menționăm: gestionarea echilibrată a timpului între activitățile sportive, muzicale și realizarea temelor; percepția că o sarcină este prea ușoară, prea dificilă sau plictisitoare poate reduce motivația de a o finaliza; obiective care nu sunt valoroase sau nu sunt apreciate pentru elevi; menținerea concentrării în timpul învățării cooperante; gestionarea sarcinilor complexe și a proiectelor pe termen lung; realizarea temelor; ajustarea programului de muncă și a responsabilităților școlare; utilizarea computerului și distragerea atenției datorită accesului la internet, precum și mediul din clasă sau de acasă, care poate include diverși stimuli perturbatori [203]. De asemenea, Benson (1988), a dovedit că printre cele mai frecvente distrageri ale elevilor se numără telefonul și televizorul, urmate de interacțiunile cu alte persoane, zgomotul general, precum aparatele și muzica de fundal [203].

În continuare, referindu-ne la autocontrol, în literatura de specialitate se face referință la abilitatea unei persoane de a-și regla propriul mod de funcționare în plan cognitiv, emoțional și comportamental. În vederea determinării nivelului de autocontrol volitiv la elevi, care cuprinde variabilele indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența, am administrat **Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv** (А.Г.Зверьков и Е.В.Эйдман) [27; 74]. Rezultatele privind autocontrolul volitiv sunt prezentate în figura 2.4.

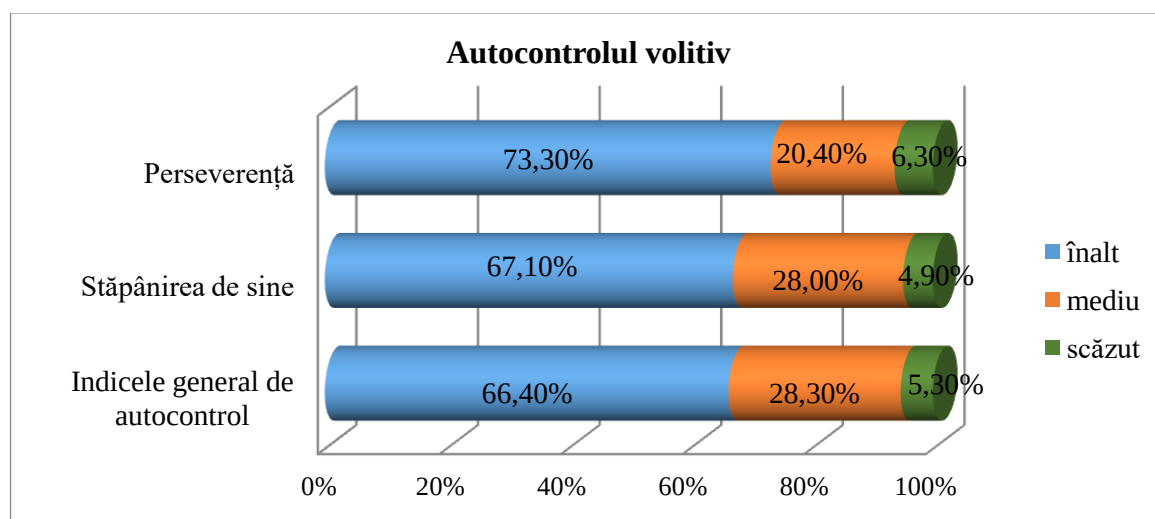


Fig. 2.4. Nivelurile de dezvoltare a autocontrolului volitiv la elevi

Vizualizarea figurii 2.4 ne permite să deducem faptul că subiecții cercetați prezintă

niveluri diferite pentru *indicele general de autocontrol volitiv*. Așadar, după cum observăm în figura de mai sus, doar 5,30% din subiecți înregistrează un nivel scăzut al indicelui general de autocontrol, 28,30% - nivel mediu, iar 66,40% dintre aceștia indică un nivel înalt al indicelui general de autocontrol volitiv. Vom specifica aici că elevii cu nivel ridicat al autocontrolului se disting prin calmitate, încredere în sine, responsabilitate și consecvență în urmărirea scopurilor. De regulă, ei manifestă trăsături care le permite să își gestioneze eficient emoțiile, dorințele și acțiunile pentru a-și atinge obiectivele, își realizează sistematic intențiile și știu cum să-și distribuie propriile eforturi. În plus, cercetările arată că acești elevi pot obține rezultate mai bune la învățătură comparativ cu ceilalți elevi, sunt mai puțin înclinați spre comportamente de risc (consum de droguri, alcool, promiscuitate sexuală, violență), inclusiv tendința să abandoneze școala este mult mai mică. Deopotrivă, autocontrolul scăzut este un factor de risc semnificativ pentru o gamă largă de probleme personale și interpersonale.

În acest context, merită evidențiate și rezultatele obținute de cercetătorii Baumeister, Heatherton și Tice, 1994, Duckworth și Seligman, 2005, Mischel, Shoda & Peake, 1988, Shoda, Mischel & Peake, 1990, Tangney, Baumeister & Boone, 2004, Wolfe & Johnson, 1995, care au relevat că autocontrolul oferă beneficii pentru individ și, în general, pentru întreaga societate, iar, în cele din urmă, o bună stăpânire de sine garantează obținerea comportamentelor dezirabile, influențează adaptarea școlară și socială, performanța academică, succesul profesional, sănătatea mentală, inclusiv relațiile interpersonale [8; 85; 206; 212]. În continuarea acestei idei, vom menționa că Zimmerman (1998), a descris un model în trei faze al auto-reglării, care funcționează ca un proces ciclic. Conform acestui model, prima fază reprezintă reflecția inițială, care include planificarea, stabilirea obiectivelor și pregătirea necesară înainte de a demara o activitate. Aceasta presupune anticiparea obstacolelor și identificarea strategiilor necesare pentru a le depăși. A doua fază constă în performanță, în care elevii pun în aplicare strategiile planificate. În această etapă, elevii își monitorizează comportamentele și fac ajustări pentru a se menține pe calea dorită. Și ultima fază implică auto-reflecția, moment în care, după finalizarea unei activități, elevii își evaluează performanța, analizează ce a funcționat bine și identifică domeniile care necesită îmbunătățiri. Această reflecție revine în faza de evaluare inițială, consolidând astfel ciclul [203].

În cele ce urmează, prezentăm și analiza rezultatelor pentru variabila *stăpânirea de sine*, conform căreia observăm că 67,10% dintre subiecți prezintă nivel înalt, 28,00% nivel mediu și doar 4,90% dintre subiecți au înregistrat nivel scăzut. Elevii cu nivel ridicat de stăpânire de sine se disting prin abilitatea de a-și gestiona emoțiile, gândurile și comportamentele pentru a-și atinge obiectivele pe termen lung. Această trăsătură le permite elevilor să gestioneze eficient

relațiile sociale și să dezvolte o atitudine pozitivă și reziliență față de provocările vieții. În același timp, elevii cu nivel scăzut de stăpânire de sine pot fi mai înclinați să abandoneze sarcinile dificile sau frustrante, având o tendință de a se descuraja rapid.

Rezultatele prezentate în aceeași figură pentru variabila *perseverență* ne permite să evidențiem următoarele: 6,30% dintre subiecți atestă un nivel scăzut, 20,40% - nivel mediu, iar 73,30% dintre subiecți înregistrează un nivel înalt. Astfel, elevii cu nivel ridicat de perseverență au capacitatea de a-și transforma dorințele și obiectivele în realitate, indiferent de dificultățile care intervin. Ei își asumă un angajament constant în atingerea obiectivelor, manifestă rezistență la eșecuri, reușind să depășească obstacolele cu care se confruntă, fiind flexibili și determinați.

Din perspectivă psihologică, cercetătorii subliniază importanța calităților voinței, fiind un pilon fundamental în viața elevilor, care le influențează modul în care ei își stabilesc și ating obiectivele, depășesc obstacolele și își mențin echilibrul emoțional și psihic. Aceste calități sunt esențiale în toate domeniile vieții, inclusiv în educație, relații și dezvoltare personală.

În cele ce urmează vom parcurge la identificarea nivelurilor de dezvoltare a calităților voinței la elevi (*responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență*), aplicând **Chestionarul calităților volitive**, autor **M.B. Чумаков** [74; 196; 197]. În figura 2.5 sunt ilustrate grafic rezultatele obținute.

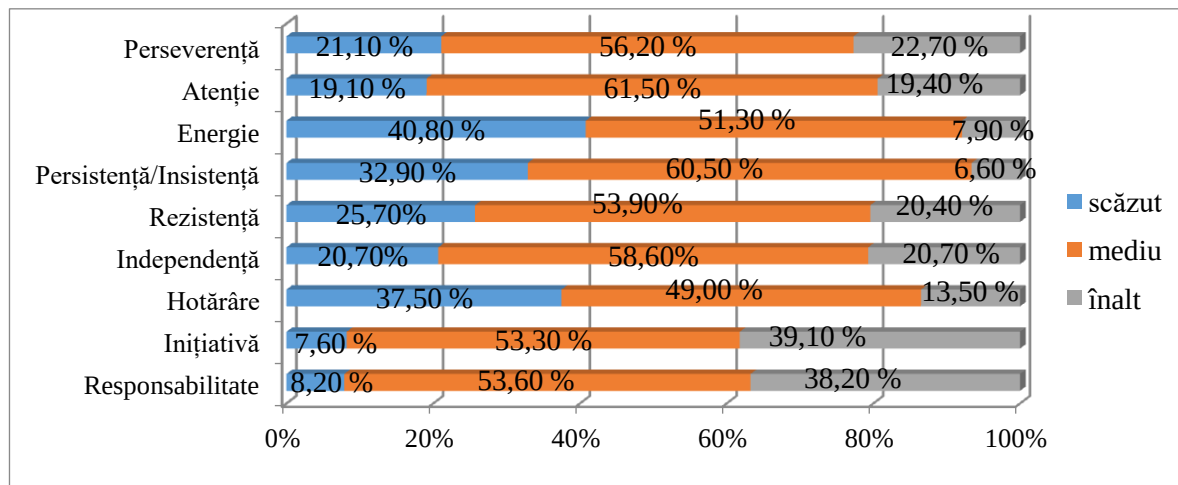


Fig. 2.5. Nivelurile de dezvoltare a calităților volitive la elevi

Rezultatele cercetării elucidate în figura 2.5 au demonstrat niveluri diferite de dezvoltare a calităților volitive la elevi (*responsabilitate, hotărâre, inițiativă, independență, rezistență, insistență, energie, atenție și perseverență*). Astfel, conform analizei realizate, evidențiem că 38,20% dintre subiecți demonstrează un nivel ridicat de *responsabilitate*. Aceștia manifestă autodisciplină, sunt sânguincioși și se străduie să realizeze conștiincios sarcinile propuse. Nivel mediu este înregistrat de majoritatea subiecților, ceea ce constituie 53,60%. Pe când nivel scăzut

îl dețin 8,20% dintre subiecți. De regulă, acești elevi întâmpină dificultăți în asumarea propriilor acțiuni, în realizarea sarcinilor și respectarea angajamentelor. În ceea ce privește calitatea *inițiativa* observăm că 39,10% dintre subiecți prezintă un nivel înalt. Acești elevi sunt proactivi, creativi și originali, propunând soluții inovatoare pentru provocările cu care se confruntă, participă cu interes în activitățile școlare și extrașcolare. Nivelul mediu prevalează la 53,30% dintre subiecți. Pe când nivelul scăzut este prezentat de cei mai puțini subiecți - 7,60%. De regulă, acești elevi au dificultăți în a lua decizii, a iniția sarcini fără îndrumare și a demonstra implicare proactivă în activitățile școlare și extrașcolare. Referitor la calitatea *hotărâre* remarcăm că 13,50% subiecți atestă nivel înalt. Aceștea sunt determinați, ușor iau decizii, au încredere în propria judecată pentru a evalua situația și a face alegerile corecte, pot să sintetizeze informațiile cheie pentru a ajunge la concluziile necesare într-un timp restrâns, executând cu încredere și fără ezitare sarcinile propuse. În acest sens, merită să evidențiem rezultatele obținute de autoarea D.Sălăvăstru, care sugerează că o persoană hotărâtă/fermă reflectă asupra multiplelor consecințe ale unei decizii și înțelege importanța acesteia. Deși poate avea momente de conflict între diverse motive, aceasta este capabilă să depășească ezitățile și să aleagă calea potrivită pentru atingerea scopului. Alți 49,00% dintre subiecți prezintă un nivel mediu. Îngrijorător este faptul că un număr relativ mare de subiecți au înregistrat un nivel scăzut de hotărâre - 37,50%. Aceștia se disting prin rigiditate și lipsa de flexibilitate în procesul de luare a deciziilor. În același timp, L.Iacob sugerează că persoanele cu un nivel mai scăzut de hotărâre/fermitate meditează îndelung la ce ar trebui să facă, ezită să ia deciziile necesare și sunt copleșite de teama eventualelor consecințe [90]. În privința calității *independența*, observăm că 20,70% dintre subiecți demonstrează un nivel înalt. Acești elevi se caracterizează prin capacitatea de a acționa și a lua decizii fără a fi influențați de semenii sau adulții de referință, își apără punctul de vedere și pot rezista opiniei grupului, sunt capabili să gestioneze situațiile și resursele, sunt flexibili, manifestă capacitatea de a adapta și ajusta mersul acțiunilor în funcție de situație. Majoritatea subiecților au obținut un nivel mediu de independență, ceea ce constituie 58,60%. Și respectiv, 20,70% subiecți denotă un nivel scăzut de independență. De obicei, ei întâmpină dificultăți în realizarea sarcinilor în mod independent, în luarea deciziilor autonom și în a-și asuma responsabilități fără ajutor constant din partea adulților. Referitor la calitatea *rezistența*, observăm că 20,40% dintre subiecți indică nivel înalt. De obicei, ei sunt perseverenți, manifestă încredere în sine și capacitatea de a rămâne calmi și consecvenți în situații de stres sau de dificultate, își gestionează eficient emoțiile și impulsurile, nu renunță ușor la obstacole sau eșecuri. Nivelul mediu este înregistrat la 53,90% dintre subiecți. Indicii scăzuți de rezistență sunt caracteristici pentru 25,70% dintre subiecți. Adeseori, ei se confruntă cu dificultăți în fața

provocărilor și a stresului, renunță ușor la sarcini, manifestă frustrare în fața obstacolelor, cu greu își pot menține concentrarea pe termen lung. În legătură cu calitatea *insistența*, putem deduce că 6,60% dintre subiecți înregistrează un nivel înalt. Acești elevi manifestă capacitatea de a persevera în fața dificultăților și eșecurilor, sunt stabili în convingerile și valorile lor, fiind dispuși să le apere în fața oricăror presiuni sau influențe externe. Nivelul mediu de insistență este caracteristic la majoritatea subiecților - 60,50%. De asemenea, constatăm că rezultatele demonstrează și prevalența elevilor cu nivel scăzut de insistență - 32,90% subiecți. În general, acești elevi semnalează lipsa de inițiativă, dificultăți în a spune „Nu”, incapacitatea de a stabili limite clare în cazul solicitărilor din partea celorlalți care nu se potrivesc cu valorile personale sau obiectivele lor. Cu referire la calitatea *energie* observăm că doar 7,90% subiecți prezintă un nivel înalt. Aceștia sunt proactivi, plini de putere, sunt eficienți prin felul lor de a acționa, pot să depășească tentațiile, obstacolele și ispitele din exterior, manifestă autodisciplină, fermitate, hotărâre în atitudini, rezistență la oboseală și efort. Cei mai mulți subiecți - 51,30% evidențiază un nivel mediu de energie. De asemenea, remarcăm un număr mare de subiecți, 40,80% prezintă un nivel scăzut de energie. Indicii scăzuți pot însemna că, pe de o parte, elevii sunt suprasolicitați cu diverse activități și sarcini, iar, pe de altă parte, se confruntă cu dificultăți în gestionarea rutinelor zilnice, cu lipsa somnului, probleme emoționale, stres și anxietate. De regulă, acești elevi pot întâmpina dificultăți în procesul de învățare, concentrare și implicarea în diverse activități psihosociale. În acest sens, asigurarea unui echilibru între studii, activitățile recreative, odihnă și îngrijirea propriei sănătăți, sunt inerente pentru a menține un nivel optim de energie. În ceea ce privește *atenția*, deducem că doar 19,40% dintre subiecți înregistrează un nivel înalt. Ei sunt capabili de concentrare voluntară, se implică cu profunzime în realizarea sarcinii, manifestă interes și deschidere pentru noi orizonturi, sunt preocupați de sine și ceilalți. Cei mai mulți subiecți - 61,50% atestă un nivel mediu de atenție. Alți 19,10% dintre subiecți demonstrează un nivel scăzut de atenție. Acești elevi au dificultăți în a se concentra asupra activităților școlare, sunt ușor distrași, pot uita sarcinile sau pot părea să fie neatenți în timp ce realizează o activitate. Când privește calitatea perseverenței, observăm că doar 22,70% dintre subiecți demonstrează nivel înalt. Aceștia conștientizează obiectivele propuse și luptă pentru atingerea acestora, manifestând tenacitate la schimbarea circumstanțelor, au tendința de a finaliza lucrul început și capacitatea de a urma scopul timp îndelungat. Majoritatea subiecților 56,20% denotă un nivel mediu de perseverență. În schimb, alți 21,10% dintre subiecți prezintă un nivel scăzut de perseverență. Ei întâmpină dificultăți în a-și menține angajamentul față de sarcini pe termen lung, renunță rapid la activități atunci când se confruntă cu dificultăți sau nu obțin rezultate imediate.

După cum sugerează autorul M. Zlate, o persoană perseverentă își organizează eficient

comportamentul, evaluând corect resursele spațio-temporale și individuale pentru a atinge scopul dorit. Pe de altă parte, persoanele cu un nivel scăzut de perseverență, nu sunt dispuse să își irosească energia atunci când se confruntă cu dificultăți, preferând să renunțe, lăsând deciziile nerealizate [90].

Este important să subliniem că calitățile voinței nu sunt trăsături stabile ale personalității, ci pot fi dezvoltate prin intervenții psihologice, autoeducație și autodisciplină, prin integrarea activităților structurate în rutinele zilnice [101; 102].

În continuare, evidențiem complexitatea relației dintre calitățile volitive și încrederea în sine, acestea influențându-se și consolidându-se reciproc. Inevitabil, încrederea în sine este o trăsătură fundamentală care stimulează performanța și succesul în diverse domenii ale vieții. În paralel, încrederea în sine susține dezvoltarea voinței, deoarece un elev care crede cu fermitate în abilitățile sale va fi mai motivat să depună eforturi pentru a atinge obiectivele. Astfel, în scopul stabilirii nivelului de încredere în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale la elevi am administrat **Metodica de studiere a încrederii în sine (B. Romek)** [96; 133]. Rezultatele sunt reprezentate grafic în figura 2.6.

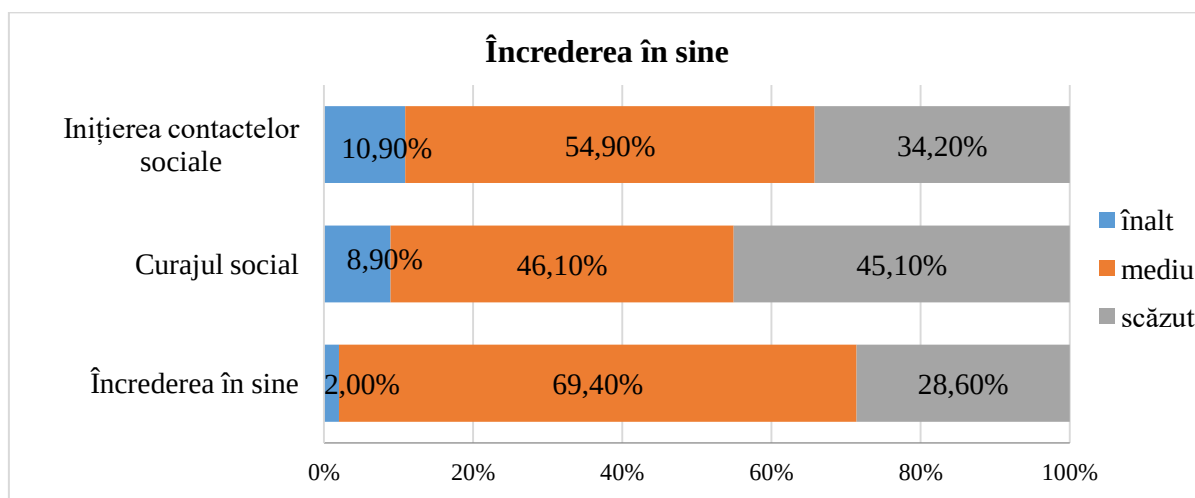


Fig. 2.6. Nivelurile de dezvoltare a factorilor încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

Rezultatele ilustrate în figura 2.6 prezintă repartitia elevilor pe niveluri la factorii *încrederea în sine*, *curajul social* și *inițierea contactelor sociale*. Analiza rezultatelor pentru factorul *încrederea în sine*, ne permite să evidențiem că doar 2,00% dintre subiecți manifestă un nivel înalt, 69,40% - un nivel mediu, iar 28,60% un nivel scăzut. Rezultatele prezentate semnalează prevalența elevilor cu nivel mediu și scăzut al încrederii în sine. De altfel, elevii cu nivel scăzut de încredere în sine se caracterizează prin timiditate, nesiguranță și retragere din relațiile sociale, au dubii cu referință la propriile decizii și opinii pentru a-și îndeplini nevoile și visurile. Având convingerea că nu le reușește nimic, că totul este un eșec, nu îi poate ajuta pe

elevi să perceapă și să evalueze obiectiv o situație.

În opinia autorilor E. Greenberger și S. Sorenson, încrederea în sine este marcată de absența unei dependențe excesive de alții, manifestând sentimentul de control asupra propriei vieți și inițiativă. După cum susține Lise Bourbeau, o persoană care are încredere în sine poate face cele mai bune alegeri [12]. De fapt, însăși persoana este cea care decidă să aibă încredere în sine, prin încercările prin care trece în fiecare zi și prin voința de a învăța să se exprime.

În ceea ce privește *curajul social*, rezultatele se distribuie astfel: 8,90% dintre subiecți au un nivel înalt, 46,10% un nivel mediu și 45,10% un nivel scăzut. Elevii cu nivel scăzut al curajului social se caracterizează prin lipsa de încredere în sine, incapacitatea de a-și asuma consecințele în cazuri de eșec, adesea își limitează interacțiunea socială; manifestă o voință slabă în atingerea scopurilor, capacități limitate pentru a face față dificultăților și provocărilor din mediul educațional și social. De altfel, curajul social se referă la capacitatea unei persoane de a acționa cu încredere și de a-și exprima opiniile, dorințele și nevoile într-un context social, chiar și atunci când acest lucru poate fi riscant sau incomod. Respectiv, pentru dimensiunea *inițierea contactelor sociale* constatăm că 10,90% dintre subiecți denotă un nivel înalt, 54,90% un nivel mediu, iar 34,20% dintre subiecți un nivel scăzut. Elevii cu nivel scăzut de inițiere a contactelor sociale demonstrează o interrelaționare distantă, rezervată cu semenii, inclusiv cu părinții și cadrele didactice. Elevii cu un nivel ridicat de inițiere a contactelor sociale sunt adesea capabili să abordeze cu ușurință situațiile noi și să interacționeze cu diferite persoane în mod natural și spontan. Sintetizând rezultatele obținute, deducem prevalența subiecților cu nivel mediu și scăzut la factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale. De altfel, încrederea în sine se construiește prin intermediul acțiunilor, astfel reușim și căpătăm curaj, iar apoi inițiem acțiuni de succes.

În opinia lui E. Anderson (1997), oamenii sunt oglinda vie a gândurilor proprii. De cele mai dese ori, neîncrederea îi împiedică să acționeze și le dezorganizează conduita [13]. Când își pierde curajul, se retrag și nu mai acționează. Conform concepției lui Baumeister (2005), acceptarea socială nu este un capriciu, ci o motivație esențială, strâns legată de cele mai fundamentale nevoi de supraviețuire și reproducere. De fapt, aceasta a fost una dintre criticile aduse teoriei lui Maslow referitoare la ierarhia nevoilor (Wahba & Bridwell, 1976), potrivit căreia dorința de apartenență apare doar după ce nevoile fundamentale, precum hrana, adăpostul și siguranța, au fost satisfăcute. Mai mult decât atât, observațiile sugerează că oamenii își pot risca viața și integritatea fizică pentru a aparține unui grup (Leary, Tchividjian, & Kraxberger, 1994) [205]. De aceea, prin intervenții psihologice special organizate în mediul educațional, putem facilita dezvoltarea încrederii în sine, curajului social și inițierea contactelor sociale,

variabile complexe ale calităților voinței.

Pentru a oferi o perspectivă mai completă a competențelor, a funcționării adaptative și a problemelor elevilor am utilizat **Chestionarul de autoevaluare comportamentală ASEBA** [2], prin care a fost constituit profilul YSR pentru fete și băieți la scala derivată DSM, care studiază șase probleme: *probleme afective; probleme de anxietate; acuze somatice; probleme de ADHD, probleme de comportament opozant; probleme de conduită*. Totodată, a fost realizat și profilul YSR pentru scalele care măsoară sindroame: *anxietate/depresie; însingurare/depresie; acuze somatice; probleme sociale; probleme de gândire; probleme de atenție; comportament de încălcare a regulilor; comportament agresiv; alte probleme*. Menționăm că un sindrom reprezintă un set de probleme care tind să apară simultan. Conform autorului testului ASEBA, fiecare variabilă are 3 intervale: interval normal, intermediar (de limită) și clinic. Prelucrarea datelor per scala derivată-DSM a scos în evidență următorul profil per indicatori scorai, prezentați în tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Distribuția rezultatelor privind nivelurile pentru scalele care măsoară sindroame și scalele derivate DSM

Profilul YSR pentru fete și băieți - scale care măsoară sindroame							
Nr. crt.	Scale	Interval normal		Interval intermediar (la limită)		Interval clinic	
		Număr de subiecți	%	Număr de subiecți	%	Număr de subiecți	%
1.	Anxietate/depresie	239	78,62	42	13,82	23	7,56
2.	Însingurare/depresie	206	67,76	69	22,70	29	9,54
3.	Acuze somatice	263	86,51	28	9,21	13	4,28
4.	Probleme sociale	251	82,57	30	9,87	23	7,56
5.	Probleme de gândire	286	94,08	10	3,29	8	2,63
6.	Probleme de atenție	275	90,46	22	7,24	7	2,30
7.	Comportament de încălcare de reguli	288	94,74	9	2,96	7	2,30
8.	Comportament agresiv	284	93,42	13	4,28	7	2,30
Profilul YSR pentru fete și băieți - scale derivate DSM							
Nr. crt.	Scale	Interval normal		Interval intermediar (la limită)		Interval clinic	
		Frecvența	%	Frecvența	%	Frecvența	%
1.	Probleme afective	222	73,02	41	13,49	41	13,49
2.	Probleme de anxietate	223	73,36	57	18,75	24	7,89
3.	Acuze somatice	248	81,58	46	15,13	10	3,29
4.	Probleme de ADHD	256	84,21	34	11,18	14	4,61

5.	Probleme de comportament opozant	283	93,09	17	5,59	4	1,32
6.	Probleme de conduită	280	92,11	15	4,93	9	2,96

Din analiza datelor prezentate în tabelul 2.6, constatăm că la Scala derivate-DSM au fost înregistrate următoarele rezultate: *anxietatea/depresia* este prezentă la 7,56% dintre subiecți care se încadrează la intervalul clinic; 13,82% au obținut scoruri ce indică intervalul intermediar (de limită), iar 78,62% se află în intervalul normal. Respectiv, pentru componenta *însingurare/depresie*, observăm că 9,54% dintre subiecți se află în intervalul clinic; 22,70% în intervalul de limită, iar 67,76% se încadrează în intervalul normal. Altă variabilă la care ne vom referi în continuare se referă la *acuze somatice*, conform căreia 4,28% dintre subiecți manifestă simptomatice aflându-se în intervalul clinic; 9,21% în intervalul de limită, iar cei mai mulți, adică 86,51% în intervalul normal. E lesne de surprins faptul că, pentru componenta *probleme sociale*, majoritatea subiecților - 82,57%, se încadrează în intervalul normal; 9,87% în intervalul de limită și doar 7,56% în intervalul clinic. Cu referire la componenta *probleme de gândire*, consemnăm aceeași situație, 94,08% se situează în intervalul normal, 3,29% în intervalul de limită și doar 2,63% dintre subiecți se află în intervalul clinic. Și pentru variabila *probleme de atenție* constatăm următoarele rezultate: 90,46% dintre subiecți în intervalul normal, 7,24% intervalul de limită și respectiv, 2,30% se situează în intervalul clinic. Rezultatele pentru componenta *comportament de încălcare de reguli* evidențiază faptul că 94,74% dintre subiecți se încadrează în intervalul normal, 2,96% în intervalul de limită și 2,30% în intervalul clinic. Datele referitoare la componenta *comportament agresiv* arată că 93,42% dintre subiecți sunt în intervalul normal, 4,28% în intervalul de limită, iar 2,30% prezintă valori ce indică intervalul clinic.

În continuare vom analiza rezultatele pentru scalele care măsoară sindroame, prezentate în același tabel. Astfel, pentru prima variabilă, *probleme afective* constatăm prevalența a 73,02% dintre subiecți, care se încadrează în intervalul normal, 13,49% în intervalul de limită și 13,49% în intervalul clinic. Pentru componenta *probleme de anxietate*, majoritatea subiecților 73,36%, se află în intervalul normal, 18,75% în intervalul de limită și 7,89% în intervalul clinic. Rezultatele pentru componenta *acuze somatice* evidențiază prevalența a 81,58% dintre subiecți care se încadrează în intervalul normal, 15,13% în intervalul de limită, iar 3,29% se înscriu în intervalul clinic. În ceea ce privește componenta *probleme de ADHD*, rezultatele arată că 84,21% dintre subiecți sunt în intervalul normal, 11,18% în intervalul de limită și doar 4,61% în intervalul clinic. Datele referitor la componenta *probleme de comportament opozant* indică faptul că

93,09% dintre subiecți se încadrează în intervalul normal, 5,59% în intervalul de limită și 1,32 % se află în intervalul clinic. În legătură cu componenta *probleme de conduită*, 92,11% dintre subiecți sunt în intervalul normal, 4,93% în intervalul de limită și 2,96% se plasează în intervalul clinic. Rezultatele obținute ne permit să subliniem relația dintre voință și problemele afective, mai cu seamă că starea emoțională poate influența capacitatea elevului de a lua decizii și de a iniția anumite acțiuni. În același timp, problemele emoționale scad motivația și energia necesară pentru a exercita voința, generând apatie și lipsa inițiativei. Prin urmare, voința este strâns legată de autoreglarea emoțională, iar interacțiunea dintre acestea are implicații profunde asupra sănătății mentale și a comportamentului elevului.

În concluzie, rezultatele obținute confirmă că elevii demonstrează niveluri distincte de dezvoltare a voinței și a calităților voinței, prevalând elevii cu nivel mediu și scăzut. Studiile arată că elevii cu un nivel ridicat de voință sunt perseverenți, au abilitatea de a seta și a-și atinge obiectivele, manifestă un bun autocontrol, sunt mai capabili să atingă performanțe academice, să își asume responsabilitatea și să își stabilească relații pozitive. Pe de altă parte, elevii cu un nivel scăzut de voință întâmpină dificultăți în menținerea unui control adecvat asupra comportamentelor lor, în gestionarea eforturilor pe termen lung și în atingerea obiectivelor, manifestă lipsă de autonomie, autodisciplină și perseverență.

2.3. Calitățile voinței în relație cu diverși factori psihosociali

La următoarea etapă a demersului nostru experimental, realizat în baza celui de al doilea obiectiv, am analizat diferențele dintre nivelurile de dezvoltare a voinței și a calităților voinței la elevi în funcție de diverși factori psihosociali: gen, vârstă, mediu de proveniență, nivel de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare și implicarea în activități extrașcolare. Cele expuse ne permit să formulăm și să verificăm următoarea ipoteză: *presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea calităților voinței la elevi în funcție de factorii psihosociali: gen, mediul de proveniență, vârstă, nivelul de studii, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare.*

Pentru a obține fapte relevante ipotezei înaintate în demersul acestui studiu, noi am supus materialul empiric obținut în experiment prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele lor le-am reflectat în tabele și grafice prezentate mai jos și în anexe.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței în funcție de gen. În vederea identificării relațiilor existente dintre autoaprecierea voinței în funcție de gen, prezentăm în tabelul 2.7 mediile obținute. Rezultatele demonstrează că autoaprecierea voinței variază puțin în funcție de factorul gen.

Tabelul 2.7. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de gen

Variabila	Sexul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea voinței	Masculin	115	19,49	3,580	0,334
	Feminin	189	19,95	3,849	0,280

Conform rezultatelor cercetării, observăm că subiecții de gen feminin (19,95), comparativ cu subiecții de gen masculin (19,49), au înregistrat valori medii mai înalte pentru autoaprecierea voinței. În scopul de a determina dacă sunt diferențe semnificative în funcție de genul subiecților, am utilizat testul T-student. Testul T pentru eșantioane independente este utilizat pentru a calcula dacă mediile variabilelor sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Conform rezultatelor obținute la testul T, prezentate în tabelul A 3.1, deși există diferențe între mediile componentelor autoaprecierii voinței la subiecții de gen masculin și cei de gen feminin, acestea nu sunt statistic semnificative ($t=-1,038$; $p=0,300$). Deși rezultatele obținute nu reflectă diferențe semnificative, considerăm că o educație și un mediu care promovează egalitatea de oportunități și încurajează dezvoltarea personală pot ajuta la echilibrarea percepției voinței între fete și băieți.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). În literatura de specialitate găsim cercetări care evidențiază rolul mediului de proveniență, ca având un rol important asupra dezvoltării și manifestării voinței, influențând atât nivelul de motivație al elevului, cât și capacitatea de a persevera în fața provocărilor.

În continuare, în tabelul 2.8 sunt expuse valorile medii pentru autoaprecierea voinței în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). Datele obținute ne permit să demonstrăm că autoaprecierea voinței diferă puțin în funcție de factorul mediul de proveniență.

Tabelul 2.8. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de mediul de proveniență

Variabila	Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea voinței	Urban	171	19,74	3,862	0,295
	Rural	133	19,82	3,616	0,314

În conformitate cu rezultatele înregistrate, subiecții din mediul rural (19,82), comparativ cu cei din mediul urban (19,74), evidențiază medii ușor mai ridicate ale autoaprecierii voinței. Pentru a arăta diferențele mediilor variabilelor după criteriul mediul de proveniență al subiecților, am utilizat testul T-student. Astfel, rezultatele permit să constatăm că există diferențe între mediile variabilelor la subiecții din mediul urban și cei din mediul rural, însă acestea nu sunt statistic semnificative ($t=-0,190$; $p=0,849$). Datele obținute la testul T sunt prezentate în tabelul A.3.2. Observațiile realizate ne permit să deducem că autoaprecierea voinței la elevi poate depinde de mai mulți factori, care nu sunt neapărat influențați de mediul urban sau rural. În

plus, percepția subiectivă asupra voinței poate fi explicată prin similarități în experiențele educaționale, factori individuali și norme culturale comune.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu). În cele ce urmează, vom analiza valorile medii obținute pentru autoaprecierea voinței la elevi, în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu). Rezultatele sunt ilustrate în tabelul 2.9.

Tabelul 2.9. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de nivelul de studii

Variabila	Nivelul de studii	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea voinței	gimnaziu	171	19,89	3,637	0,278
	liceu	133	19,62	3,899	0,338

În urma analizelor efectuate, putem constata că subiecții din gimnaziu (19,89), comparativ cu cei din liceu (19,62), înregistrează medii mai înalte la autoaprecierea voinței. Și în acest caz, pentru a arăta diferențele mediilor variabilelor după criteriul propus, am utilizat testul T-student. Potrivit rezultatelor obținute la testul T, putem consemna că există diferențe, dar ele nu sunt statistic semnificative ($t=0,610$; $p=0,542$), tabelul A.3.3. Indicii obținuți arată că absența diferențelor semnificative în autoaprecierea voinței între elevii din gimnaziu și cei din liceu poate fi explicată prin complexitatea factorilor, care țin cont de evoluția dezvoltării personale și contextul educațional al acestora.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței în funcție de vârstă (12-18 ani). Demersul nostru a cuprins evidențierea diferențelor de vârstă în manifestarea autoaprecierii voinței la elevii cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani. Cercetările în domeniul psihologiei copilului subliniază, printre aspectele dominante în dezvoltarea voinței la preadolescenți, următoarele elemente: *capacitatea de a fixa scopuri, de a le selecta și a opta pentru cele semnificative și potrivite pentru o situație sau alta; capacitatea de a urmări realizarea scopurilor până la capăt; tot mai frecvente devin inițiativele privind activitățile din timpul liber, a activităților autoformatoare și autoeducative, care sunt la început orientate spre schimbări privind sinele corporal, cum ar fi dezvoltarea forței musculare la băieți, accentuarea grației în mișcări la fete* [25; 26].

La adolescenți se realizează un anume grad de maturizare a mecanismelor voluntare: *ei își construiesc scopuri de perspectivă, care se ating în timp îndelungat și treptat referitoare la viața personală și profesională; își urmăresc cu tenacitate scopurile, dacă sunt conștienți că sunt valoroase și importante pentru viața lor; iau decizii legate de desfășurarea acțiunilor voluntare și se simt în acest mod independenți și autonomi; se dezvoltă pe deplin calitățile voinței* [26; 73].

În tabelul 2.10 sunt reflectate valorile medii în funcție de factorul vârstă (12-18). Rezultatele prezentate ne demonstrează că autoaprecierea voinței diferă în funcție de vârstă.

Tabelul 2.10. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de vârstă

Variabila	Vârsta	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Autoapreciere a voinței	12 ani	3	18,33	5,686	3,283	4,21	32,46
	13 ani	35	20,11	3,779	0,639	18,82	21,41
	14 ani	92	19,53	3,481	0,363	18,81	20,25
	15 ani	47	19,40	4,372	0,638	18,12	20,69
	16 ani	33	20,55	4,243	0,739	19,04	22,05
	17 ani	58	19,67	3,677	0,483	18,71	20,64
	18 ani	36	20,11	3,096	0,516	19,06	21,16

Datele evidențiate ne-au permis să deducem faptul, că subiecții cu vârsta de 16 ani față de celelalte vârste au înregistrat medii mai înalte (20,55) la variabila autoaprecierea voinței. În plus, se remarcă faptul că subiecții cu de 13 ani și 18 ani înregistrează medii similare (20,11). În același timp, se poate observa că subiecții cu vârsta de 14 și 15 ani, respectiv cei de 17 ani, au medii apropiate. Pe de altă parte, subiecții de 12 ani au înregistrat cele mai reduse medii (18,33). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind manifestarea autoaprecierii voinței în funcție de vârsta subiecților, am utilizat ca metodă statistică inferențială ANOVA unifactorial. Menționăm că, conform rezultatelor prezentate în tabelul A. 3.4, la analiza de varianță ANOVA, nu am constatat diferențe semnificative statistic pentru autoaprecierea voinței în funcție de vârsta subiecților ($F=0,545$; $p=0,774$). Indicii analizați sugerează că autoaprecierea voinței este un proces subiectiv, bazat pe percepțiile interne ale fiecărui elev despre propria sa capacitate de autocontrol și de perseverență. Mai mult, aceasta nu este influențată în mod direct de vârstă, ci de factorii personali și experiențele trăite, care pot rămâne relativ constanți pe parcursul unui anumit interval de vârstă.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței elevilor în funcție de reușita academică (9-10/5-6). În aceeași ordine de idei, autoaprecierea voinței implică recunoașterea și valorizarea capacității proprii de a depune efort și de a persevera, iar acest lucru are un impact semnificativ asupra performanțelor academice. Astfel, ne-am propus să analizăm și relația dintre autoaprecierea voinței în funcție de reușita academică (9-10/5-6). În tabelul 2.11 prezentăm rezultatele obținute.

Tabelul 2.11. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de reușita academică

Variabila	Reușita academică	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea	9-10	67	20,54	3,345	0,409

voinței	8-8,99	119	20,24	3,831	0,351
	7-7,99	80	19,00	3,721	0,416
	6-6,99	29	18,93	3,936	0,731
	5-5,99	9	17,44	3,167	1,056

În conformitate cu datele expuse în tabelul de mai sus, consemnăm că subiecții cu reușita școlară între notele 9-10 (20,54) față de subiecții cu reușita școlară situată între 5-6 (17,44) demonstrează medii mai înalte. Medii ridicate au înregistrat și subiecții care au note în intervalul 8-8,99 (20,24). Menționăm că subiecții cu reușita școlară între 6-6,99 (18,93) și cei cu reușita școlară între 7-7,99 (19,00) au obținut medii apropiate. Pentru a verifica dacă există diferențe semnificative în manifestarea autoaprecierii voinței la elevi în funcție de reușita academică (9-10/5-6), am aplicat testul ANOVA. Rezultatele obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial, prezentate în tabelul A.3.5, denotă diferențe statistice semnificative privind autoaprecierea voinței în funcție de reușita academică ($F=3,348$; $p=0,011$). Constatările realizate ne permit să evidențiem că elevii cu reușita școlară ridicată au tendința de a-și aprecia pozitiv voința, succesul întărindu-le convingerea că sunt capabili să își controleze eforturile și să atingă obiectivele dorite. În schimb, elevii cu rezultate mai slabe se pot considera lipsiți de perseverență, ceea ce le scade autoaprecierea voinței.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței elevilor, în funcție de tipurile de activități extrașcolare. Este de remarcat că activitățile extrașcolare au rol esențial în dezvoltarea personală a elevilor și în stimularea percepției pozitive despre propria voință. Indiferent de tipul de activități, acestea permit elevilor să își exprime abilitățile, să învețe strategii de gestionare a situațiilor dificile și să obțină satisfacții care le influențează imaginea de sine și capacitatea de a depune eforturi susținute.

În vederea identificării relațiilor existente dintre autoaprecierea voinței în funcție de implicarea elevilor în diverse tipuri de activități extrașcolare, prezentăm în tabelul 2.12 valorile medii obținute.

Tabelul 2.12. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de tipul activităților extrașcolare

Variabila	Tipul de activități extrașcolare	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea voinței	sport	145	20,14	3,850	0,320
	muzica	34	20,24	3,830	0,657
	dans	18	19,67	3,941	0,929
	altceva	77	19,38	3,587	0,409
	nimic	30	18,53	3,298	0,602

Pe baza rezultatelor prezentate în tabelul 2.12, reiese că elevii care practică muzica (20,24) și sportul (20,14) manifestă niveluri mai înalte ale autoaprecierii voinței. În schimb, subiecții

care aleg dansul ca activitate extrașcolară înregistrează valori medii de 19,67, comparativ cu subiecții care frecventează alte tipuri de activități (pictură, voluntariat, jocuri intelectuale, literatură, teatru, design, limbi străine) evidențiind un scor mai scăzut (19,38). Se remarcă faptul că subiecții care nu participă la nici un tip de activități înregistrează cele mai scăzute medii (18,53). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative pentru autoaprecierea voinței în funcție de implicarea elevilor în activități extrașcolare, am realizat testul ANOVA. Rezultatele obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial (tabelul A.3.6) ilustrează că nu există diferențe statistic semnificative privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare ($F=1,534$; $p=0,192$). Indicii obținuți arată că percepția subiectivă a elevului asupra voinței nu este influențată de tipul activității extrașcolare, aceasta fiind percepută fie ca o activitate recreativă, fie ca o obligație impusă de părinți.

Datele statistice descriptive privind autoaprecierea voinței elevilor în funcție de tipul problemelor școlare. Considerăm importante pentru studiul nostru și analiza rezultatelor privind autoaprecierea voinței la elevi în funcție de tipul problemelor școlare, având în vedere că acestea pot influența direct modul în care elevii își percep propria capacitate de a depune eforturi și de a face față dificultăților. Tabelul 2.13 evidențiază valorile medii obținute.

Tabelul 2.13. Mediile privind autoaprecierea voinței în funcție de tipul problemelor școlare

Variabila	Tipul de probleme școlare	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Autoaprecierea voinței	absențe școlare	26	19,12	4,141	0,812
	chiul școlar	6	20,83	3,545	1,447
	corigențe	1	14,00	-	-
	lacune în cunoștințe	31	21,06	4,366	0,784
	lipsa interesului școlar	102	18,70	3,443	0,341
	nu prezintă nici o problema	138	20,40	3,548	0,302

Datele din tabelul 2.13 arată că cei 31 dintre subiecți care prezintă lacune în cunoștințe (21,06) și cei 6 subiecți care manifestă chiul școlar (20,83) înregistrează medii mai ridicate ale autoaprecierii voinței, comparativ cu ceilalți subiecți. Este necesar de precizat că voința, în cazul acestora, este percepută ca fiind capacitatea de a-și susține alegerile, fie că este vorba de evitarea școlii, găsirea unor alternative mai atractive sau menținerea unei anumite autonomii în luarea deciziilor. Pentru ei, percepția voinței nu este asociată cu perseverența în învățare, ci mai degrabă cu rezistența la constrângeri și urmărirea propriilor interese, indiferent de impactul acestora asupra succesului școlar.

De asemenea, observăm că 138 de subiecți (20,40) care nu prezintă nici o problemă școlară

au obținut medii înalte. Menționăm că medii apropiate au demonstrat elevii care au absențe școlare (19,12) și elevii care optează pentru lipsa interesului/motivației școlare (18,70).

Pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative privind autoaprecierea voinței în funcție de tipul de probleme școlare am realizat testul ANOVA. Datele obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial (tabelul A.3.7) demonstrează că există diferențe statistic semnificative pentru autoaprecierea voinței în funcție de tipul problemelor școlare ($F=4,177$; $p=0,001$).

Pentru un demers mai amplu și mai profund al voinței la elevi ne-am propus să examinăm valorile medii pentru autocontrolul volitiv (*indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența*). Am evaluat nivelul de autocontrol volitiv administrând **Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv**, A.G.Зверьков и Е.В.Эйдман [27; 74].

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de gen. Următoarea variabilă studiată în cercetarea noastră este autocontrolul volitiv la elevi, care reflectă indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența. În tabelul 2.14 prezentăm mediile în funcție de gen.

Tabelul 2.14. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de gen

Variabile	Sexul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Indicele general de autocontrol volitiv	masculin	115	14,30	3,958	0,369
	feminin	189	12,28	3,580	0,260
Stăpânirea de sine	masculin	115	9,84	2,972	0,277
	feminin	189	8,23	2,824	0,205
Perseverență	masculin	115	7,43	2,217	0,207
	feminin	189	6,56	2,135	0,155

Rezultatele prezentate în tabelul 2.14 ne permit să deducem că subiecții de gen masculin, comparativ cu subiecții de gen feminin, înregistrează medii mai înalte la toate cele trei variabile analizate: *indicele general de autocontrol volitiv* (14,30), *stăpânirea de sine* (9,84) și *perseverență* (7,43). În scopul de a determina dacă există diferențe semnificative în funcție de factorul genul subiecților, am utilizat testul T-student. Conform rezultatelor testului T, prezentate în tabelul A. 3.8, se constată că există diferențe statistic semnificative în funcție de factorul gen pentru variabilele: *indicele general de autocontrol volitiv* ($t=4,591$; $p=0,001$); *factorul stăpânirea de sine* ($t=4,727$; $p=0,001$); *perseverență* ($t=3,398$; $p=0,001$). Studiile susțin că fetele tind să aibă un autocontrol volitiv mai ridicat în contexte educaționale, fiind mai disciplinate în îndeplinirea sarcinilor și mai persistente în fața dificultăților școlare, iar băieții pot manifesta un autocontrol mai redus în fața sarcinilor care necesită concentrare pe termen lung, însă pot excela în activitățile care implică provocări imediate sau activități fizice.

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). Relația dintre autocontrolul volitiv și mediul de proveniență a elevului este complexă și influențată de mai mulți factori, inclusiv resursele educaționale, normele sociale, rutina zilnică și influențele externe. În general, elevii din mediul rural pot învăța autocontrolul într-un cadru mai structurat și mai simplu, bazat pe muncă și responsabilități, în timp ce elevii din mediul urban au acces la mai multe resurse educaționale, dar se confruntă cu mai multe tentații și distrageri care pot afecta dezvoltarea autocontrolului.

În continuare, în tabelul 2.15 sunt reflectate mediile pentru indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența, în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). Rezultatele prezentate ne demonstrează că nivelul indicelui general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența la elevi diferă puțin în funcție de factorul mediul de proveniență.

Tabelul 2.15. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de mediul de proveniență

Variabile	Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Indicele general de autocontrol volitiv	urban	171	12,68	4,134	0,316
	rural	133	13,52	3,406	0,295
Stăpânirea de sine	urban	171	8,53	3,205	0,245
	rural	133	9,24	2,623	0,227
Perseverență	urban	171	6,73	2,321	0,178
	rural	133	7,09	2,032	0,176

Datele reflectate în tabelul de mai sus demonstrează că subiecții din mediul rural, comparativ cu subiecții din mediul urban, înregistrează medii mai înalte pentru variabilele cercetării: *indicele general de autocontrol volitiv (13,52) stăpânirea de sine (9,24) și perseverența (7,09)*. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative în funcție de factorul mediul de proveniență al subiecților, am utilizat testul T-student. Conform rezultatelor obținute la testul T, putem afirma că există diferențe semnificative doar pentru variabila *stăpânirea de sine* ($t=-2,067$; $p=0,040$). Indicii obținuți confirmă că elevii din mediul rural, confruntându-se adesea cu provocări mai mari în viața de zi cu zi, care solicită perseverență și răbdare, își consolidează stăpânirea de sine, fiind capabili să își regleze comportamentele pentru a se adapta circumstanțelor. Pentru celelalte variabile: *indicele general de autocontrol volitiv* ($t=-1,897$; $p=0,059$) și *perseverență* ($t=-1,436$; $p=0,152$), datele obținute reflectă diferențe nesemnificative (tabelul A.3.9).

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu). Este de remarcat că autocontrolul volitiv la elevi evoluează pe măsură ce aceștia progresează de la gimnaziu la liceu, dar nu înregistrează un decalaj

semnificativ. În continuare, în tabelul 2.16 vom prezenta distribuția de medii pentru indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența, în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu).

Tabelul 2.16. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de nivelul de studii

Variabile	Nivelul de studii	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Indicele general de autocontrol volitiv	gimnaziu	171	13,22	3,910	0,299
	liceu	133	12,82	3,772	0,327
Stăpânirea de sine	gimnaziu	171	9,03	2,995	0,229
	liceu	133	8,60	2,957	0,256
Perseverență	gimnaziu	171	6,86	2,186	0,167
	liceu	133	6,92	2,233	0,194

În corespundere cu rezultatele elucidate în tabelul 2.16, deducem faptul că subiecții din gimnaziu, comparativ cu subiecții din liceu, au înregistrat medii mai înalte pentru variabilele: *indicele general de autocontrol volitiv* (13,22), *stăpânirea de sine* (9,03). În același timp, deducem că elevii din liceu au obținut medii mai ridicate pentru variabila *perseverență* (6,92). În scopul determinării diferențelor semnificative înregistrate la subiecți în funcție de factorul nivelul de studii (gimnazial/liceal), am utilizat testul T-student. Datele obținute reflectă diferențe nesemnificative statistic pentru variabilele *indicele general de autocontrol volitiv* ($t=0,905$; $p=0,366$), *stăpânirea de sine* ($t=1,242$, $p=0,215$) și *perseverență* ($t=-0,226$; $p=0,821$), în funcție de nivelul studii (tabelul A.3.10). Rezultatele obținute sugerează că la elevii din gimnaziu capacitatea de a-și controla impulsurile și de a persevera se îmbunătățește, iar în liceu aceste abilități ating un nivel mai mare, datorită maturizării cognitive și emoționale.

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de vârstă.

Un alt factor privind dezvoltarea autocontrolului volitiv la elevi îl constituie vârsta, susținut prin educație și experiențe de viață pentru asigurarea succesului personal și școlar. În cele ce urmează, prezentăm rezultatele obținute pentru indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența, în funcție de vârstă (12-18 ani), figura 2.7 și tabelul A.2.1.

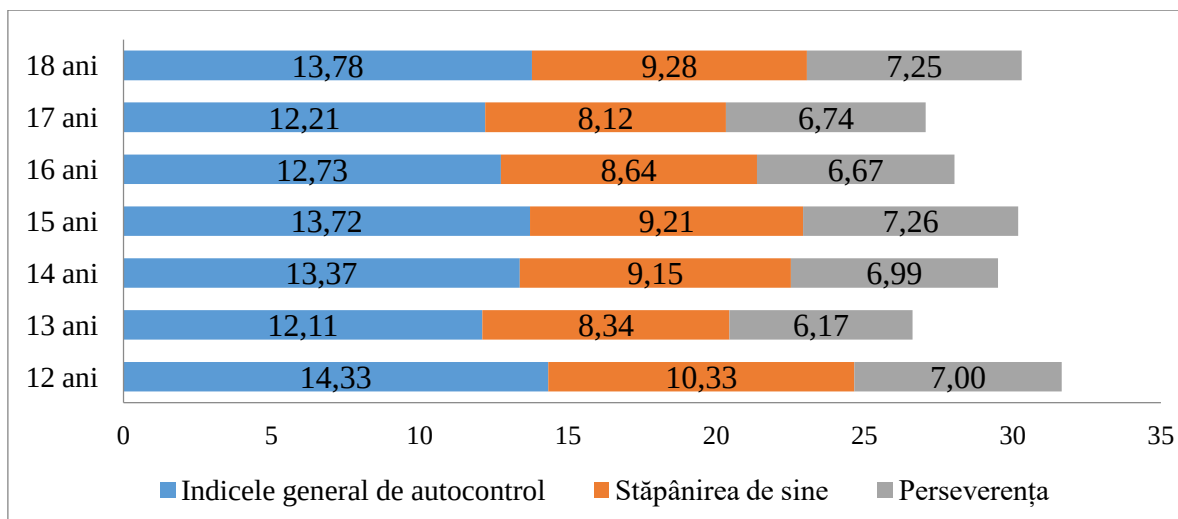


Fig. 2.7. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de vârstă

Analizând rezultatele incluse în figura 2.7, deducem că cei 3 subiecți cu vârsta de 12 ani demonstrează medii mai înalte pentru variabilele cercetării: *indicele general de autocontrol volitiv* (14,33) și *stăpânirea de sine* (10,33). În același timp, evidențiem medii înalte și pentru subiecții cu vârsta de 15 ani pentru cele trei variabile: *indicele general de autocontrol volitiv* (13,72), *stăpânirea de sine* (9,21) și *perseverență* (7,26). Așadar, observăm medii mai scăzute la subiecții cu vârsta de 13 ani și, respectiv, cei cu vârsta de 17 ani. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative pentru variabilele cercetării și vârsta subiecților, am analizat datele obținute prin ANOVA unifactorial. Analiza rezultatelor prezentate în tabelul A.3.11 permite constatarea faptului că nu există diferențe statistic semnificative în funcție de vârsta subiecților pentru factorii: *indicele general de autocontrol volitiv* ($F=1,476$; $p=0,186$); *stăpânirea de sine* ($F=1,304$; $p=0,255$) și *perseverență* ($F=1,131$; $p=0,344$). Indicii obținuți demonstrează că vârsta nu este întotdeauna un predictor fiabil în dezvoltarea autocontrolului volitiv al elevilor, deoarece acesta depinde de o combinație complexă de factori educaționali, socio-culturali și individuali.

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de reușita academică (9-10/5-6). Nu putem neglija nici faptul că autocontrolul volitiv are un impact asupra rezultatelor școlare ale elevilor. În cele ce urmează vom prezenta mediile obținute pentru indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența la elevi, în funcție de reușita școlară (9-10/5-6), date reflectate în figura 2.8 și tabelul A. 2.2.

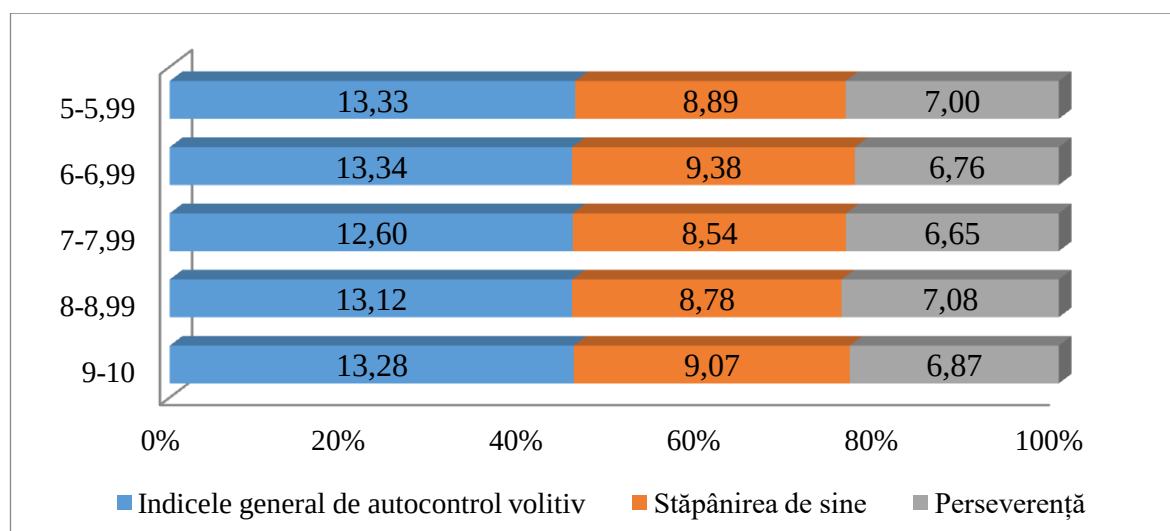


Fig. 2.8. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de reușita academică

Așadar, conform rezultatelor obținute, observăm că subiecții cu reușita academică între 6-6,99 prezintă valori medii mai înalte pentru *indicele general de autocontrol volitiv* (13,34) și *stăpânirea de sine* (9,38). În același timp, subiecții cu reușita academică situată între 9-10 au obținut, de asemenea, medii mai ridicate la *indicele general de autocontrol volitiv* (13,28). În plus, analiza datelor referitoare la variabila *perseverență* arată că subiecții cu reușita școlară între 8-8,99 (7,08), înregistrează medii mai mari comparativ cu ceilalți subiecți. Menționăm că medii mai scăzute pentru toate variabilele se constată la subiecții cu reușita academică situată între 7-7,99. În scopul determinării diferențelor dintre autocontrolul volitiv, în funcție de factorul reușita academică a subiecților, am utilizat testul ANOVA unifactorial. Rezultatele obținute permit să constatăm că nu există diferențe statistice semnificative pentru factorii: *indicele general de autocontrol volitiv* ($F=0,396$; $p=0,812$); *stăpânirea de sine* ($F=0,556$; $p=0,695$) și *perseverență* ($F=0,478$; $p=0,752$), în funcție de reușita academică a elevilor. Rezultatele sunt ilustrate în tabelul A.3.12.

Deși, în aparență, cercetările arată că elevii cu rezultate academice ridicate (note de 9-10) au un autocontrol mai bine dezvoltat, iar elevii cu rezultate mai slabe (note de 5-6) pot avea dificultăți în a-și controla impulsurile și comportamentele, indicii obținuți demonstrează contrariul. Această constatare ar putea fi explicată prin manifestarea unui autocontrol volitiv mai ridicat și un indice de stăpânire de sine în rândul elevilor cu note situate între 5 și 7, deoarece aceștia se află într-un punct intermediar al performanței. Aceștia învață să își regleze comportamentele și să își gestioneze emoțiile în fața provocărilor școlare, dezvoltând astfel abilități de perseverență și autocontrol.

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare. Cercetările au demonstrat că activitățile extrașcolare au un rol

important în dezvoltarea autocontrolului, impunând o structură și o rutină care necesită angajament, planificare, gestionare eficientă a timpului, concentrare, perseverență și control emoțional. Pentru cercetarea realizată, am considerat relevante mediile obținute pentru indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverență, în funcție de implicarea elevilor în diferite tipuri de activități extrașcolare. Respectiv, în figura 2.9 și tabelul A.2.3 prezentăm rezultatele obținute.

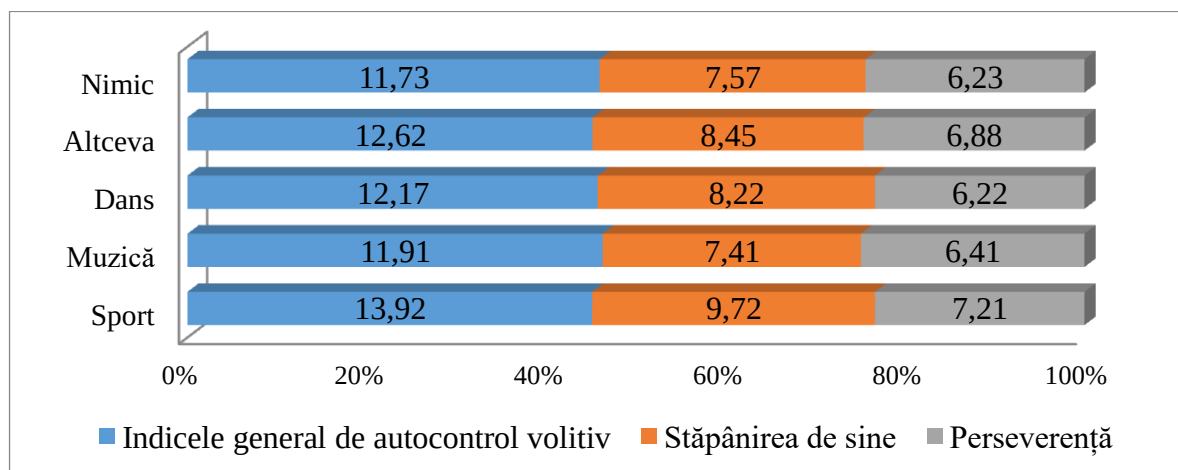


Fig. 2.9. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare

Din figura de mai sus rezultă că mediile pentru *indicele general de autocontrol volitiv*, *stăpânirea de sine* și *perseverență* variază în funcție de tipul de activități extrașcolare. În acest sens, pe baza distribuțiilor de rezultate, am constatat că subiecții implicați în activități sportive obțin medii mai ridicate pentru cele trei variabile ale cercetării: *indicele general de autocontrol volitiv* (13,92), *stăpânirea de sine* (9,72) și *perseverență* (7,21), comparativ cu cei care participă la alte tipuri de activități. În continuare, evidențiem subiecții care optează pentru alte tipuri de activități (pictură, voluntariat, jocuri intelectuale, literatură, teatru, design, limbi străine), obținând medii mai înalte pentru *indicele general de autocontrol volitiv* (12,62), *stăpânirea de sine* (8,45) și *perseverență* (6,88). În același timp, observăm că valori mai mici le atestă subiecții care nu sunt implicați în nici un tip de activități extrașcolare. Pentru a determina dacă sunt diferențe semnificative statistic la subiecți în funcție de tipul activităților extrașcolare, am utilizat testul ANOVA unifactorial. Rezultatele prezentate în tabelul A.3.13 demonstrează că există diferențe semnificative statistic pentru următoarele variabile: *indicele general de autocontrol volitiv* ($F=4,095$; $p=0,003$) și *stăpânirea de sine* ($F=7,639$; $p=0,001$), în funcție de tipul de activități extrașcolare. Pentru variabila *perseverență* ($F=2,301$; $p=0,059$), rezultate nu sunt semnificative. Indicii obținuți denotă faptul că elevii care practică sportul prezintă un nivel mai ridicat de autocontrol volitiv, perseverență și stăpânire de sine, oferindu-le un cadru structurat în

care învață să-și regleze comportamentele, să depășească obstacole și să își gestioneze emoțiile, iar aceste competențe sunt aplicabile nu doar în activitățile sportive, ci și în viața de zi cu zi, incluzând performanța școlară și relațiile interpersonale.

Datele statistice descriptive privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul problemelor școlare. Pentru a identifica relațiile dintre indicele general de autocontrol volitiv, stăpânirea de sine și perseverența, în funcție de tipurile de probleme școlare ale elevilor, prezentăm rezultatele obținute în figura 2.10 și tabelul A.2.4.

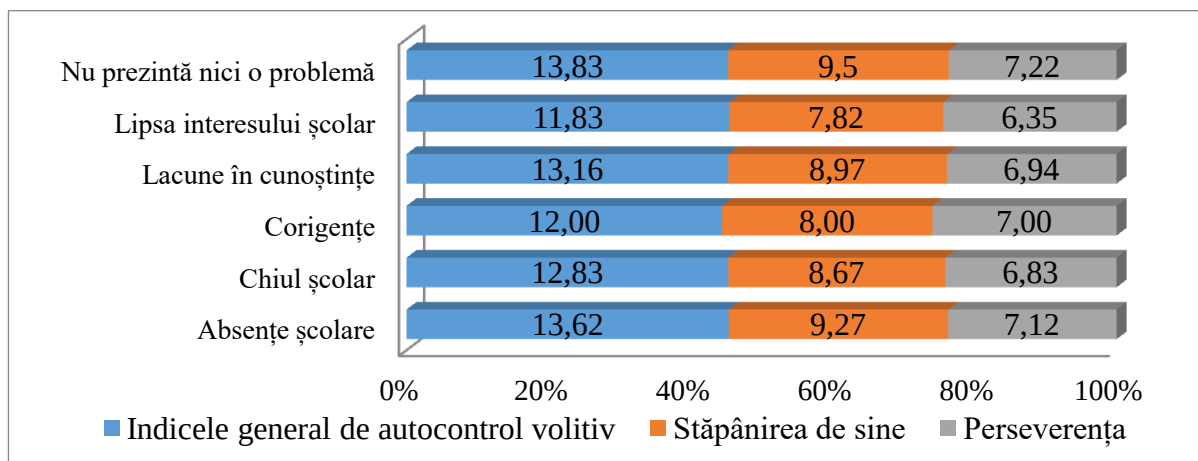


Fig. 2.10. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de tipul problemelor școlare

Conform rezultatelor de mai sus, observăm că subiecții care nu prezintă nici o problemă demonstrează medii mai înalte la următoarele variabile: *indicele general de autocontrol volitiv* (13,83), *stăpânirea de sine* (9,50) și *perseverență* (7,22), comparativ cu subiecții care înregistrează anumite probleme școlare (de ex: absențe, lipsa interesului școlar, lacune în cunoștințe, chiul școlar, corigențe etc.). Acești elevi manifestă un bun autocontrol, stăpânire de sine, perseverență în atingerea scopurilor. Subiecții care manifestă lipsa interesului școlar înregistrează medii mai mici pentru variabilele: *indicele general de autocontrol volitiv* (11,83), *stăpânirea de sine* (7,82) și *perseverență* (6,35). Pentru a verifica dacă există diferențe semnificative statistic între variabilele cercetării în funcție de tipul de probleme școlare ale subiecților, am aplicat testul ANOVA. Valorile obținute reflectă un rezultat semnificativ, adică, per total, există diferențe semnificative statistic în funcție de tipul de probleme școlare pentru variabilele: *indicele general de autocontrol volitiv* ($F=3,428$; $p=0,005$) și *stăpânirea de sine* ($F=4,059$; $p=0,001$). Rezultatele înregistrate denotă că acești elevi beneficiază de un mediu educațional stabil, un feed-back pozitiv continuu, o motivație intrinsecă mai mare și o capacitate mai bună de a-și gestiona emoțiile și comportamentele în vederea atingerii obiectivelor educaționale. Pentru factorul *perseverență* ($F=1,936$; $p=0,088$), nu s-au obținut rezultate semnificative din punct de vedere statistic (tabelul A.3.14).

În studiul constatativ ne-am propus să analizăm și datele statistice descriptive obținute în urma aplicării **Chestionarului de determinare a calităților volitive** (M. B. Чумаков) [74; 195; 196; 197], care are ca scop diagnosticarea sferei emoțional-volitive a personalității și determinarea calităților volitive, precum responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive în funcție de gen. Deși cercetările sugerează că pot exista diferențe între băieți și fete în ceea ce privește anumite aspecte ale calităților volitive, aceste diferențe sunt adesea influențate de factori culturali, educaționali și individuali. În tabelul 2.17 sunt prezentate mediile pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de factorul gen (masculin/feminin).

Tabelul 2.17. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de gen

Calitățile volitive	Sexul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Responsabilitate	masculin	115	16,23	3,328	0,310
	feminin	189	16,60	3,637	0,265
Inițiativă	masculin	115	16,20	4,251	0,396
	feminin	189	16,29	4,752	0,346
Hotărâre	masculin	115	12,63	3,660	0,341
	feminin	189	11,41	4,003	0,291
Independență	masculin	115	13,52	3,424	0,319
	feminin	189	13,51	3,725	0,271
Rezistență	masculin	115	18,42	4,726	0,441
	feminin	189	16,77	4,365	0,317
Insistență	masculin	115	11,37	3,018	0,281
	feminin	189	10,59	3,135	0,228
Energie	masculin	115	18,30	4,184	0,390
	feminin	189	16,67	4,311	0,314
Atenție	masculin	115	13,67	3,394	0,317
	feminin	189	13,34	3,944	0,287
Perseverență	masculin	115	17,26	4,270	0,398
	feminin	189	16,65	4,664	0,339

Datele furnizate în tabelul 2.17, ne permit să deducem faptul că calitățile volitive la elevi diferă în funcție de factorul gen (masculin/feminin). Analiza rezultatelor demonstrează că există diferențe la următoarele calități ale voinței: *hotărâre*, *rezistență*, *insistență* și *energie* în funcție de factorul gen. Astfel, observăm că subiecții de gen masculin, comparativ cu cei de gen feminin, înregistrează medii mai înalte la următoarele calități volitive: *hotărâre* (12,63), *independență* (13,52), *rezistență* (18,42), *insistență* (11,37), *energie* (18,30), *atenție* (13,67) și *perseverență* (17,26). De asemenea, se remarcă faptul că subiecții de gen feminin indică valori

mai ridicate decât subiecții de gen masculin la calitățile *responsabilitate* (16,60) și *inițiativă* (16,29). Pentru a arăta dacă există diferențe semnificative în funcție de factorul genul subiecților, am utilizat testul T-student. Au fost constatate următoarele diferențe statistic semnificative la rezultatele obținute de fete și băieți la următoarele calități volitive: *hotărâre* ($t=2,647$; $p=0,009$), *rezistență* ($t=3,098$; $p=0,002$), *insistență* ($t=2,113$; $p=0,035$) și *energie* ($t=3,220$; $p=0,001$). Rezultatele sunt prezentate în tabelul A.3.15. Din analiza indicilor obținuți rezultă că băieții manifestă un nivel mai ridicat de hotărâre, care poate fi reflectat în abilitatea lor de a lua decizii rapide și ferme. În același timp, rezultatele sugerează că băieții prezintă o mai mare capacitate de a depăși obstacole și de a persevera în fața dificultăților, comparativ cu fetele, denotă un nivel mai mare de determinare și persistență în atingerea obiectivelor lor, chiar și atunci când întâmpină eșecuri sau provocări.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). Unele cercetări subliniază faptul că dezvoltarea calităților volitive este influențată de contextul de mediu și anume: mediile urbane, cu resursele și oportunitățile lor variate, pot stimula dezvoltarea acestor trăsături prin expunerea la competiție și diversitate; în schimb, mediile rurale, cu provocările și resursele limitate, pot încuraja dezvoltarea perseverenței și a inițiativei prin adaptare și resurse reduse. În continuare vom prezenta mediile pentru calitățile volitive în funcție de factorul mediul de proveniență (tabelul 2.18). Rezultatele obținute ne demonstrează că calitățile volitive diferă puțin în funcție de mediul de proveniență (urban/rural).

Tabelul 2.18. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de mediul de proveniență

Calitățile volitive	Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Responsabilitate	urban	171	16,41	3,589	0,274
	rural	133	16,53	3,448	0,299
Inițiativă	urban	171	16,74	4,599	0,352
	rural	133	15,64	4,456	0,386
Hotărâre	urban	171	11,91	4,035	0,309
	rural	133	11,82	3,770	0,327
Independență	urban	171	13,70	3,586	0,274
	rural	133	13,27	3,637	0,315
Rezistență	urban	171	17,22	4,502	0,344
	rural	133	17,62	4,659	0,404
Insistență	urban	171	10,87	3,241	0,248
	rural	133	10,90	2,944	0,255
Energie	urban	171	17,18	4,331	0,331
	rural	133	17,42	4,338	0,376

Atenție	urban	171	13,37	4,182	0,320
	rural	133	13,59	3,099	0,269
Perseverență	urban	171	17,18	4,679	0,358
	rural	133	16,50	4,297	0,373

Conform datelor prezentate în tabelul 2.18, subiecții din mediul urban, comparativ cu cei din mediul rural, înregistrează medii mai înalte la următoarele calități: *inițiativă* (16,74), *hotărâre* (11,91), *independență* (13,70) și *perseverență* (17,18). În același timp, pentru subiecții din mediul rural observăm medii mai înalte pentru calitățile: *responsabilitate* (16,53), *rezistență* (17,62), *insistență* (10,90), *energie* (17,42) și *atenție* (13,59). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative între grupurile antrenate în cercetare în funcție de mediul de proveniență (urban/rural), am utilizat testul T-student. Rezultatele prezentate în tabelul A.3.16 ne permit să demonstrăm că există diferențe semnificative statistic între subiecții din mediul urban și cei din mediul rural în ceea ce privește calitatea *inițiativa* ($t=2,093$; $p=0,037$). Indicii obținuți pot fi justificați de faptul că elevii din mediul urban și rural au acces diferit la resurse educaționale, influențe sociale și culturale, condiții economice și sprijin oferit de familie și comunitate. În același timp, mediul urban tinde să ofere mai multe oportunități pentru dezvoltarea inițiativei și pentru încurajarea elevilor să își exprime propriile idei și să participe activ în procesul educațional.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu). Dezvoltarea calităților volitive variază între nivelurile de studii gimnaziale și liceale, în funcție de cerințele și provocările specifice fiecărui nivel de studii. Spre exemplu, în gimnaziu, elevii încep să dezvolte aceste trăsături prin experiențe de învățare și interacțiuni sociale, în timp ce în liceu, dezvoltarea acestor calități devine crucială pentru gestionarea cerințelor academice avansate și pentru viitorul traseu educațional și profesional.

În continuare, vom prezenta mediile obținute pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu), datele fiind ilustrate în tabelul 2.19.

Tabelul 2.19. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de nivelul de studii

Calitățile volitive	Nivelul de studii	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Responsabilitate	gimnaziu	171	16,78	3,312	0,253
	liceu	133	16,05	3,747	0,325
Inițiativă	gimnaziu	171	15,93	4,195	0,321
	liceu	133	16,68	4,980	0,432
Hotărâre	gimnaziu	171	12,02	4,017	0,307
	liceu	133	11,68	3,787	0,328

Independență	gimnaziu	171	12,97	3,600	0,275
	liceu	133	14,21	3,512	0,305
Rezistență	gimnaziu	171	17,73	4,650	0,356
	liceu	133	16,95	4,440	0,385
Insistență	gimnaziu	171	10,93	2,974	0,227
	liceu	133	10,83	3,286	0,285
Energie	gimnaziu	171	17,62	4,310	0,330
	liceu	133	16,86	4,331	0,376
Atenție	gimnaziu	171	13,66	3,632	0,278
	liceu	133	13,22	3,881	0,337
Perseverență	gimnaziu	171	16,77	4,233	0,324
	liceu	133	17,02	4,880	0,423

Datele din tabelul 2.19 indică că subiecții din gimnaziu, comparativ cu cei din liceu, au înregistrat medii mai înalte la următoarele calități volitive: *responsabilitate* (16,78), *hotărâre* (12,02), *rezistență* (17,73), *energie* (17,62) și *atenție* (13,66). De asemenea, observăm că subiecții din liceu, comparativ cu subiecții din gimnaziu, demonstrează medii mai înalte pentru calitățile: *inițiativă* (16,68), *independență* (14,21), și *perseverență* (17,02). În același timp, evidențiem medii apropiate între subiecții din gimnaziu și liceu pentru calitatea *insistență* (gimnaziu - 10,93, liceu - 10,83). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind calitățile volitive în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu), am utilizat testul T-student. Rezultatele obținute la testul T permite să afirmăm că există diferențe semnificative la calitatea *independență*, în funcție de nivelul de studii ($t=-3,011$; $p=0,003$), date reflectate în tabelul A.3.17. Astfel, indicii reflectați denotă că elevii de liceu sunt mai independenți în luarea deciziilor și asumarea responsabilităților sociale, manifestând autonomie în învățare și formarea relațiilor interpersonale.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive în funcție de vârstă (12-18 ani).

Dezvoltarea calităților volitive evoluează pe parcursul vieții, fiecare etapă aducând provocări și oportunități specifice pentru dezvoltarea acestora. În acest context, ne-am propus să investigăm relațiile existente între calitățile volitive la elevii cu vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani. Rezultatele prezentate în figura 2.11 și tabelul A.2.5 demonstrează că calitățile volitive la elevi diferă în funcție de vârstă.

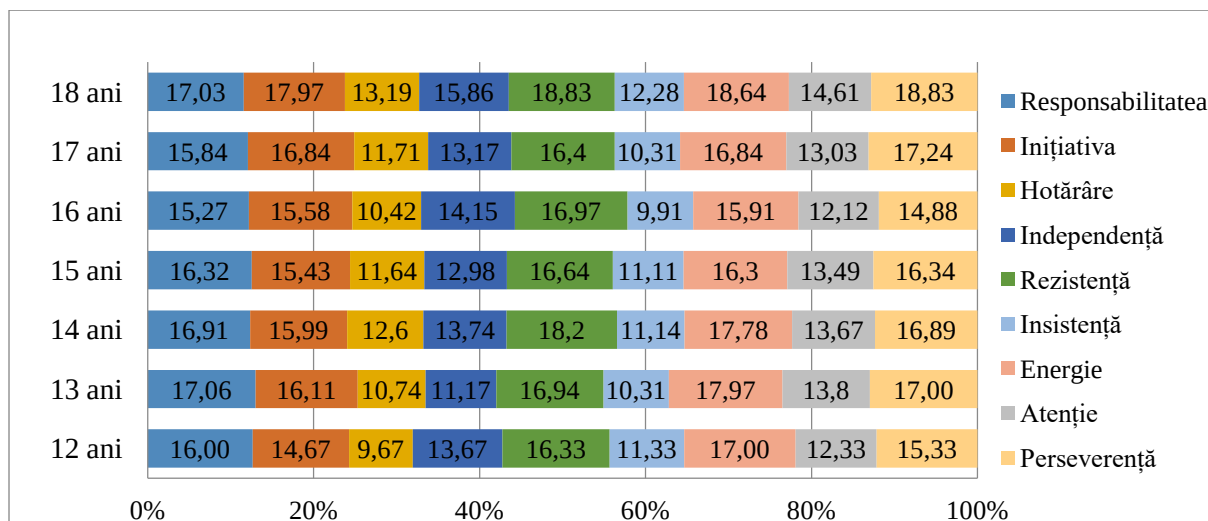


Fig. 2.11. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de vârstă

În conformitate cu rezultatele prezentate în figura de mai sus, constatăm că subiecții cu vârsta de 18 ani au obținut cele mai înalte medii, comparativ cu cei de 12 ani, la următoarele calități: *inițiativă* (17,97), *hotărâre* (13,19), *independență* (15,86), *rezistență* (18,83), *insistență* (12,28), *energie* (18,64), *atenție* (14,61) și *perseverență* (18,83). Comparând rezultatele obținute pentru calitățile volitive, observăm că cele mai mici medii au fost înregistrate la *hotărâre*, prevalând la subiecții de 12 ani (9,67), la subiecții de 13 ani (10,74) și la subiecții de 16 ani (10,42). Aceasta se poate datora faptului că perioada adolescenței este una de tranziție, iar tinerii se află într-un proces continuu de învățare și adaptare, atât în ceea ce privește identitatea personală, cât și în ceea ce privește relațiile cu ceilalți. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind manifestarea calităților voinței în funcție de vârsta subiecților, am utilizat testul ANOVA unifactorial. Datele obținute (tabelul A.3.18) evidențiază existența unor diferențe semnificative statistic, în funcție de vârsta subiecților, pentru următoarele calități ale voinței: *hotărâre* ($F=2,744$; $p=0,013$); *independență* ($F=6,034$; $p=0,001$); *insistență* ($F=2,499$; $p=0,022$) și *perseverență* ($F=2,506$; $p=0,022$). Rezultatele indică o prevalență a calităților volitive menționate anterior în rândul elevilor cu vârsta de 18 ani, datorită maturizării lor emoționale și cognitive, a creșterii gradului de responsabilitate, a autocunoașterii și a conștientizării importanței viitorului acestora.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive în funcție de reușita academică (9-10/5-6). În vederea identificării relației dintre calitățile volitive în funcție de reușita academică (9-10/5-6), în figura 2.12 și tabelul A. 2.6 sunt prezentate valorile medii obținute.

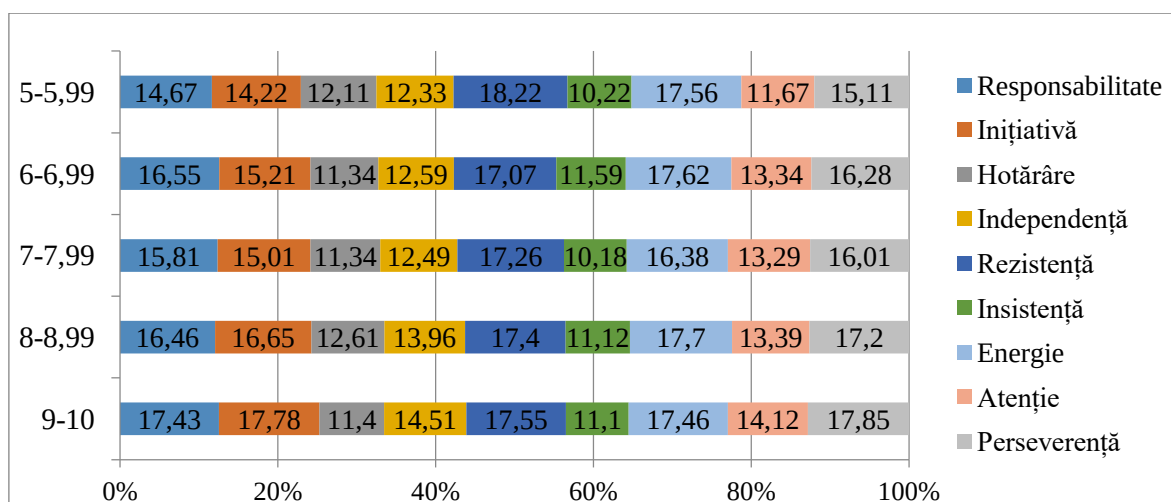


Fig. 2.12. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de reușita academică

Rezultatele prezentate în figura 2.12 evidențiază că subiecții cu reușita școlară între 9-10 înregistrează medii mai înalte la următoarele calități: *responsabilitate* (17,43), *inițiativă* (17,78), *independență* (14,51), *atenție* (14,12) și *perseverență* (17,85), comparativ cu subiecții ale căror reușita școlară se situează între 5-8,99. Cu toate acestea, rezultatele au arătat că subiecții cu reușita școlară între 5-5,99 prezintă medii mai înalte la calitățile: *hotărâre* (12,11), *rezistență* (18,22), *energie* (17,56), comparativ cu subiecții cu reușita școlară situată între 9-10. Pentru a determina dacă există diferențe semnificative privind manifestarea calităților volitive în funcție de factorul reușita academică, am utilizat testul ANOVA unifactorial. Conform rezultatelor obținute la testul ANOVA se constată că există diferențe semnificative la calitățile volitive, în funcție de factorul reușita academică: *responsabilitate* ($F=2,595$; $p=0,037$); *inițiativă* ($F=4,604$; $p=0,001$); *independență* ($F=4,231$; $p=0,002$). Analiza indicilor obținuți sugerează că elevii cu note mari (9-10) manifestă un grad mai ridicat de responsabilitate, inițiativă și independență datorită motivației interne, autodisciplinei, capacității de autoorganizare, autocunoaștere și inițiativă în învățare. Rezultatele statistice pentru calitățile volitive în funcție de reușita academică sunt ilustrate în tabelul A.3.19.

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive, în funcție de tipul activităților extrașcolare. Inevitabil, calitățile volitive influențează modul în care elevii participă și reușesc în activitățile extrașcolare. De altfel, aceste activități sunt esențiale pentru dezvoltarea personală, oferind oportunități pentru explorarea intereselor, dezvoltarea abilităților și consolidarea rezultatelor școlare. În continuare, în figura 2.13 și tabelul A.2.7 sunt prezentate valorile medii pentru calitățile volitive în funcție de implicarea elevilor în diverse tipuri de activități extrașcolare.

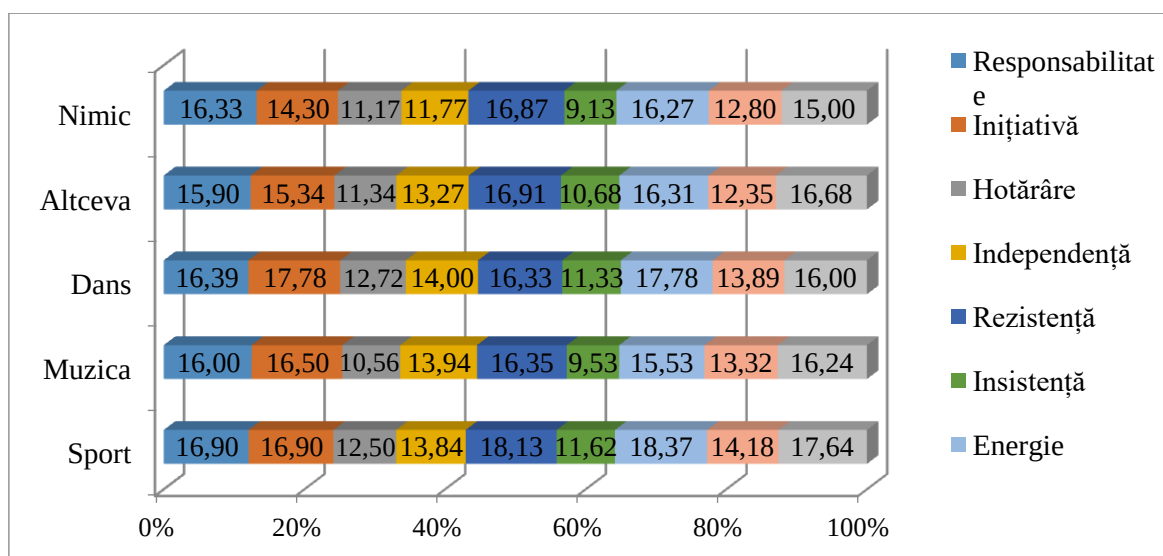


Fig. 2.13. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de tipul activităților extrașcolare

În conformitate cu datele prezentate în figura de mai sus, se observă că cele mai bune rezultate au fost obținute de subiecții implicați în activități sportive, aceștia înregistrând medii mai înalte la următoarele calități: *energie* (18,37), *rezistență* (18,13), *perseverență* (17,64), *responsabilitate* (16,90), *insistență* (11,62), *atenție* (14,18). De asemenea, este important de menționat că elevii care practică dansul înregistrează medii mai înalte la calitățile: *inițiativă* (17,78), *hotărâre* (12,72), *independență* (14,00). În același timp, elevii care nu sunt implicați în nici un tip de activități extrașcolare au obținut medii mai scăzute la următoarele calități: *inițiativă* (14,30), *independență* (11,77), *insistență* (9,13), *perseverență* (15,00). Pentru a demonstra dacă există diferențe semnificative în funcție de factorul activități extrașcolare, am utilizat testul ANOVA. Rezultatele testului ANOVA demonstrează că există diferențe semnificative la calitățile volitive: *inițiativă* ($F=3,528$, $p=0,008$); *hotărâre* ($F=2,777$; $p=0,027$); *insistență* ($F=6,672$; $p=0,001$); *energie* ($F=5,399$; $p=0,001$); *atenție* ($F=3,440$; $p=0,009$); *perseverență* ($F=2,771$; $p=0,027$), în funcție de tipul de activități extrașcolare în care sunt implicați elevii. Indicii obținuți demonstrează că elevii care practică sportul manifestă într-o măsură mai mare calități precum hotărâre, insistență, energie, atenție și perseverență, deoarece sportul le dezvoltă abilități esențiale precum concentrarea, efortul constant și gestionarea provocărilor. În același timp, elevii învață să își depășească limitele, să rămână motivați chiar și în fața dificultăților și să își organizeze resursele de energie într-un mod eficient. Rezultatele sunt reflectate în tabelul A.3.20. Merită evidențiate aici și rezultatele obținute de Д. Маторин, care argumentează faptul că formarea calităților volitive la adolescenți este influențată de o diversitate de factori, printre care se numără și importanța sportului. În esență, activitățile fizice le permit elevilor să își îmbunătățească condiția fizică, să accelereze procesul de autodezvoltare, să își consolideze

autoritatea, să se cunoască mai bine și să își câștige un loc respectat în rândul colegilor lor [185].

Datele statistice descriptive privind calitățile volitive, în funcție de tipul problemelor școlare. Pornind de la ideea că tipul de probleme școlare cu care se confruntă elevii poate influența modul în care calitățile volitive sunt exprimate și aplicate, ne-am propus în continuare să identificăm relațiile existente dintre calitățile volitive ale elevilor, în funcție de tipul problemelor școlare. În figura 2.14 și tabelul A.2.8 prezentăm rezultatele obținute.

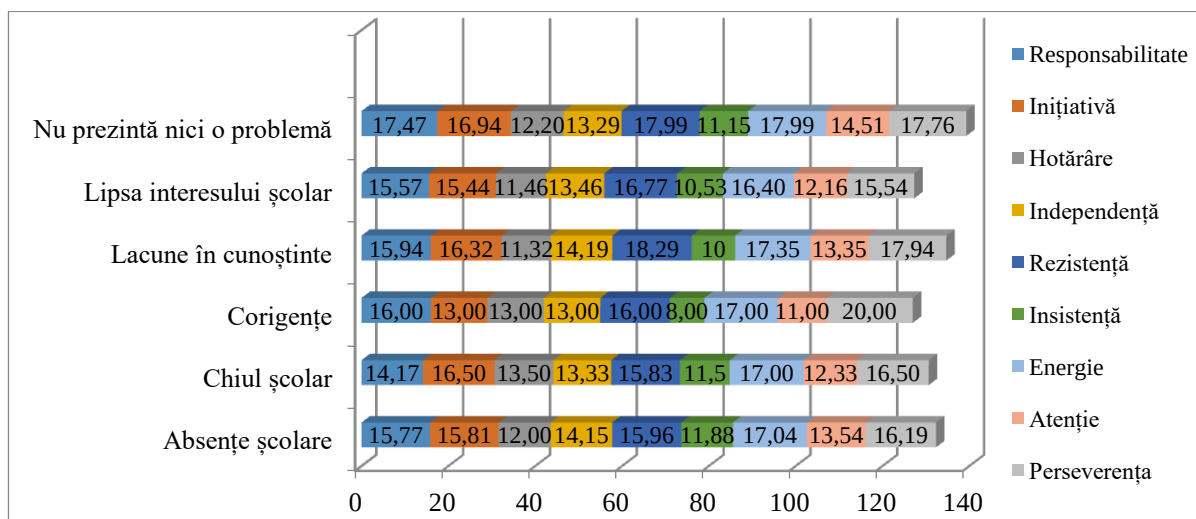


Fig. 2.14. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de tipul problemelor școlare

După cum se observă în figura 2.14, rezultatele demonstrează că subiecții care nu întâmpină nici o problemă școlară înregistrează medii mai înalte la următoarele calități: *energie* (17,99), *responsabilitate* (17,47), *inițiativă* (16,94) și *atenție* (14,51). În schimb, aceiași subiecți indică medii mai mici la calitățile *insistență* (11,15) și *hotărâre* (12,20). De asemenea, se observă că subiecții care manifestă lipsa interesului școlar au obținut medii înalte la calitățile *rezistență* (16,77) și *energie* (16,40). În același timp, cele mai mici medii le înregistrează la calitățile *insistență* (10,53) și *hotărâre* (11,46). Curios este faptul că un singur subiect care înregistrează corigențe a obținut medii mai mari la *perseverență* (20,00), iar cele mai mici medii la *atenție* (11,00) și *insistență* (8,00). Rezultatul imprevizibil și aparent nejustificat privind indicele ridicat al perseverenței la elev ar putea sugera că e, posibil, o situație de excepție, care, totuși trebuie luată în calcul în vederea soluționării unor eventuale cazuri existente. Corigența în acest caz poate fi generată de mai mulți factori, unul dintre care poate fi o situație dificilă de moment. Subiecții care au lacune în cunoștințe au înregistrat medii mai mari la calitățile: *rezistență* (18,29), *perseverență* (17,94), *energie* (17,35), *inițiativă* (16,32) și cele mai mici medii la *insistență* (10,00). Rezultatele celor șase subiecți care prezintă chiul școlar demonstrează medii înalte la calitățile: *energie* (17,00), *perseverență* (16,50) și *inițiativă* (16,50), iar cele mai mici medii le prezintă la *insistență* (11,50). Se constată, că subiecții care au absențe școlare au

obținut medii mai mari la următoarele calități: *energie* (17,04) și *perseverență* (16,19), iar cele mai mici medii la *insistență* (11,88) și *hotărâre* (12,00). Pentru a demonstra dacă există diferențe semnificative în funcție de tipul de probleme școlare am aplicat testul ANOVA unifactorial. Potrivit rezultatelor testului ANOVA, prezentate în tabelul A.3.21 observăm că există diferențe semnificative statistic în funcție de tipul problemelor școlare pentru următoarele calități: *responsabilitate* ($F=4,700$; $p=0,001$), *atenție* ($F=5,202$; $p=0,001$) și *perseverența* ($F=3,547$; $p=0,004$). Indicii obținuți sugerează faptul că elevii care nu prezintă probleme școlare manifestă mai multă responsabilitate, atenție și perseverență, deoarece nu-și consumă energia în rezolvarea unor posibile dificultăți, ci o concentrează în procesul de învățare și dezvoltare.

Sumarizând rezultatele obținute, vom evidenția concepția autorului Albert Einstein, potrivit căruia, pentru a rezolva orice problemă, dispunem de două instrumente esențiale: atenția și intenția [154]. Raportat la acestea, atenția ne ajută să identificăm resursele și oportunitățile din jur, în timp ce intenția ne oferă direcția și ne motivează să ne orientăm mai departe ghidându-ne până la atingerea rezultatului. Gestionarea atenției reprezintă una dintre cele mai importante abilități umane, având un impact direct asupra eficienței soluțiilor și performanței. În același timp, intenția reprezintă o componentă esențială a procesului volitional, însă pentru a conduce la atingerea rezultatului dorit, aceasta necesită energie psihică și resurse adecvate (Hagger et.al., 2023) [154]. Fără aceste elemente, intenția poate să rămână doar o dorință neîmplinită, fără a se materializa în acțiuni concrete și rezultate tangibile. Mai mult, intenția se bazează pe trei componente fundamentale: o nevoie (un impuls biopsihic care ne determină să acționăm), un scop (un obiectiv psihic îndreptat spre viitor, către care ne îndreptăm eforturile) și o ghidare, o susținere (procesul care ne sprijină în găsirea drumului până la atingerea rezultatului, chiar și atunci când acesta devine dificil) [154]. În continuarea acestei idei, Diana Vasile elucidează importanța perseverenței, care se dezvoltă prin gestionarea efortului, a dificultăților și a erorilor de către propria persoană [154].

Pe de altă parte, din perspectiva cercetătoarei Iulia Mulico, printre factorii care contribuie la formarea sferei volitive a elevului se numără: grupul de semeni; funcționarea sistemului nervos; activitatea sferei motorii; nivelul de dezvoltare și procesele cognitive (atenție, percepție, memorie, gândire și limbajul); particularitățile individuale (temperament, caracter, aptitudini); dezvoltarea personală (identitatea, personalitatea, nevoile, dorințele și motivația); caracteristici comportamentale (reglarea emoțională, respectarea regulilor sociale și școlare, responsabilitatea în îndeplinirea sarcinilor, colaborarea și integrarea în grupuri); conștientizarea propriilor dorințe și menținerea comportamentului contrar circumstanțelor situaționale [88].

În concluzie, se poate afirma că factorii psihosociali au o importanță semnificativă în dezvoltarea voinței și a calităților volitive la elevi, demonstrându-se o interdependență directă între aceștia și rezultatele școlare, comportamentele sociale și capacitatea de a face față provocărilor, ceea ce subliniază rolul esențial al mediului social și educațional în formarea unor trăsături volitive funcționale și adaptative.

Următoarea etapă a demersului nostru de cercetare vizează analiza rezultatelor obținute la **Metodica de studiere a încrederii în sine (B. Помек)**, care elucidează factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de diverși factori psihosociali.

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de gen. Este important să înțelegem că factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale sunt dimensiuni psihosociale importante care influențează comportamentele și relațiile interpersonale ale elevului, în special în contextul educațional și social. Un aspect de subliniat este că încrederea în sine reprezintă un element semnificativ în fața provocărilor zilnice, deoarece viața îi expune constant pe elevi la dificultăți sporite. Pe de altă parte, încrederea în sine se bazează pe o reprezentare sănătoasă a reușitei, a performanțelor și realizărilor elevului, garantând libertatea de gândire și de acțiune [59]. În acest sens, ne-am concentrat în continuare asupra identificării relațiilor existente dintre factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de genul subiecților (tabelul 2.20). Rezultatele demonstrează că acești factori diferă puțin în funcție de genul elevilor.

Tabelul 2.20. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de gen

Variabile	Sexul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Încrederea în sine	masculin	115	21,90	2,982	0,278
	feminin	189	21,98	2,774	0,202
Curajul social	masculin	115	21,28	3,833	0,357
	feminin	189	20,33	4,377	0,318
Inițierea contactelor sociale	masculin	115	19,35	3,423	0,319
	feminin	189	19,42	3,881	0,282

Având în vedere rezultatele obținute, observăm că subiecții de gen feminin, comparativ cu subiecții de gen masculin, au înregistrat medii mai mari pentru factorul *încrederea în sine* (21,98) și *inițierea contactelor sociale* (19,42). Referitor la *curajul social*, constatăm că subiecții de gen masculin (21,28) prezintă medii mai înalte, comparativ cu subiecții de gen feminin (20,33). Pentru a arăta diferențele mediilor variabilelor pentru factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de genul subiecților, am utilizat testul T-student.

Conform testului T, se observă că există diferențe semnificative statistic la factorul *curajul social* ($t=1,922$; $p=0,050$) în funcție de gen, în favoarea băieților. În această etapă, vom sublinia rezultatele obținute de Jana Racu și Iulia Racu în cercetarea lor, care evidențiază că băieții care manifestă un nivel înalt de curaj social tind să aibă și un nivel înalt al inițierii contactelor sociale [119]. Totodată, alte studii arată că băieții sunt încurajați să fie mai îndrăzneți în interacțiunile sociale, asumându-și riscuri și o mai mare inițiativă în situații sociale. Pe de altă parte, fetele pot manifesta curaj social diferit, prin susținerea și conectarea emoțională cu ceilalți decât prin confruntare sau asumarea de riscuri evidente. În plus, observăm că indicii obținuți pentru factorul *încrederea în sine* ($t=-0,236$; $p=0,813$) și *inițierea contactelor sociale* ($t=-0,172$; $p=0,864$), denotă diferențe nesemnificative în funcție de gen (tabelul A.3.22). Sumarizând rezultatele obținute în prezenta lucrare, vom sublinia faptul că variabilele *încrederea în sine* și *inițierea contactelor sociale* nu depind doar de gen, ci de o combinație de factori personali, emoționali, sociali și educaționali.

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de mediul de proveniență (urban/rural). În literatura de specialitate întâlnim surse care pun în lumină faptul că în general, mediul înconjurător, cu normele, obiceiurile, solicitările, resursele, constrângerile și ambiguitățile lui, exercită o presiune asupra unei persoane, făcându-i viața și relațiile ușoare sau dificile [59]. Pentru a analiza relațiile dintre factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale și mediul de proveniență (urban/rural), în tabelul 2.21 prezentăm valorile medii obținute.

Tabelul 2.21. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de mediul de proveniență

Variabile	Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Încrederea în sine	urban	171	22,06	2,906	0,222
	rural	133	21,82	2,782	0,241
Curajul social	urban	171	20,62	4,463	0,341
	rural	133	20,77	3,847	0,334
Inițierea contactelor sociale	urban	171	19,26	3,943	0,302
	rural	133	19,57	3,392	0,294

Pe baza rezultatelor din tabelul de mai sus, constatăm că subiecții din mediul rural, comparativ cu subiecții din mediul urban, înregistrează valori medii mai ridicate pentru factorii: *curajul social* (20,77) și *inițierea contactelor sociale* (19,57). În paralel, observăm că subiecții din mediul urban (22,06), comparativ cu cei din mediul rural (21,82), prezintă medii mai înalte pentru factorul *încrederea în sine*. Pentru a arăta diferențele mediilor variabilelor după criteriul mediul de proveniență al subiecților, am utilizat testul T-student. Rezultatele la testul T sunt

descrise în tabelul A.3.23. Astfel, conform datelor obținute constatăm că există diferențe dintre mediile variabilelor la subiecții din mediul urban și la cei din mediul rural, dar acestea nu sunt semnificative (*încrederea în sine*: $t=-0,725$; $p=0,469$; *curajul social*: $t=-0,318$; $p=0,751$; *inițierea contactelor sociale*: $t=-0,732$; $p=0,465$). Indicii obținuți ne permit să deducem că, indiferent de mediul de proveniență al elevilor, factorii *încrederea în sine*, *curajul social* și *inițierea contactelor sociale* sunt mai degrabă determinați de trăsăturile de personalitate, experiențele personale și stilul de educație.

Datele statistice descriptive privind factorii *încrederea în sine*, *curajul social* și *inițierea contactelor sociale*, în funcție de nivelul de studii (*gimnaziu/liceu*). Cercetările realizate în literatura de specialitate au demonstrat importanța încrederii în sine la elevi, care joacă un rol esențial în dezvoltarea emoțională, socială și școlară. Inevitabil, *încrederea în sine* este interconectată cu factorii *curajul social* și *inițierea contactelor sociale*, întrucât un elev care se simte încrezător în propriile abilități va avea mai mult curaj să interacționeze cu ceilalți și să stabilească relații noi.

În opinia lui Nathaniel Branden, *încrederea în sine* este definită ca fiind convingerea că avem capacitatea de a face față provocărilor cotidiene, o încredere în propriile abilități de a gândi clar, de a învăța și de a face alegeri chibzuite, de a lua decizii fundamentate și a ne adapta eficient la schimbările ce intervin în viață [143]. În continuare, am fost interesați să analizăm modul în care acești factori evoluează în funcție de nivelul de studii (*gimnaziu/liceu*) și cum influențează comportamentele sociale ale elevilor. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.22.

Tabelul 2.22. Mediile privind factorii *încrederea în sine*, *curajul social* și *inițierea contactelor sociale*, în funcție de nivelul de studii

Variabile	Nivelul de studii	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard	Media eroare Std.
Încrederea în sine	gimnaziu	171	21,82	2,919	0,223
	liceu	133	22,12	2,761	0,239
Curajul social	gimnaziu	171	20,19	4,163	0,318
	liceu	133	21,33	4,172	0,362
Inițierea contactelor sociale	gimnaziu	171	18,96	3,560	0,272
	liceu	133	19,95	3,833	0,332

Analiza rezultatelor permit să demonstrăm că subiecții din liceu, comparativ cu subiecții din gimnaziu, au înregistrat medii mai înalte la factorii: *încrederea în sine* (22,12), *curajul social* (21,33) și *inițierea contactelor sociale* (19,95). Pentru a arăta diferențele mediilor variabilelor după criteriul propus, am utilizat testul T-student. Datele obținute la testul T sunt reflectate în tabelul A.3.24. Potrivit rezultatelor la testul T, putem consemna că există diferențe semnificative statistic în funcție de nivelul de studii la factorii: *curajul social* ($t=-2,374$; $p=0,018$) și *factorul*

inițierea contactelor sociale ($t=-2,339$; $p=0,020$), în favoarea elevilor din liceu. Indicii obținuți denotă că, pe măsură ce elevii cresc, își formează mai bine stilul de comunicare și își dezvoltă abilitățile sociale. În plus, relațiile de prietenie devin mai complexe, iar interacțiunile sistematice facilitează încrederea în inițierea contactelor sociale. Pentru factorul *încrederea în sine* ($t=-0,897$; $p=0,370$), datele obținute denotă diferențe nesemnificative.

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de vârstă (12-18 ani). Este cunoscut faptul că pe măsură ce elevul înaintază în vârstă, încrederea în sine și abilitatea de a iniția contacte sociale tind să evolueze, influențate de experiențele de viață și de dezvoltarea personală.

În scopul de a examina relația dintre factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de vârstă, sunt prezentate valorile medii în figura 2.15 și tabelul A.2.9. Rezultatele obținute evidențiază că mediile privind încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale diferă în funcție de vârstă.

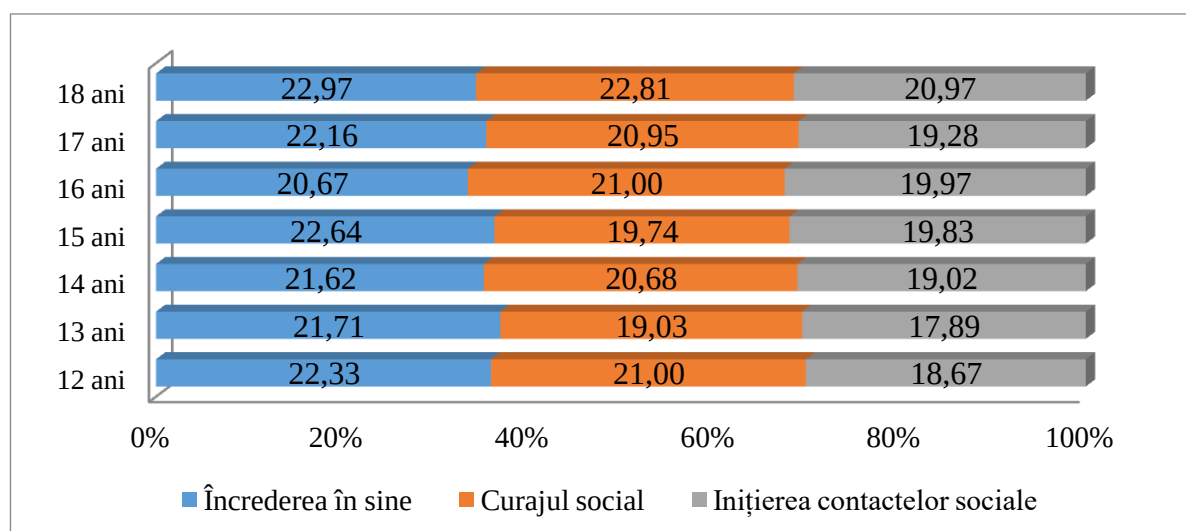


Fig.2.15. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de vârstă

Datele obținute în figura 2.15, denotă că subiecții cu vârsta de 18 ani, comparativ cu celelalte vârste, au înregistrat medii mai înalte la factorii *încrederea în sine* (22,97), *curajul social* (22,81) și *inițierea contactelor sociale* (20,97). În același timp, rezultatele prezentate permit să remarcăm că subiecții cu vârsta de 13 ani prezintă mediile cele mai mici pentru factorii: *curajul social* (19,03) și *inițierea contactelor sociale* (17,89). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative pentru factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de vârstă, am utilizat testul ANOVA. Conform datelor reflectate în tabelul A.3.25, consemnăm că există diferențe semnificative statistic pentru factorii: *încrederea în sine* ($F=2,740$; $p=0,013$), *curajul social* ($F=3,019$; $p=0,007$), *inițierea contactelor sociale*

($F=2,551$; $p=0,020$), în funcție de vârstă. Indicii obținuți sugerează că experiențele sociale, academice și personale ale elevilor cu vârsta de 18 ani contribuie la creșterea încrederii în sine și a curajului social. În același timp, această categorie de elevi au mai multe oportunități de socializare și experiențe de viață, participând activ la diverse activități extrașcolare, evenimente și grupuri sociale, ceea ce le îmbunătățește abilitățile de a interacționa și iniția contacte sociale.

În cercetarea realizată de autorii J. Racu și Iu. Racu, se evidențiază că adolescenții cu nivel scăzut de încredere în sine tind să aibă o gândire rigidă și stereotipizată, aceștia fiind sensibili la critică și opinii negative; sunt supărăcioși, rușinoși și manifestă o atitudine pesimistă asupra situațiilor. În schimb, adolescenții cu nivel ridicat de încredere în sine demonstrează autonomie în luarea deciziilor, curaj în îndeplinirea sarcinilor, ușurință în inițierea relațiilor sociale, încredere în ceilalți și capacitatea de a colabora eficient cu cei din jur [119].

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de reușita academică (9-10/5-6). De asemenea, ne-am propus să analizăm relația dintre factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de criteriul reușita școlară (9-10/5-6). În figura 2.16 și tabelul A.2.10 sunt reflectate rezultatele obținute.

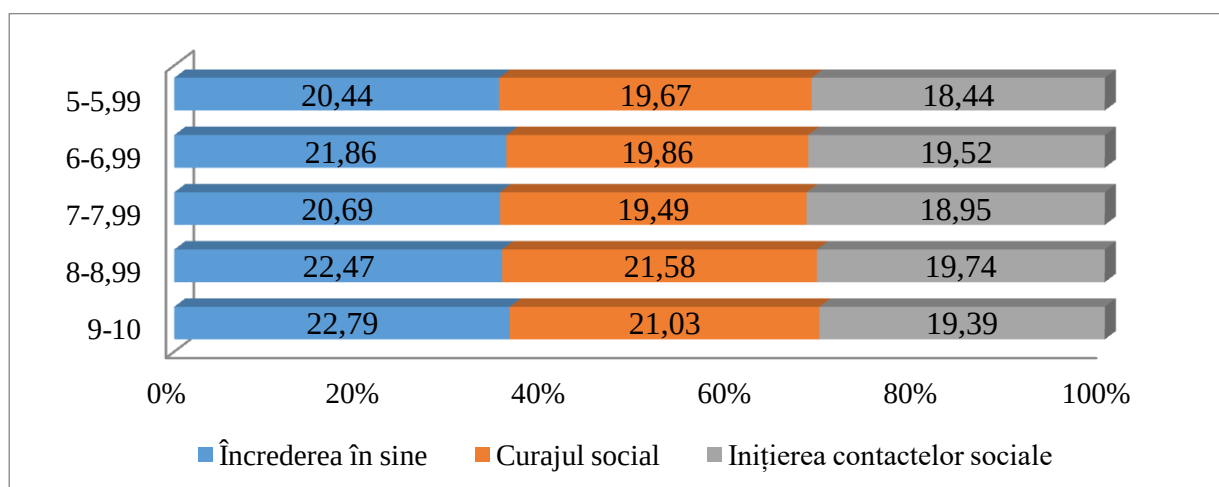


Fig. 2.16. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de reușita academică

În conformitate cu datele obținute în figura 2.16, observăm că subiecții cu reușita școlară cuprinsă între notele 8-8,99, comparativ cu ceilalți subiecți, au înregistrat medii mai înalte la factorii: *curajul social* (21,58) și *inițierea contactelor sociale* (19,74). Menționăm că subiecții cu reușita școlară situată între 9-10 au înregistrat, de asemenea, o medie mai mare la factorul *încrederea în sine* (22,79). În același timp, precizăm că datele obținute indică asupra faptului că subiecții cu reușita academică situată între 5-6 demonstrează valori medii mai mici pentru factorii: *încrederea în sine* (20,44) și *inițierea contactelor sociale* (18,44).

Pentru a determina dacă există diferențe semnificative la factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de reușita academică (9-10/5-6) a subiecților, am utilizat testul ANOVA. Conform rezultatelor obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial, am constatat diferențe statistic semnificative pentru factorul *încrederea în sine* ($F=7,623$; $p=0,001$) și pentru *curajul social* ($F=3,623$; $p=0,007$), în funcție de reușita academică la elevi. Indicii obținuți ne permit să deducem că elevii cu media între 9-10 au tendința de a se simți mai încrezuți în abilitățile sale, având succes în activitățile școlare.

În același timp, încrederea în sine poate influența și abilitățile sociale, deoarece elevii care se simt competenți pot avea o atitudine mai pozitivă în interacțiunile cu ceilalți. Pe de altă parte, elevii cu note de 5-6, pot percepe aceste rezultate ca pe un semn de eșec personal, care generează lipsa motivației și dezinteresului școlar, scăderea încrederii în sine, și în cele din urmă, izolarea socială. De asemenea, constatăm că nu există diferențe semnificative pentru factorul *inițierea contactelor sociale* ($F=0,697$; $p=0,594$), date reflectate în tabelul A.3.26.

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul activităților extrașcolare. Cercetările au arătat că activitățile extrașcolare au un rol important asupra dezvoltării abilităților sociale și a încrederii în sine, contribuind la îmbunătățirea interacțiunilor sociale, a gestionării emoțiilor și la creșterea motivației școlare. Totodată, elevii care participă la activități sportive au o dezvoltare mai bună a încrederii în sine și a curajului social, deoarece aceștia învață să colaboreze cu membrii echipei, să accepte feed-back și să gestioneze conflictele într-un mod constructiv (Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009). În plus, elevii care se implică în activități artistice pot dezvolta o stimă de sine mai ridicată și pot învăța să își gestioneze emoțiile, ceea ce este important pentru inițierea contactelor sociale (Creech et al., 2013).

În scopul identificării relațiilor existente dintre variabilele încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de implicarea elevilor în diverse tipuri de activități extrașcolare, prezentăm în figura 2.17 și tabelul A.2.11 mediile obținute.

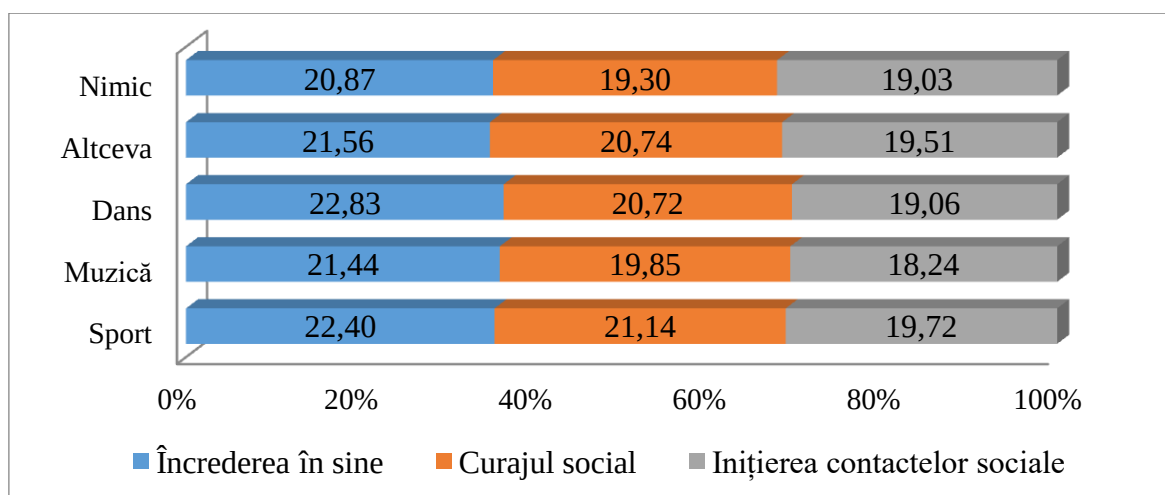


Fig. 2.17. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul activităților extrașcolare

Rezultatele elucidate în figura de mai sus demonstrează că subiecții antrenați în activități de sport, comparativ cu alte tipuri de activități înregistrează medii mai înalte la factorii: *curajul social* (21,14) și *inițierea contactelor sociale* (19,72). Referitor la factorul *încrederea în sine*, constatăm că subiecții care practică dansul (22,83) au obținut medii mai înalte. Mai mult decât atât, este important să evidențiem și faptul că subiecții care frecventează alte tipuri de activități (pictură, voluntariat, jocuri intelectuale, literatură, teatru, design, limbi străine) înregistrează medii mai înalte pentru factorii: *încrederea în sine* (21,56), *curajul social* (20,74) și *inițierea contactelor sociale* (19,51). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative în funcție de tipul de activități extrașcolare la elevi, am utilizat testul ANOVA. Rezultatele obținute prin analiza de varianță ANOVA unifactorial indică valori p mai mari de 0,05 pentru factorii *inițierea contactelor sociale* ($F=1,247$; $p=0,291$) și *curajul social* ($F=1,588$; $p=0,177$), ceea ce sugerează că nu există diferențe semnificative între aceste variabile (tabelul A.3.27). În plus, datele evidențiază diferențe statistice semnificative pentru factorul *încrederea în sine* ($F=3,140$; $p=0,015$), în funcție de tipul de activități extrașcolare.

Conform rezultatelor, elevii care practică dansul manifestă un nivel crescut de încredere în sine, posibil datorită faptului că dansul reprezintă o formă de autoexprimare și de control al corpului. Prin intermediul acestui tip de activitate, elevii nu doar își îmbunătățesc abilitățile fizice (flexibilitate, coordonare, rezistență), ei învață să fie mai încrezători în manifestarea propriilor emoții și gânduri, sporindu-le sentimentul de încredere în propriile abilități.

Datele statistice descriptive privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul problemelor școlare. În vederea analizării relațiilor dintre încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de tipul problemelor școlare ale elevilor, prezentăm în figura 2.18 și tabelul A.2.12 mediile obținute.

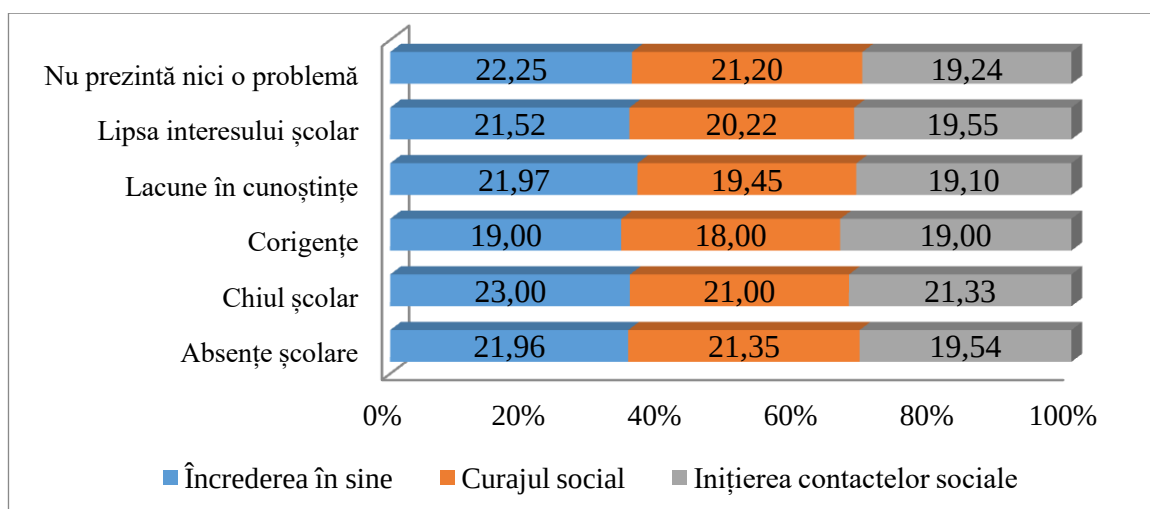


Fig.2.18. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul problemelor școlare

Rezultatele din figura 2.18, evidențiază prevalența celor 6 elevi cu chiul școlar care au obținut indici crescuți la factorul *încrederea în sine* (23,00) și *inițierea contactelor sociale* (21,33). Datele obținute pot reflecta, în mod excepțional, faptul că acești elevi demonstrează un comportament caracterizat prin independență, autonomie și capacitatea de a-și gestiona propriul proces de învățare. Cu toate acestea, este important de subliniat că acest comportament nu este neapărat un indicator pozitiv al învățării eficiente și că, pe termen lung, chiulul poate avea efecte negative asupra procesului de învățare și a relațiilor sociale. În același timp, observăm că elevii care nu prezintă nici o problemă în plan școlar demonstrează valori medii înalte pentru factorul *încrederea în sine* (22,25). Aceasta se explică prin faptul că absența problemelor le întărește percepția pozitivă despre propriile abilități și capacitatea de a face față cerințelor educaționale. În plus, rezultatele scot în evidență faptul că elevii care nu prezintă nici o problemă școlară denotă medii ridicate la factorul *curajul social* (21,20). Cercetările arată că elevii care beneficiază de un mediu de învățare sigur și protectiv și care se simt acceptați sunt mai predispuși să aibă curajul de a-și exprima opiniile și de a se angaja în interacțiuni sociale [23].

De asemenea, cele mai mici medii sunt înregistrate de elevii cu corigențe pentru factorii: *încrederea în sine* (19,00), *curajul social* (18,00) și *inițierea contactelor sociale* (19,00). Pentru a determina dacă există diferențe semnificative în funcție de tipul de probleme școlare, am aplicat testul ANOVA. Conform rezultatelor testului ANOVA (tabelul A.3.28), diferențele observate nu sunt semnificative pentru factorii: *încrederea în sine* ($F=1,144$; $t=0,337$), *curajul social* ($F=1,426$; $t=0,215$) și *inițierea contactelor sociale* ($F=0,458$; $t=0,808$). Indicii obținuți demonstrează că factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale sunt influențați de o combinație de elemente mai complexe. Aceasta denotă că și elevii cu probleme școlare pot manifesta comportamente și trăsături diferite în ceea ce privește încrederea în sine și

abilitățile sociale. Mai mult, factorii individuali și contextuali joacă un rol mult mai mare în determinarea încrederii în sine, curajului social și inițierii interacțiunilor sociale. În consecință, încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale sunt factori determinanți în dezvoltarea personală a elevului și în formarea relațiilor interpersonale, prin efort constant și antrenament, putere de voință și prin atingerea scopurilor stabilite [143]. Pe lângă aceasta, încrederea în sine joacă un rol crucial în formarea unei imagini pozitive de sine și în facilitarea adaptării elevului la mediul social și educațional.

2.4. Relațiile dintre dezvoltarea calităților voinței și dimensiunile personalității

Analiza corelațională a autoaprecierii voinței și dimensiunile personalității

În vederea verificării ipotezei, potrivit căreia *presupunem că există relații între calitățile voinței și dimensiunile personalității*, am analizat datele obținute prin studiul corelațional. În acest sens, este important studierea relațiilor voinței și calităților voinței cu dimensiuni de personalitate precum: *încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale; componentele: schizotimie-ciclotimie, inteligență, instabilitate emoțională vs stabilitate emoțională, supunere vs dominanță, expansivitate vs nonexpansivitate, supra eu slab vs forța supraeului, timiditatea vs îndrăzneală, raționalitate vs afecțiune, atitudine încrezătoare vs suspiciune, preocuparea față de aspecte practice vs ignoranță față de aspecte practice, naivitate vs subtilitate, încredere vs tendință spre culpabilitate, radicalism vs conservatorism, atitudinea de dependență vs independență față de grup, sentiment de sine slab vs sentiment de sine puternic, tensiune ergică slabă vs tensiune ergică ridicată, anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuze somatice, probleme sociale, probleme de gândire, probleme de atenție, comportament încălcare de reguli, comportament agresiv, probleme afective, probleme de anxietate, probleme de ADHD probleme de comportament opozant* [2].

În continuare vom reflecta rezultatele aplicării coeficientului de corelație Person (r) pentru identificarea relațiilor de asociere statistică dintre nivelul de dezvoltare a voinței, a calităților voinței și dimensiunile de personalitate. Coeficientul de corelație este o măsură numerică sau un indice al gradului de asociere între două seturi de scoruri. Intervalul de valori este de la maxim = 1,00 prin 0,00, până la -1,00. Semnul „+” indică o corelație pozitivă, anume că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile. Semnul „-” indică o corelație negativă, anume că, în timp ce scorurile unei variabile cresc, scorurile pentru cealaltă variabilă descresc.

La această etapă, vom prezenta indiciile coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre autoaprecierea voinței și componentele care măsoară sindroame: anxietate/

depresie, însingurare/depresie, acuze somatice, probleme sociale, probleme de gândire, probleme de atenție, comportament încălcare de reguli, comportament agresiv și scalele bazate pe DSM: probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme de ADHD, probleme de comportament opozant, probleme de conduită. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 2.23.

Tabelul 2.23. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA

<i>Variabile</i>	<i>Coeficientul de corelație (r)</i>	<i>Pragul de semnificație (p)</i>
Profilul YSR pentru fete și băieți - scale care măsoară sindroame		
Anxietate/depresie	$r=-0,159^{**}$	$p=0,005$
Însingurare/depresie	$r=-0,140^*$	$p=0,014$
Probleme sociale	$r=-0,203^{**}$	$p=0,001$
Probleme de atenție	$r=-0,261^{**}$	$p=0,001$
Comportament agresiv	$r=-0,194^{**}$	$p=0,001$
Profilul YSR pentru fete și băieți - scale derivate DSM		
Alte probleme	$r=-0,227^{**}$	$p=0,001$
Probleme afective	$r=-0,157^{**}$	$p=0,006$
Probleme de anxietate	$r=-0,147^*$	$p=0,010$
Probleme de ADHD	$r=-0,231^{**}$	$p=0,001$
Probleme de comportament opozant	$r=-0,254^{**}$	$p=0,001$
Probleme de conduită	$r=-0,115^*$	$p=0,046$

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în tabelul 2.23, menționăm că datele obținute relevă o corelație invers proporțională dintre autoaprecierea voinței și variabilele: anxietate/depresie ($r=-0,159^{**}$; $p=0,005$), însingurare/depresie ($r=-0,140^*$; $p=0,014$), probleme sociale ($r=-0,203^{**}$; $p=0,001$), probleme de atenție ($r=-0,261^{**}$; $p=0,001$), comportament agresiv ($r=-0,194^{**}$; $p=0,001$). Această secvență demonstrează că, pe măsură ce crește nivelul de autoapreciere a voinței la elevi, descrește și nivelul de anxietate, depresie, problemele de izolare socială, atenție și comportamente agresive. În această ordine de idei, deducem că un grad ridicat de autoapreciere a voinței poate contribui la o gestionare mai eficientă a emoțiilor negative și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, reducând astfel riscul de manifestări disfuncționale.

Este important să subliniem punctul de vedere al autoarei I. Holdevici, potrivit căreia, anxietatea blochează viața și activitatea oamenilor, indiferent de vârstă, împiedicându-i să învețe, să lucreze, să călătorească și să funcționeze normal. În consecință, aceasta subminează percepția persoanei despre propria capacitate de a-și gestiona viața și de a-și atinge obiectivele, ceea ce poate duce la renunțarea la o serie de scopuri importante și dezirabile [117]. Referindu-ne la analiza efectuată de Iu. Racu, anxietatea școlară este mai frecvent întâlnită la elevii cu performanțe ridicate, dar și la cei cu nereușită școlară. În schimb, elevii cu performanțe școlare medii se caracterizează prin stabilitate emoțională [117].

De asemenea, autoaprecierea voinței corelează invers proporțional cu scalele: probleme

afective ($r=-0,157^{**}$; $p=0,006$); probleme de anxietate ($r=-0,147^*$; $p=0,010$), probleme de ADHD ($r=-0,231^{**}$; $p=0,001$), probleme de comportament opozant ($r=-0,254^{**}$; $p=0,001$), probleme de conduită ($r=-0,115^*$; $p=0,046$), alte probleme ($r=-0,227^{**}$; $p=0,001$). Astfel, pe măsură ce crește nivelul de autoapreciere a voinței la elevi, descrește și nivelul de anxietate, problemele afective, simptomele de ADHD, problemele de comportament opozant și de conduită, precum și alte tipuri de probleme.

La această etapă evidențiem că analiza statistică privind relația de asociere dintre autoaprecierea voinței și componentele care măsoară sindroame și scalele derivate DSM nu a scos în evidență relații de asociere statistic pozitive semnificative (tabelul 2.23). Menționăm că nu au fost obținute corelații statistice dintre autoaprecierea voinței la elevi și variabilele: acuze somatice ($r=-0,111$; $p=0,052$), probleme de gândire ($r=-0,100$; $p=0,082$), comportament încălcare de reguli ($r=-0,42$; $p=0,467$).

Considerăm importante și corelațiile obținute dintre autoaprecierea voinței și dimensiunile de personalitate, conform Chestionarului de personalitate 16 PF Cattel: schizotimie-cicolitimie; abilitate rezolutivă generală; instabilitate emoțională-stabilitate emoțională; supunere-dominanță; expansivitate-nonexpansivitate; supraeu slab-forța supraeului; timiditate-îndrăzneală; raționalitate-afecțiune; atitudine încrezătoare-suspiciune; preocuparea față de aspecte practice-ignoranta față de aspecte practice; clarviziune-naivitate; încredere-tendință spre culpabilitate; radicalismul-conservatorismul; atitudinea de dependență-independență față de grup; sentiment de sine slab-sentiment de sine puternic; tensiune ergică slabă-tensiune ergică ridicată. Rezultatele sunt reprezentate în tabelul 2.24.

Tabelul 2.24. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și trăsăturile de personalitate

<i>Variabile</i>	<i>Coeficientul de corelație (r)</i>	<i>Pragul de semnificație (p)</i>
Autoaprecierea voinței/Factorul G: supraeu slab – forța supraeului	0,140*	0,014
Autoaprecierea voinței/Factorul Q: încredere – tendință spre culpabilitate	-0,151**	0,008
Autoaprecierea voinței/Factorul Q 4: tensiune ergică slabă – tensiune ergică ridicată	-0,133*	0,020

Datele obținute în tabelul 2.24, atestă corelații semnificative negative dintre autoaprecierea voinței și dimensiunile: încredere-tendință spre culpabilitate ($r=-0,151^{**}$; $p=0,008$), tensiune ergică slabă-tendință ergică ridicată ($r=-0,133^*$; $p=0,020$). Aceste rezultate sugerează că, pe măsură ce crește nivelul de autoapreciere a voinței la elevi, scade tendința spre culpabilitate și tensiunea internă, ceea ce poate contribui la o gestionare mai eficientă a stresului și la o mai bună adaptare la provocările emoționale și sociale.

În continuare, analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în același tabel 2.24, observăm că există o corelație pozitivă semnificativă dintre autoaprecierea voinței și variabila supraeu slab-forța supraeului ($r=0,140^*$; $p=0,014$). Rezultatele obținute evidențiază o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de autoapreciere a voinței la elevi, crește și forța supraeului, ceea ce poate reflecta o mai mare capacitate a elevilor de a se autocontrola și de a-și gestiona impulsurile și comportamentele într-un mod mai eficient.

Sumarizând rezultatele obținute, menționăm că la acest compartiment nu sunt corelații semnificative dintre autoaprecierea voinței și următorii factori: Factorul A: schizotimie/ciclotimie, Factorul B: abilitate rezolutivă generală, Factorul C: instabilitate/stabilitate emoțională, Factorul D: supunere/dominanță, Factorul F: expansivitate/nonexpansivitate, Factorul H: timiditatea/îndrăzneală, Factorul I: raționalitate/afecțiune, Factorul L: atitudine încrezătoare/suspiciune, Factorul M: preocuparea față de aspecte practice/ignoranta față de aspecte practice, Factorul N: clarviziune/naivitate, Factorul Q 1: radicalismul/conservatorismul, Factorul Q 2: atitudinea de dependență/independență față de grup, Factorul Q 3: sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic.

Pentru a identifica existența unor asocieri între autoaprecierea voinței la elevi și factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, am calculat Coeficientul de corelație Pearson. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.25.

Tabelul 2.25. Matricea de corelații dintre autoaprecierea voinței și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

<i>Variabile</i>	<i>Coeficientul de corelație (r)</i>	<i>Pragul de semnificație (p)</i>
Încrederea în sine	0,256**	0,001
Curajul social	0,188**	0,001

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2.25, am obținute corelații pozitive semnificative dintre autoaprecierea voinței și următorii factori: încrederea în sine ($r=0,256^{**}$; $p=0,001$) și curajul social ($r=0,188^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de autoapreciere a voinței la elevi, crește și nivelul de încredere în sine și curajul social la elevi, variabile esențiale pentru o mai bună adaptare socială și emoțională.

Menționăm că, analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în același tabel 2.25, deducem că nu au fost obținute corelații statistice dintre autoaprecierea voinței și inițierea contactelor sociale ($r=0,025$, $p=0,668$).

Analiza corelațională a autocontrolului volitiv cu scalele care măsoară sindroame

În continuare vom prezenta corelațiile obținute dintre indicele general de autocontrol

volitiv, stăpânirea de sine și perseverența și componentele care măsoară sindroame: *anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuze somatice, probleme sociale, probleme de gândire, probleme de atenție, comportament încălcare de reguli, comportament agresiv și scalele bazate pe DSM: probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme de ADHD, probleme de comportament opozant, probleme de conduită* [2]. Conform demersului cercetării, prezentăm în tabelul 2.26 indiciile coeficientului de corelație Pearson, pentru manifestarea autocontrolului volitiv și rezultatele testului ASEBA, scalele care măsoară sindroame și simptome.

Tabelul 2.26. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA

Variabile	Coeficientul de corelație (r)			Pragul de semnificație (p)		
	Indicele de autocontrol volitiv	Stăpânire de sine	Perseverență	Indicele de autocontrol volitiv	Stăpânire de sine	Perseverență
Profilul YSR pentru fete și băieți - Scale care măsoară sindroame						
Anxietate/depresie	r=-0,376**	r=-0,356**	r=-0,269**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Însingurare/depresie	r=-0,311**	r=-0,300**	r=-0,219**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Acuze somatice	r=-0,319**	r=-0,269**	r=-0,257**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme sociale	r=-0,350**	r=-0,307**	r=-0,298**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme de gândire	r=-0,291**	r=-0,227**	r=-0,244**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme de atenție	r=-0,442**	r=-0,437**	r=-0,373**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Comportament agresiv	r=-0,353**	r=-0,242**	r=-0,382**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Profilul YSR pentru fete și băieți - Scale derivate DSM						
Alte probleme	r=-0,277**	r=-0,235**	r=-0,247**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme afective	r=-0,382**	r=-0,351**	r=-0,290**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme de anxietate	r=-0,358**	r=-0,353**	r=-0,231**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Acuze somatice	r=-0,244**	r=-0,178**	r=-0,198**	p=0,001	p=0,002	p=0,001
Probleme de ADHD	r=-0,439**	r=-0,407**	r=-0,402**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme de comportament opozant	r=-0,349**	r=-0,257**	r=-0,385**	p=0,001	p=0,001	p=0,001
Probleme de conduită	r=-0,136*	r=-0,078	r=-0,167**	p=0,017	p=0,173	p=0,004

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în tabelul 2.26, observăm că nu au fost înregistrate corelații pozitive semnificative dintre autocontrolul volitiv și scalele care măsoară sindroame și derivatele DSM. Astfel, constatăm că nu există o relație direct proporțională dintre indicele general de autocontrol volitiv, stăpânire de sine, perseverență și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA.

Datele obținute în urma statisticilor corelaționale relevă următoarele corelații semnificative negative dintre indicele general de autocontrol volitiv și componentele: anxietate/depresie (r=-0,376** ; p=0,001), însingurare/depresie (r=-0,311** ; p=0,001), acuze somatice (r=-0,319** ; p=0,001), probleme sociale (r=-0,350** ; p=0,001), probleme de gândire (r=-0,291** ; p=0,001), probleme de atenție (r=-0,442** ; p=0,001), comportament agresiv (r=-0,353** ; p=0,001). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă

că, pe măsură ce crește autocontrolul volitiv la elevi, scade și nivelul de anxietate, depresie, acuzele somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, comportamentul agresiv.

La fel, observăm corelații invers proporționale dintre factorul stăpânire de sine și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,356^{**}$; $p=0,001$), însingurare/depresie ($r=-0,300^{**}$; $p=0,001$), acuze somatice ($r=-0,269^{**}$; $p=0,001$), probleme sociale ($r=-0,307^{**}$; $p=0,001$), probleme de gândire ($r=-0,227^{**}$; $p=0,001$), probleme de atenție ($r=-0,437^{**}$; $p=0,001$), comportament agresiv ($r=-0,242^{**}$; $p=0,001$). Și în acest caz constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de stăpânire de sine la elevi, scade nivelul de anxietate, depresie, însingurare, acuzele somatice, problemele sociale, dificultăți de gândire, de atenție și comportamentul agresiv.

În aceeași ordine de idei, evidențiem corelații negative semnificative pentru factorul perseverență și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,269^{**}$; $p=0,001$), însingurare/depresie ($r=-0,219^{**}$; $p=0,001$), acuze somatice ($r=-0,257^{**}$; $p=0,001$), probleme sociale ($r=-0,298^{**}$; $p=0,001$), probleme de gândire ($r=-0,244^{**}$; $p=0,001$), probleme de atenție ($r=-0,373^{**}$; $p=0,001$), comportament agresiv ($r=-0,382^{**}$; $p=0,001$). Respectiv, și în acest caz, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, scade nivelul de anxietate/depresie, însingurare, acuze somatice, problemele sociale, de gândire și de atenție, problemele de comportament agresiv.

Considerăm importante și corelațiile obținute dintre autocontrolul volitiv și dimensiunile personalității, în baza Chestionarului de personalitate 16 PF, Cattell. Rezultatele sunt reflectate în tabelul 2.27.

Tabelul 2.27. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și trăsăturile de personalitate

Variabile	Coeficientul de corelație (r)			Pragul de semnificație (p)		
	Indicele de autocontrol volitiv	Stăpânirea de sine	Perseverență	Indicele de autocontrol volitiv	Stăpânirea de sine	Perseverență
Factorul C: IE/ SE	0,164 ^{**}	0,131 [*]	0,155 ^{**}	0,004	0,023	0,007
Factorul H: T/Î	0,127 [*]	0,150 ^{**}	0,069	0,027	0,009	0,233
Factorul I: R/A	-0,130 [*]	-0,164 ^{**}	-0,057	0,024	0,004	0,325
Factorul L: AÎ/S	-0,135 [*]	-0,114 [*]	-0,081	0,019	0,048	0,160
Factorul N: C/N	-0,105	-0,130 [*]	-0,021	0,066	0,023	0,712
Factorul Q: Î/ TC	-0,269 ^{**}	-0,255 ^{**}	-0,198 ^{**}	0,001	0,001	0,001

Factorul Q 2: AD/IG	-0,105	-0,132*	-0,017	0,068	0,022	0,766
Factorul Q 3: SS/SP	0,069	0,043	0,116*	0,230	0,450	0,043
Factorul Q 4: TES/TER	-0,261**	-0,245**	-0,180**	0,001	0,001	0,002

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2.27, evidențiem faptul că au fost obținute corelații pozitive semnificative dintre indicele general de autocontrol volitiv și variabilele: instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,164^{**}$; $p=0,004$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,127^{*}$; $p=0,027$). Astfel, rezultatele obținute sugerează că, pe măsură ce crește indicele general de autocontrol volitiv la elevi, crește și tendința de a manifesta stabilitate emoțională și o mai mare îndrăzneală.

De asemenea, evidențiem corelații pozitive semnificative pentru factorul *stăpânire de sine* și variabilele: instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,131^{*}$; $p=0,023$), timiditate/îndrăzneală ($r=0,150^{**}$; $p=0,009$). Astfel, constatăm că pe măsură ce crește nivelul de stăpânire de sine la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, dar și o îndrăzneală mai mare în comportamentele sociale.

Analizând în continuare rezultatele prelucrării statistice, evidențiem corelații pozitive semnificative pentru factorul perseverență și variabilele: instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,155^{**}$; $p=0,007$), sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic ($r=0,116^{*}$; $p=0,043$). Rezultatele obținute sugerează că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, crește și tendința de a manifesta o stabilitate emoțională și un sentiment de sine mai puternic.

Conform rezultatelor am obținut corelații negative semnificative dintre indicele general de autocontrol volitiv și variabilele: raționalitate/afecțiune ($r=-0,130^{*}$; $p=0,024$); atitudine încrezătoare/suspiciune ($r=-0,135^{*}$; $p=0,019$); încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,269^{**}$; $p=0,001$); tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată culpabilitate ($r=-0,261^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește indicele general de autocontrol volitiv la elevi, scade nivelul de suspiciune, tendința spre culpabilitate și tensiune ergică, prevalând o mai mare stabilitate emoțională și mai puțină agitație interioară.

În continuare, datele arată corelații negative semnificative pentru factorul stăpânire de sine și variabilele: raționalitate/afecțiune ($r=-0,164^{**}$; $p=0,004$), atitudine încrezătoare/suspiciune ($r=-0,114^{*}$; $p=0,048$), clarviziune/naivitate ($r=-0,130^{*}$; $p=0,023$), încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,255^{**}$; $p=0,001$), atitudinea de dependență/independență față de grup ($r=-0,132^{*}$; $p=0,022$), tensiune ergică slabă/tensiunea ergică ridicată ($r=-0,245^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație

invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de stăpânire de sine la elevi, scade și nivelul de naivitate și suspiciune, dependența față de grup și tensiunea ergică.

Pentru factorul perseverență datele au relevat corelații negative semnificative la variabilele: încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,198^{**}$; $p=0,001$), tensiune ergică slabă/tensiunea ergică ridicată ($r=-0,180^{**}$; $p=0,002$). Constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, scade și tendința spre culpabilitate și tensiunea ergică.

În această ordine de idei, merită să evidențiem rezultatele obținute de Maria Dița în teza de doctor *Autocontrolul și stabilitatea emoțională la preadolescenții cu comportament deviant*, care a evidențiat că elevii cu autocontrol ridicat și stabilitate emoțională manifestă o gestionare mai eficientă a emoțiilor și comportamentului, o orientare social pozitivă, voință puternică, perseverență și capacitate de decizie [38]. În același timp, acești elevi își mențin concentrarea în fața obstacolelor, respectă normele sociale și regulile, sunt responsabili, stabili emoțional, toleranți la frustrare și demonstrează maturitate emoțională, activism și o capacitate crescută de muncă [38].

În cele ce urmează prezentăm corelația indicilor autocontrolului volitiv și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, tabelul 2.28.

Tabelul 2.28. Matricea de corelații dintre autocontrolul volitiv și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

Variabile	Coeficientul de corelație (r)			Pragul de semnificație (p)		
	Indicele general de autocontrol volitiv	Stăpânirea de sine	Perseverență	Indicele de autocontrol volitiv	Stăpânirea de sine	Perseverență
Încrederea în sine	0,230 ^{**}	0,398 ^{**}	0,161 ^{**}	0,001	0,001	0,005
Curajul social	0,313 ^{**}	0,360 ^{**}	0,214 ^{**}	0,001	0,001	0,001
Inițierea contactelor sociale	0,105	0,315 ^{**}	0,096	0,067	0,001	0,095

Din tabelul 2.28 se poate constata că am obținut corelații pozitive semnificative dintre indicele general de autocontrol volitiv și următorii factori: încrederea în sine ($r=0,230^{**}$; $p=0,001$) și curajul social ($r=0,313^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește indicele de autocontrol volitiv la elevi, crește și nivelul de încredere în sine, curajul social, variabile importante în gestionarea mai eficientă a impulsurilor și comportamentelor și interacțiunea cu ceilalți.

Pentru stăpânirea de sine și factorii încrederea în sine ($r=0,398^{**}$; $p=0,001$), curajul social ($r=0,360^{**}$; $p=0,001$) și inițierea contactelor sociale ($r=0,315^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de stăpânire de sine la elevi, crește și nivelul de încredere în sine, curajul social și disponibilitatea de a iniția contacte sociale.

Și pentru perseverență observăm corelații pozitive semnificative cu factorii: încrederea în sine ($r=0,161^{**}$; $p=0,005$), curajul social ($r=0,214^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, crește și nivelul de încredere în sine și curajul social.

Menționăm că analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în același tabel 2.28, constatăm că nu există o corelație negativă între autocontrolul volitiv și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale. În același timp, deducem că nu au fost obținute corelații statistice dintre indicele general de autocontrolul volitiv ($r=0,105$; $p=0,067$), perseverență ($r=0,096$; $p=0,095$) și factorul inițierea contactelor sociale.

Analiza corelațională a calităților voinței și dimensiunile personalității

În cercetarea realizată am fost interesați să verificăm dacă există corelații dintre calitățile voinței și dimensiunile personalității. Și în acest caz am aplicat Coeficientul de corelație Pearson (r), cu scopul de a verifica legătura dintre variabile. Conform demersului cercetării, prezentăm indicii coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre calitățile voinței și componentele care măsoară sindroame: anxietate/depresie, însingurare/ depresie, acuze somatice, probleme sociale, probleme de gândire, probleme de atenție, comportament încălcare de reguli, comportament agresiv și scalele bazate pe DSM: probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme de ADHD, probleme de comportament opozant, probleme de conduită. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 2.29.

Tabelul 2.29. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și scalele care măsoară sindroame și simptome, conform testului ASEBA

Profilul YSR pentru fete și băieți - scale care măsoară sindroame									
Variabile	Responsabilitate	Inițiativă	Hotărâre	Independență	Rezistență	Insistență	Energie	Atenție	Perseverență
Anxietate/depresie	-0,115*	-0,170**	-0,417**	-0,137*	-0,301**	-0,386**	-0,372**	-0,277**	-0,289**
	0,046	0,003	0,001	0,017	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Însingurare/depresie	-0,104	-0,338**	-0,428**	-0,078	-0,194**	-0,370**	-0,397**	-0,238**	-0,254**
	0,070	0,001	0,001	0,174	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Acuze somatice	-0,049	-0,035	-0,276**	-0,001	-0,198**	-0,234**	-0,298**	-0,132*	-0,031
	0,391	0,541	0,001	0,982	0,001	0,001	0,001	0,022	0,590
Probleme sociale	-0,139*	-0,146*	-0,248**	-0,141*	-0,312**	-0,249**	-0,305**	-0,257**	-0,289**
	0,015	0,011	0,001	0,014	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Probleme de gândire	-0,033	0,076	-0,195**	-0,021	-0,152**	-0,178**	-0,178**	-0,119*	-0,044
	0,565	0,186	0,001	0,716	0,008	0,002	0,002	0,038	0,444
Probleme de conduită	-0,231**	-0,170**	-0,285**	-0,130*	-0,304**	-0,284**	-0,334**	-0,439**	-0,305**

atenție	0,001	0,003	0,001	0,023	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Comportament încălcare de reguli	-0,160**	0,101	0,037	-0,138*	-0,066	0,064	-0,044	-0,101	-0,046
	0,005	0,078	0,521	0,016	0,250	0,266	0,447	0,078	0,429
Comportament agresiv	-0,121*	0,022	-0,114*	0,027	-0,284**	-0,081	-0,197**	-0,204**	-0,162**
	0,035	0,696	0,047	0,636	0,001	0,159	0,001	0,001	0,005
Profilul YSR pentru fete și băieți - scale derivate DSM									
Probleme afective	-0,092	-0,136*	-0,331**	-0,040	-0,247**	-0,312**	-0,414**	-0,248**	-0,255**
	0,109	0,018	0,001	0,482	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Probleme de anxietate	-0,069	-0,144*	-0,358**	-0,127*	-0,309**	-0,348**	-0,307**	-0,272**	-0,239**
	0,233	0,012	0,001	0,027	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Acuze somatice	-0,034	-0,048	-0,225**	0,010	-0,142*	-0,163**	-0,206**	-0,080	-0,003
	0,555	0,407	0,001	0,865	0,013	0,004	0,001	0,165	0,958
Probleme de ADHD	-0,230**	-0,009	-0,160**	-0,131*	-0,354**	-0,189**	-0,240**	-0,412**	-0,232**
	0,001	0,871	0,005	0,022	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Probleme de comportament opozant	-0,168**	0,029	-0,149**	0,009	-0,314**	-0,077	-0,211**	-0,197**	-0,139*
	0,003	0,615	0,009	0,875	0,001	0,179	0,001	0,001	0,015
Probleme de conduită	-0,154**	0,052	0,003	0,076	-0,111	0,043	-0,062	-0,116*	-0,065
	0,007	0,368	0,961	0,186	0,054	0,455	0,278	0,044	0,257

Conform rezultatelor prelucrării statistice prezentate în tabelul 2.29, menționăm că nu au fost obținute corelații pozitive semnificative dintre calitățile voinței și scalele care măsoară sindroame.

Evidențiem faptul că au fost obținute corelații negative semnificative dintre calitățile voinței și variabilele cercetării conform *Testului ASEBA* după cum urmează:

responsabilitate și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,115^*$; $p=0,046$); probleme sociale ($r=-0,139^*$; $p=0,015$); probleme de atenție ($r=-0,231^{**}$; $p=0,001$); comportament încălcare de reguli ($r=-0,160^{**}$; $p=0,005$); comportament agresiv ($r=-0,121^{**}$; $p=0,035$). Astfel, constatăm o relație indirect proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de responsabilitate la elevi, scad și simptomele de anxietate/depresie, problemele sociale și de atenție, comportamentele agresive și încălcarea regulilor;

inițiativa și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,170^{**}$; $p=0,003$); însingurare/depresie ($r=-0,338^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,146^*$; $p=0,011$); probleme de atenție ($r=-0,170^{**}$; $p=0,003$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de inițiativă la elevi, există și tendința de descreștere a simptomelor de anxietate/depresie, însingurare/depresie, problemele sociale și de atenție;

hotărâre și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,417^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,428^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,276^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,248^{**}$; $p=0,001$); probleme de gândire ($r=-0,195^{**}$; $p=0,001$); probleme de atenție ($r=-0,285^{**}$; $p=0,001$);

comportament agresiv ($r=-0,114^*$; $p=0,047$). Această secvență sugerează că există o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de hotărâre la elevi, descresc și simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuze somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, comportamentul agresiv;

independență și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,137^*$; $p=0,017$); probleme sociale ($r=-0,141^*$; $p=0,014$); probleme de atenție ($r=-0,130^*$; $p=0,023$), comportament încălcare de reguli ($r=-0,138^*$; $p=0,016$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de independență la elevi, se reduc și simptomele de anxietate/depresie, problemele sociale și problemele de atenție;

rezistență și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,301^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,194^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,198^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,312^{**}$; $p=0,001$); probleme de gândire ($r=-0,152^{**}$; $p=0,008$); probleme de atenție ($r=-0,304^{**}$; $p=0,001$); comportament agresiv ($r=-0,284^*$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de rezistență la elevi, scad și simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuzele somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, problemele de comportament agresiv;

insistență și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,386^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,370^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,234^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,249^{**}$; $p=0,001$); probleme de gândire ($r=-0,178^{**}$; $p=0,002$); probleme de atenție ($r=-0,284^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de insistență la elevi, se reduc și simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuzele somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție;

energie și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,372^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,397^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,298^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,305^{**}$; $p=0,001$); probleme de gândire ($r=-0,178^{**}$; $p=0,002$); probleme de atenție ($r=-0,334^{**}$; $p=0,001$); comportament agresiv ($r=-0,197^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de energie la elevi, descresc și simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuzele somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, comportamentul agresiv;

atenție și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,277^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,238^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,132^*$; $p=0,022$); probleme sociale ($r=-0,257^{**}$; $p=0,001$); probleme de gândire ($r=-0,119^*$; $p=0,038$); probleme de atenție ($r=-0,439^{**}$; $p=0,001$); comportament agresiv ($r=-0,204^{**}$; $p=0,001$). Și în acest caz, rezultatele sugerează că, pe măsură

ce crește nivelul de atenție la elevi, se reduc și simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, acuzele somatice, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, comportamentul agresiv;

perseverența și componentele: anxietate/depresie ($r=-0,289^{**}$; $p=0,001$); însingurare/depresie ($r=-0,254^{**}$; $p=0,001$); probleme sociale ($r=-0,289^{**}$; $p=0,001$); probleme de atenție ($r=-0,305^{**}$; $p=0,001$); comportament agresiv ($r=-0,162^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, descrește simptomele de anxietate/depresie, însingurare/depresie, problemele sociale, problemele de gândire și de atenție, comportamentul agresiv.

În continuare analizăm rezultatele prelucrării statistice pentru calitățile voinței în funcție de scalele derivate DSM prezentate în același tabel 2.29, potrivit cărora evidențiem relații invers proporționale dintre:

responsabilitate și componentele: probleme de ADHD ($r=-0,230^{**}$; $p=0,001$); probleme de comportament opozant ($r=-0,168^{**}$; $p=0,003$); probleme de conduită ($r=-0,154^{**}$; $p=0,007$); ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de responsabilitate la elevi, se reduc și simptomele de ADHD, problemele de comportament opozant și de conduită;

inițiativa și componentele: probleme afective ($r=-0,136^{*}$; $p=0,018$); probleme de anxietate ($r=-0,144^{*}$; $p=0,012$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de inițiativă la elevi, se reduc problemele afective și de anxietate;

hotărâre și componentele: probleme afective ($r=-0,331^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,358^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,225^{**}$; $p=0,001$); probleme de ADHD ($r=-0,160^{**}$; $p=0,005$); probleme de comportament opozant ($r=-0,149^{**}$; $p=0,008$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de hotărâre la elevi, scad problemele afective și de anxietate, acuzele somatice, simptomele de ADHD și problemele de comportament opozant;

independență și componentele: probleme de anxietate ($r=-0,127^{*}$; $p=0,027$); probleme de ADHD ($r=-0,131^{*}$; $p=0,022$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de independență la elevi, scade nivelul de anxietate și simptomele de ADHD;

rezistența și componentele: probleme afective ($r=-0,247^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,309^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,142^{*}$; $p=0,013$); probleme de ADHD ($r=-0,354^{**}$; $p=0,001$); probleme de comportament opozant ($r=-0,314^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de rezistență la elevi, se reduce nivelul de anxietate, problemele afective, acuzele somatice, simptomele de ADHD și problemele de comportament opozant;

insistență și componentele: probleme afective ($r=-0,312^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,348^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,163^{**}$; $p=0,004$); probleme de ADHD ($r=-0,189^{**}$;

$p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de insistență la elevi, se reduc problemele afective și de anxietate, acuzele somatice și simptomele de ADHD;

energie și componentele: probleme afective ($r=-0,414^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,307^{**}$; $p=0,001$); acuze somatice ($r=-0,206^{**}$; $p=0,001$); probleme de ADHD ($r=-0,240^{**}$; $p=0,001$); comportament opozant ($r=-0,211^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de energie la elevi, scade și nivelul de anxietate, problemele afective, acuzele somatice, simptomele de ADHD și problemele de comportament opozant;

atenție și componentele: probleme afective ($r=-0,248^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,272^{**}$; $p=0,001$); probleme de ADHD ($r=-0,412^{**}$; $p=0,001$); probleme de comportament opozant ($r=-0,197^{**}$; $p=0,001$); probleme de conduită ($r=-0,116^{*}$; $p=0,044$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de atenție la elevi, scade nivelul de anxietate, problemele afective, simptomele de ADHD, problemele de conduită și de comportament opozant;

perseverența și componentele: probleme afective ($r=-0,255^{**}$; $p=0,001$); probleme de anxietate ($r=-0,239^{**}$; $p=0,001$); probleme de ADHD ($r=-0,232^{**}$; $p=0,001$); comportament opozant ($r=-0,139^{**}$; $p=0,015$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, scade și nivelul de anxietate, problemele afective, simptomele de ADHD și problemele de comportament opozant.

În contextul indicilor prezentați mai sus, merită să evidențiem rezultatele obținute de Iulia Racu, în teza de doctor habilitat *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*, care a demonstrat că preadolescenții cu anxietate ridicată prezintă trăsături de personalitate precum: introversie, hipersensibilitate, rigiditate, intoleranță la frustrare, instabilitate emoțională, agitație, influențabilitate și iritabilitate. Aceștia sunt caracterizați printr-o atitudine pesimistă, nehotărâre, timiditate și o mare dependență afectivă, având dificultăți în relațiile sociale și fiind nemulțumiți de sine [117].

Totodată, adolescenții cu anxietate ridicată manifestă trăsături precum: instabilitate emoțională, iritabilitate, nesiguranță de sine, supunere și conformism. Aceștia sunt susceptibili la sentimente de culpabilitate și oboseală nervoasă, sunt timizi și se exprimă greu, având o dependență afectivă și o sensibilitate exagerată. Ei au tendința de a se atașa de grupuri și își doresc să fie acceptați și admirați de ceilalți. Cele menționate ne permit să evidențiem importanța trăsăturilor de personalitate în dezvoltarea calităților voinței la elevi [117].

Considerăm importante și corelațiile obținute dintre calitățile voinței și dimensiunile personalității în baza Chestionarului 16 PF Cattell [81; 117]. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.30.

Tabelul 2.30. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și trăsăturile de personalitate

Variable	Responsabili tate	Inițiativă	Hotărâre	Indepen dență	Rezistență	Insistență	Energie	Atenție	Perseve rență
Factorul A: S/C	0,030	0,246**	0,095	-0,007	-0,024	0,097	0,098	0,092	0,128*
	0,608	0,001	0,097	0,900	0,683	0,090	0,087	0,108	0,026
Factorul B: ARG	-0,052	0,063	-0,038	0,163**	-0,061	-0,034	-0,119	-0,041	-0,026
	0,369	0,273	0,504	0,004	0,287	0,558	0,088	0,472	0,658
Factorul C: IE/SE	-0,031	0,240**	0,253**	0,194**	0,145*	0,208**	0,167**	0,162**	0,195**
	0,589	0,001	0,001	0,001	0,011	0,000	0,003	0,005	0,001
Factorul D: S/D	-0,099	0,203**	0,055	0,155**	0,115*	0,119*	-0,050	-0,054	0,062
	0,084	0,001	0,343	0,007	0,045	0,038	0,386	0,344	0,279
Factorul F: E/N	-0,038	0,308**	0,085	0,061	-0,099	0,068	0,078	0,008	0,097
	0,506	0,001	0,138	0,287	0,086	0,237	0,177	0,884	0,090
Factorul G: SS/FS	0,107	0,179**	0,152**	0,305**	0,129*	0,115*	0,136*	0,198**	0,191**
	0,062	0,002	0,008	0,001	0,024	0,046	0,018	0,001	0,001
Factorul H: T/Î	0,023	0,421**	0,241**	0,176**	0,026	0,266**	0,179**	0,143*	0,219**
	0,687	0,001	0,001	0,002	0,652	0,001	0,002	0,013	0,001
Factorul I: R/A	-0,041	0,034	-0,112	0,045	-0,134*	-0,066	-0,192**	-0,096	-0,048
	0,476	0,559	0,050	0,435	0,019	0,251	0,001	0,097	0,408
Factorul L: AÎ/S	-0,085	-0,012	-0,160**	-0,143*	-0,189**	-0,050	-0,150**	-0,153**	-0,063
	0,139	0,832	0,005	0,013	0,001	0,387	0,009	0,008	0,273
Factorul M: PP/IP	-0,111	0,069	0,005	0,119*	-0,074	-0,035	-0,003	-0,082	0,030
	0,052	0,231	0,925	0,038	0,201	0,544	0,954	0,154	0,606
Factorul N: C/N	-0,111	-0,001	-0,051	-0,119*	-0,124*	-0,088	-0,087	-0,109	0,000
	0,053	0,986	0,372	0,038	0,031	0,128	0,129	0,058	0,996
Factorul Q: Î/TC	-0,167**	-0,059	-0,303**	0,000	-0,234**	-0,210**	-0,308**	-0,220**	-0,158**
	0,004	0,302	0,001	0,994	0,001	0,001	0,001	0,001	0,006
Factorul Q 1: R/C	-0,133*	0,117*	-0,020	0,159**	-0,098	0,007	-0,132*	-0,070	-0,013
	0,021	0,042	0,733	0,006	0,089	0,910	0,021	0,224	0,819
Factorul Q 2: AD/IG	-0,116*	-0,151**	-0,110	-0,194**	-0,113*	-0,095	-0,235**	-0,145*	-0,021
	0,044	0,008	0,054	0,001	0,050	0,098	0,001	0,012	0,710
Factorul Q 3: SS/SP	0,026	0,073	0,061	0,198**	-0,015	0,099	0,053	0,074	0,139*
	0,646	0,202	0,285	0,001	0,795	0,084	0,360	0,196	0,016
Factorul Q 4: TES/TER	-0,157**	-0,011	-0,263**	0,073	-0,249**	-0,164**	-0,248**	-0,169**	-0,120*
	0,006	0,844	0,001	0,206	0,001	0,004	0,001	0,003	0,036

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în tabelul 2.30, observăm că există o corelație pozitivă semnificativă dintre calitățile voinței și dimensiunile personalității:

inițiativă și schizotimie-ciclotimie ($r=0,246^{**}$; $p=0,001$), instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,240^{**}$; $p=0,001$), supunere/dominanță ($r=0,203^{**}$; $p=0,001$), expansivitate/nonexpansivitate ($r=0,308^{**}$; $p=0,001$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,179^{**}$; $p=0,002$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,421^{**}$; $p=0,001$), radicalismul/conservatorismul ($r=0,117^{*}$; $p=0,042$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce

înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de inițiativă la elevi, crește și nivelul de expansivitate, îndrăzneală și dominanță. De asemenea, acești elevi pot manifesta fluctuații emoționale și o anumită tendință spre stabilitate emoțională în anumite condiții;

hotărâre și instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,253^{**}$; $p=0,001$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,152^{**}$; $p=0,008$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,241^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de hotărâre la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, forța eului și o tendință mai mare spre îndrăzneală;

independență și abilitate rezolutivă generală ($r=0,163^{*}$; $p=0,004$), instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,194^{**}$; $p=0,001$), supunere/dominanță ($r=0,155^{**}$; $p=0,007$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,305^{**}$; $p=0,001$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,176^{**}$; $p=0,002$), preocuparea față de aspecte practice/ignoranta față de aspecte practice ($r=0,119^{*}$; $p=0,038$), radicalismul/conservatorismul ($r=0,159^{**}$; $p=0,006$), sentiment de sine slab-sentiment de sine puternic ($r=0,198^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de independență la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, abilitatea rezolutivă mai bună, tendința de manifesta mai multă dominanță și mai puțină supunere, de a fi mai îndrăzneț și de a avea un sentiment de sine mai puternic;

rezistență și instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,145^{*}$; $p=0,011$), supunere/dominanță ($r=0,115^{**}$; $p=0,045$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,129^{*}$; $p=0,024$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de rezistență la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, tendință de a manifesta o atitudine de dominare, un autocontrol mai puternic și o capacitate crescută de a înfrunta impulsurile, tentațiile și obstacolele;

insistență și instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,208^{**}$; $p=0,001$), supunere/dominanță ($r=0,119^{*}$; $p=0,038$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,115^{*}$; $p=0,046$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,266^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de insistență la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, forța supraeului, o ușoară tendință spre dominanță și manifestarea unui nivel mai crescut spre îndrăzneală;

energie și instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,167^{**}$; $p=0,003$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,136^{*}$; $p=0,018$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,179^{**}$; $p=0,002$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de energie la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, autocontrolul și o tendință mai mare de îndrăzneală;

atenție și instabilitate emoțională/stabilitate emoțională ($r=0,162^{**}$; $p=0,005$), supraeu slab/forța supraeului ($r=0,198^{**}$; $p=0,001$), timiditatea/îndrăzneală ($r=0,143^{*}$; $p=0,013$), ceea ce

înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de atenție la elevi, crește și nivelul de stabilitate emoțională, capacitatea de autocontrol și o tendință mai mare de îndrăzneală, pentru a-și atinge scopurile și a manifesta un comportament corespunzător în fața anumitor provocări;

perseverență și *schizotimie/ciclotimie* ($r=0,128^*$; $p=0,026$), *instabilitate emoțională/stabilitate emoțională* ($r=0,195^{**}$; $p=0,001$), *supraeu slab/forța supraeului* ($r=0,191^{**}$; $p=0,001$), *timiditatea/îndrăzneală* ($r=0,219^{**}$; $p=0,001$), *sentiment de sine slab-sentiment de sine puternic* ($r=0,139^*$; $p=0,016$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, aceștia ar putea avea o tendință mai mare de a face față fluctuațiilor emoționale și de a urmări în continuare obiectivele în pofida acestora, un sentiment de sine mai puternic, încredere în sine și o tendință mai mare de îndrăzneală.

De asemenea, remarcăm că nu au fost obținute corelații statistic pozitive dintre calitatea *responsabilitate* și nici una din variabilele trăsăturilor de personalitate studiate.

În continuare, analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în același tabel 2.30, deducem că valorile obținute evidențiază corelații semnificative negative dintre calitățile voinței și dimensiunile personalității:

responsabilitate și *încredere/tendință spre culpabilitate* ($r=-0,167^{**}$; $p=0,004$), *radicalismul/conservatorismul* ($r=-0,133^*$; $p=0,021$), *atitudinea de dependență/independență față de grup* ($r=-0,116^*$; $p=0,044$), *tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată* ($r=-0,157^{**}$; $p=0,006$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de responsabilitate la elevi, scade și tendința de culpabilitate, atitudinea conservatoare, dependența față de grup. În plus, acești elevi sunt activi și energici, fiind capabili să își canalizeze energia într-un mod eficient, gestionând stresul sau tensiunea;

inițiativă și *atitudinea de dependență/independență față de grup* ($r=-0,151^{**}$; $p=0,008$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de inițiativă la elevi, scade nivelul de dependență față de grup;

hotărâre și *atitudine încrezătoare/suspiciune* ($r=-0,160^*$; $p=0,005$), *încredere/tendință spre culpabilitate* ($r=-0,303^{**}$; $p=0,001$), *tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată* ($r=-0,263^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de hotărâre la elevi, scade nivelul de suspiciune și tendința spre culpabilitate, tensiunea ergică;

independență și *atitudine încrezătoare/suspiciune* ($r=0,143^*$; $p=0,013$); *clarviziune-naivitate* ($r=-0,119^*$; $p=0,038$), *atitudinea de dependență/independență față de grup* ($r=-0,194^{**}$; $p=0,001$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de independență la elevi, scade nivelul de suspiciune, naivitate și dependența față de grup;

rezistență și *raționalitate/afecțiune* ($r=-0,134^*$; $p=0,019$), *atitudine încrezătoare/suspiciune*

($r=-0,189^{**}$; $p=0,001$), clarviziune/naivitate ($r=-0,124^{*}$; $p=0,031$), încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,234^{**}$; $p=0,001$), atitudinea de dependență/independență față de grup ($r=-0,113^{**}$; $p=0,050$), tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată ($r=-0,249^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de rezistență la elevi, scade nivelul de naivitate, tendința spre culpabilitate și atitudine de dependență față de grup, tensiunea ergică;

insistență și încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,210^{**}$; $p=0,001$); tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată ($r=-0,164^{**}$; $p=0,004$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de insistență la elevi, scade tendința spre culpabilitate și tensiunea ergică;

energie și raționalitate/afecțiune ($r=-0,192^{**}$; $p=0,001$), atitudine încrezătoare/suspiciune ($r=-0,150^{**}$; $p=0,009$), încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,308^{**}$; $p=0,001$), radicalismul/conservatorismul ($r=-0,132^{*}$; $p=0,021$), atitudinea de dependență/independență față de grup ($r=-0,235^{**}$; $p=0,001$), tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată ($r=-0,248^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de energie la elevi, scade și tendința de suspiciune, culpabilitate și dependența față de grup;

atenție și atitudine încrezătoare/suspiciune ($r=-0,153^{**}$; $p=0,008$), încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,220^{**}$; $p=0,001$), atitudinea de dependență/independență față de grup ($r=-0,145^{*}$; $p=0,012$), tensiune ergică slabă-tensiune ergică ridicată ($r=-0,169^{**}$; $p=0,003$). Astfel, constatăm că, pe măsură ce crește nivelul de atenție la elevi, scade nivelul de suspiciune, tendința spre culpabilitate, atitudinea de dependență față de grup și tensiunea ergică;

perseverență și încredere/tendință spre culpabilitate ($r=-0,158^{**}$; $p=0,006$), tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată ($r=-0,120^{**}$; $p=0,036$), ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de perseverență la elevi, scade tendința spre culpabilitate și tensiunea ergică.

Corelația dintre calitățile voinței și factorii: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

În această ordine de idei, în cercetarea realizată am fost interesați să verificăm dacă există o corelație dintre calitățile voinței și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale. Și în acest caz, am aplicat Coeficientul de Corelație Pearson, cu scopul de a verifica legătura dintre variabile. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.31.

Tabelul 2.31. Matricea de corelații dintre calitățile volitive și factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

Calitățile volitive	Coeficientul de corelație (r)			Pragul de semnificație (p)		
	Încrederea în sine	Curajul social	Inițierea contactelor sociale	Încrederea în sine	Curajul social	Inițierea contactelor sociale

Responsabilitate	0,308**	0,128*	0,067	0,001	0,025	0,243
Inițiativă	0,395**	0,353**	0,302**	0,001	0,001	0,001
Hotărâre	0,301**	0,436**	0,289**	0,001	0,001	0,001
Independență	0,189**	0,239**	0,156**	0,001	0,001	0,006
Rezistență	0,151**	0,200**	0,001	0,008	0,001	0,981
Insistență	0,443**	0,439**	0,429**	0,001	0,001	0,001
Energie	0,370**	0,292**	0,131*	0,001	0,001	0,022
Atenție	0,325**	0,236**	0,110	0,001	0,001	0,055
Perseverență	0,364**	0,288**	0,151**	0,001	0,001	0,009

În acest caz, rezultatele prelucrării statistice prezentate în tabelul 2.31, permite să evidențiem corelații pozitive semnificative dintre factorul încrederea în sine și calitățile: *responsabilitate* ($r=0,308^{**}$; $p=0,001$); *inițiativă* ($r=0,395^{**}$; $p=0,001$); *hotărâre* ($r=0,301^{**}$; $p=0,001$); *independență* ($r=0,189^{**}$; $p=0,001$); *rezistență* ($r=0,151^{**}$; $p=0,008$); *insistență* ($r=0,443^{**}$; $p=0,001$); *energie* ($r=0,370^{**}$; $p=0,001$); *atenție* ($r=0,325^{**}$; $p=0,001$) și *perseverență* ($r=0,364^{**}$; $p=0,001$). Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție și perseverență la elevi, crește și nivelul de încredere în sine, care are un rol important asupra motivației, autoeficacității și succesului personal. Acești elevi au o viziune clară asupra propriilor abilități și sunt capabili să depășească obstacolele care pot apărea pe parcurs, chiar și în fața dificultăților sau a eșecurilor temporare.

În cele ce urmează, vom reflecta corelațiile dintre curajul social și calitățile: *responsabilitate* ($r=0,128^{*}$; $p=0,025$); *inițiativă* ($r=0,353^{**}$; $p=0,001$); *hotărâre* ($r=0,436^{**}$; $p=0,001$); *independență* ($r=0,239^{**}$; $p=0,001$); *rezistență* ($r=0,200^{**}$; $p=0,001$); *insistență* ($r=0,439^{**}$; $p=0,001$); *energie* ($r=0,292^{**}$; $p=0,001$); *atenție* ($r=0,236^{**}$; $p=0,001$); *perseverență* ($r=0,288^{**}$; $p=0,001$). Și în acest caz, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență, crește și nivelul de curaj social. De obicei, acești elevi sunt capabili să își stabilească obiective clare în viața socială și să acționeze conform acestora, să-și exprime ideile, să ia inițiativa, fără a se lăsa influențați excesiv de opiniile altora.

Următorul aspect vizează corelațiile obținute dintre factorul inițierea contactelor sociale și calitățile: *inițiativă* ($r=0,302^{**}$; $p=0,001$); *hotărâre* ($r=0,289^{**}$; $p=0,001$); *independență* ($r=0,156^{**}$; $p=0,006$); *insistență* ($r=0,429^{**}$; $p=0,001$); *energie* ($r=0,131^{*}$; $p=0,022$); *perseverență* ($r=0,151^{**}$; $p=0,009$). Rezultatele obținute evidențiază o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de inițiativă,

hotărâre, independență, insistență, energie și perseverență, crește și nivelul de inițiere a contactelor sociale. De obicei, aceștia sunt mai perseverenți în fața obstacolelor sociale, sunt capabili să își stabilească și să urmărească propriile obiective, ceea ce îi face mai proactivi în a iniția contacte și a stabili relații sociale.

Menționăm că nu au fost obținute corelații statistice dintre factorul inițierea contactelor sociale și calitățile: *responsabilitate* ($r=0,067$; $p=0,243$), *rezistență* ($r=0,001$; $p=0,981$) și *atenție* ($r=0,110$; $p=0,055$). În același context, datele obținute sugerează faptul că nu există corelații negative semnificative dintre calitățile voinței și factori: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale.

În concluzie, corelațiile observate între voință, calitățile volitive și dimensiunile personalității evidențiază faptul că dezvoltarea acestora denotă un elev cu o personalitate mai echilibrată, care dispune de control emoțional, comportamental și social, având o abilitate mai mare de a face față provocărilor și de a-și atinge obiectivele. De altfel, aceste trăsături sunt esențiale pentru o adaptare optimă la mediul educațional și social, facilitând nu doar succesul școlar, ci și dezvoltarea unui comportament responsabil și rezilient.

Profilul psihologic al elevului cu nivel înalt și scăzut de voință

Analiza rezultatelor obținute în cadrul experimentului constatativ, atât cel comparativ, cât și cel corelațional, a constituit o premisă importantă pentru conturarea profilurilor psihologice ale elevului cu nivel ridicat și scăzut de voință.

Menționăm că profilul psihologic al elevului cu nivel înalt de voință se caracterizează printr-o serie de calități ale voinței, trăsături de personalitate care favorizează dezvoltarea personală și socială, dar și succesul școlar. Vom evidenția că elevul cu nivel înalt de voință se remarcă printr-o motivație internă puternică, autodisciplină și perseverență, fiind capabil să își stabilească și să își atingă obiectivele pe termen lung, chiar și în fața obstacolelor.

Mai mult decât atât, acesta prezintă un bun autocontrol, capacități de rezolvare a problemelor, reziliență și stabilitate emoțională, conștiinciozitate și responsabilitate, își gestionează eficient timpul și resursele. Aceste calități sunt esențiale în gestionarea eficientă a activităților cotidiene, în obținerea unor rezultate bune școlare și în interacțiunile sociale.

Profilul psihologic al elevului cu nivel înalt de voință este reprezentat în figura 2.19.

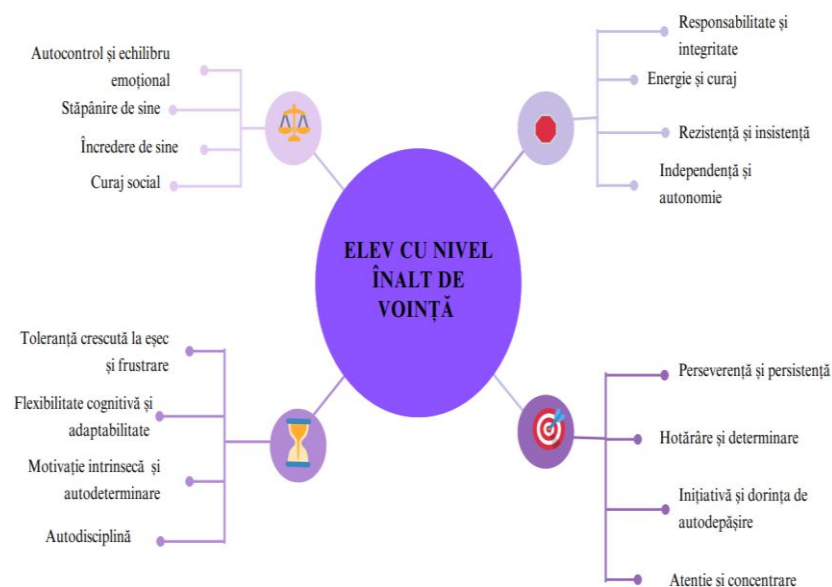


Fig. 2.19. Profilul psihologic al elevului cu nivel înalt de voință, din perspectiva dimensiunilor personalității

În același timp, rezultatele obținute sugerează că elevul cu nivel scăzut de voință se confruntă adesea cu dificultăți în gestionarea impulsurilor, autodisciplină și menținerea unui angajament constant față de sarcinile școlare și obiectivele personale. În plus, acești elevi pot manifesta procrastinare, motivație intrinsecă scăzută și o atitudine pasivă față de provocările școlare și personale. De cele mai dese ori, în fața obstacolelor, acești elevi cedează mai ușor, având tendința de a renunța în fața provocărilor și de a nu persista în depășirea dificultăților, ceea ce poate genera scăderea motivației, performanțelor școlare și dificultăți în interacțiunile sociale.

Pentru comparație, prezentăm în figura 2.20 profilul psihologic al elevului cu nivel scăzut de voință.



Fig. 2.20. Profilul psihologic al elevului cu nivel scăzut de voință, din perspectiva dimensiunilor personalității

Analizând profilul psihologic al elevului cu nivel scăzut de voință, determinat de factori precum lipsa autocontrolului și auto-disciplinii, nivelul crescut de anxietate și însingurare, lipsa motivației intrinseci, stima de sine scăzută, acesta semnalează o gamă de riscuri semnificative pentru dezvoltarea personală și socială a elevului. În consecință, acești elevi sunt mai predispuși la abandonul școlar, la obținerea unor performanțe scăzute și la întâmpinarea dificultăților în gestionarea relațiilor interpersonale. În plus, aceste caracteristici pot afecta negativ interacțiunile sociale, contribuind la o izolare emoțională, care poate exacerba stările de anxietate și inhibiție. Drept urmare, un program de intervenție psihologică bine structurat poate oferi suport pentru dezvoltarea abilității de auto-reglare și de gestionare a impulsurilor, care sunt esențiale pentru succesul școlar și personal.

În urma celor prezentate, afirmăm că studiul interacțiunilor dintre nivelul de manifestare a voinței și a calităților voinței în funcție de diverși factori psihosociali și interrelația cu dimensiunile personalității conturează complexitatea situației, motiv pentru care ne propunem să elaborăm și să implementăm un program de intervenție axat pe rezultatele expuse anterior. Considerăm că acest studiu constituie o premisă solidă pentru explorarea din diverse perspective a voinței ca proces psihic reglator și pentru validarea unui program de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea calităților voinței.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Pentru demersul constatativ al dezvoltării voinței și calităților voinței la elevi vom formula următoarele concluzii:

1. Un număr semnificativ de elevi prezintă nivel mediu și ridicat al autoaprecierii voinței și al autocontrolului volitiv. În același timp, remarcăm prevalența elevilor cu nivelurile mediu și scăzut al calităților voinței: hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie și perseverență.
2. Factorii psihosociali influențează într-o anumită măsură calitățile voinței la elevi, iar unele trăsături sunt mai dezvoltate în funcție de gen, vârstă, mediul de proveniență, reușita academică și tipul de activități extrașcolare. Sesizăm la nivel de diferențe de gen că băieții sunt mai hotărâți, rezistenți, insistenți și energici decât fetele. În același timp, fetele sunt mai responsabile și dau dovadă de mai multă inițiativă în realizarea sarcinilor decât băieții. La nivel de mediu de proveniență, remarcăm că elevii din mediul urban își asumă mai multă inițiativă decât cei din mediul rural. În plus, elevii din gimnaziu sunt mai responsabili și energici, iar elevii din liceu sunt mai independenți în luarea deciziilor. Elevii cu vârsta de 18 ani sunt mai hotărâți, independenți, insistenți și perseverenți decât

ceilalți. Elevii cu note între 9-10 sunt mai responsabili, independenți și se implică mai activ în luarea deciziilor. Elevii care practică dansul sunt mai hotărâți și demonstrează o implicare mai sporită în procesul de luare a deciziilor, iar elevii care fac sport sunt mai insistenți, energici, atenți și perseverenți. De asemenea, elevii care nu prezintă nici o problemă școlară sunt mai responsabili, atenți și perseverenți în atingerea scopurilor și realizarea sarcinilor.

3. În cadrul experimentului de constatare au fost determinate relații semnificative dintre autoaprecierea voinței, autocontrolul volitiv și dimensiunile personalității. Rezultatele demonstrează că elevii cu nivel ridicat de autoapreciere a voinței și de autocontrol volitiv înregistrează un nivel mai scăzut de anxietate, depresie, însingurare, probleme afective, mai puține probleme sociale, cognitive și comportamentale. Elevii au predominante următoarele trăsături de personalitate: conștiinciozitate, perseverență, responsabilitate, consecvență, empatie și respect pentru cei din jur, încredere în sine, stabilitate emoțională, adaptabilitate, deschidere, îndrăzneală, o tendință de implicare în activități artistice și o puternică rezonanță emoțională, perseverență, stăpânire de sine și inițiativă în relațiile sociale.
4. În urma realizării matricii de corelații dintre calitățile voinței și dimensiunile personalității am dedus că elevii cu nivel ridicat de responsabilitate manifestă mai multă încredere în sine, sunt sociabili, calmi și rezistenți la stres. Elevii cu un nivel ridicat de inițiativă și perseverență sunt amabili, conformiști, atenți la nevoile celorlalți, prudenți, rezervați, adaptabili și stabili emoțional. Elevii independenți demonstrează gândire critică, creativitate, flexibilitate, planificare riguroasă, capacitate decizională și perseverență în atingerea obiectivelor. Elevii hotărâți se remarcă prin stabilitate emoțională, conștiinciozitate, perseverență, responsabilitate, sunt ordonați și evită conflictele. Elevii rezistenți exprimă un grad crescut de maturitate emoțională, spirit practic, inițiativă, raționalitate și capacitatea de a lua decizii independente. Elevii insistenți indică un eu puternic, sunt calmi, responsabili, perseverenți, prudenți și autentici, echilibrați din punct de vedere emoțional. Elevii energici sunt activi, curajoși, au interese artistice și puternică rezonanță emoțională, însă pot fi și ușor impulsivi sau frivoli. Elevii atenți prezintă stabilitate în interese, sunt responsabili, perseverenți, ordonați, cu o bună concentrare, manifestând abilități de lucru în echipă.
5. Rezultatele obținute au facilitat conturarea profilului psihologic al elevului cu nivel înalt de voință și al celui cu nivel scăzut de voință, din perspectiva dimensiunilor personalității.

3. STRATEGII DE DEZVOLTARE A CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI

3.1. Conceptualizarea și descrierea programului de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi*

Experimentul de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate descrise în capitolul unu și doi ne-au permis să evidențiem prevalența unui număr mare de elevi cu nivel mediu și scăzut de manifestare a voinței și a calităților volitive, precum și relația cu unele dimensiuni ale personalității. Indicii obținuți reflectă următoarele rezultate: 64,5% elevi prezintă un nivel mediu de autoapreciere a voinței; 28,3% elevi indică un nivel mediu al indicelui general de autocontrol volitiv, 28,0% elevi înregistrează un nivel mediu de stăpânire de sine, iar 20,04% elevi evidențiază un nivel mediu de perseverență. De asemenea, pentru calitățile volitive elevii au obținut următoarele rezultate: responsabilitate - 53,6% nivel mediu; inițiativă - 53,3% nivel mediu; hotărâre - 49,0% nivel mediu și 37,5% nivel scăzut; independență - 58,6% nivel mediu și 20,7% nivel scăzut; rezistență - 53,9% nivel mediu și 25,7% nivel scăzut; persistență/insistență - 60,5% nivel mediu și 32,9% nivel scăzut; energie - 51,3% nivel mediu și 40,8 % nivel scăzut; atenție - 61,5% nivel mediu și 19,1% nivel scăzut; perseverență - 56,2% nivel mediu și 21,1% nivel scăzut.

Rezultatele experimentului de constatare demonstrează că elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea voinței și a calităților volitive la elevi poate stimula capacitatea de autocunoaștere, autocontrol și a modului de funcționare în viața de zi cu zi, asigurându-le, în perspectivă, dezvoltarea multilaterală a personalității, optimizarea relațiilor interpersonale și adaptarea la cerințele mediului social și profesional.

Scopul experimentului formativ constă în elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi.

Obiectivele specifice ale cercetării formative:

1. Elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică.
2. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică.
3. Formularea concluziilor și recomandărilor pentru factorii de decizie și instituțiile educaționale în vederea promovării dezvoltării calităților voinței la elevi.

În cadrul acestui demers de intervenție am formulat următoarea **ipoteză**: *considerăm că implementarea unui program de intervenție psihologică în mediul educațional poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării calităților voinței la elevi, contribuind astfel la dezvoltarea integrată a personalității elevului.*

În corespundere cu scopul și ipoteza propusă pentru demersul formativ, programul intervenție psihologică, structurat și implementat, s-a bazat pe principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici. Pornind de la teoriile care susțin că fiecare copil are un ritm propriu de creștere și dezvoltare, fiind o personalitate în formare, ale cărei dimensiuni - fizică, spirituală, cognitivă, afectiv-volitivă, socială și comportamentală se influențează reciproc și se dezvoltă simultan, având un stil propriu de învățare, o istorie personală, interese, nevoi, abilități și resurse individuale, ne-am propus să stabilim anumite principii pentru eficientizarea activităților.

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt:

- 1. Principiul dezvoltării relației psiholog-elev** (care contribuie aproximativ 30% la eficiența intervenției). Rolul principal de dirijare al parcursului activităților din program îi revine specialistului psiholog, care, prin misiunea sa, facilitează dezvoltarea unei relații pozitive și deschise, bazată pe încredere, reciprocitate, respect și responsabilitate, empatie, congruență. În acest sens, personalitatea psihologului este un factor important în demersul de intervenție, manifestând o atitudine colaborativă pentru a asigura contextul favorabil dezvoltării, autodezvăluirii și recunoașterii propriilor trăiri și comportamente. Manifestarea unei atitudini pozitive, căldură și naturalețe în cadrul relației terapeutice facilitează deschiderea elevului, favorizează comunicarea și implicarea acestuia în mod activ în procesul de dezvoltare și transformare [30; 31; 33; 34].
- 2. Principiul respectării particularităților individuale ale elevilor** (factorii personali ai persoanei, identificați prin psihodiagnostic și evaluare, acoperă 40%) [33; 34]. Aceasta presupune că fiecare elev are propria personalitate, are ritmul lui de creștere și dezvoltare, este unic în felul în care reacționează la evenimentele și circumstanțele vieții, modul în care își manifestă structurile personalității. Cunoscând particularitățile individuale ale elevilor, psihologul poate organiza intervențiile psihologice centrate pe nevoile elevilor, ajustând metodele și procedeele de intervenție, structurând materialul, astfel încât gradul de receptivitate și implicare a elevilor în cadrul relației terapeutice să fie maximal. În același timp, psihologul va desfășura ședințele, manifestând respect față de trăirile, experiențele, cunoștințele, valorile, ideile, opiniile și opțiunile elevilor.
- 3. Principiul inofensivității și caracterului adecvat al metodelor și tehnicilor de intervenție psihologică aplicate** (tehnicile contribuie 15% la eficiența intervenției) [33; 34]. Metodele și tehnicile aplicate trebuie să corespundă obiectivelor cercetării, vârstei, situației elevului, condițiilor experimentului și să nu fie periculoase pentru sănătatea

persoanei. De asemenea, psihologul are obligația să se asigure că instrumentele de evaluare și intervenție pe care le utilizează sunt adecvate obiectivelor propuse ce urmează să le presteze elevilor. Astfel, facilitatorul va manifesta o maximă responsabilitate pentru starea de bine a elevilor, acționând în interesul superior, astfel încât să nu cauzeze daune sănătății, stării generale sau statutului social al persoanei.

4. **Principiul unicității și coeziunii de grup.** Acest principiu se referă la sentimentul de apartenență și acceptare. Sentimentul de apartenență creează o stare de „bine” psihologică. Deoarece suntem ființe sociale, avem nevoie de ceilalți, ne dorim să fim acceptați așa cum suntem, să fim în relații cu ceilalți. Coeziunea de grup descrie gradul de integrare al membrilor unui grup, astfel încât să fie resimțit sentimentul de apartenență, adesea exprimat prin sintagma „Noi”.
5. **Principiul dirijării și ghidării elevilor către căutarea soluțiilor, răspunsurilor potrivite pentru situațiile problematice pe care le trăiesc.** Acest principiu postulează faptul că psihologul nu îi oferă elevului moduri concrete de rezolvare a unei probleme, ci îi deschide perspective, îl ajută să identifice și să definească problemele, să se descopere pe sine, prin identificarea resurselor personale, a acelor calități care pot contribui la rezolvarea problemelor sale, pentru a-și fortifica puterea de voință și calitățile volitive, care sunt foarte necesare pentru a reuși în viața de zi cu zi.
6. **Principiul confidențialității** este un principiu de bază, care constă în faptul că orice informație comunicată de un subiect nu poate fi transmisă nimănui fără permisiunea acestuia, cu excepția situațiilor în care persoana este în pericol ori poate aduce daune unei alte persoane [11].

Dimensiuni structurale ale demersului formativ

Programul de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi* elaborat a fost implementat prin ședințe de training. Am considerat această modalitate ca fiind oportună, întrucând presupune utilizarea unor forme eficiente de lucru în grup pentru consolidarea calităților voinței la elevi, atât prin influența metodelor și tehnicilor aplicate de facilitator, cât și prin dinamica proceselor intragrupale, care sporește considerabil capacitățile de autoevaluare prin compararea și procesarea experiențelor celorlalți. Grupul susține procesul de autoevaluare și autocunoaștere prin întărirea reprezentărilor despre sine, oferind o experiență pozitivă de comunicare, relaționare și acceptare a persoanei. În grup funcționează anumite mecanisme de influență asupra dezvoltării voinței și antrenarea calităților, precum responsabilitate, insistență, perseverență, atenție, inițiativă, hotărâre, energie, rezistență. Mai mult, având în vedere tendința elevilor de a căuta rezultate imediate și satisfacția rapidă a dorințelor lor, unul dintre obiectivele

intervenției noastre a fost să îi învățăm pe elevi să își stabilească scopuri fezabile, evitând astfel așteptările nerealiste privind obținerea rezultatelor dorite fără a depune efort.

Structura programului

Programul conține 16 ședințe și este structurat pe două dimensiuni: achiziția de informații privind conceptele de voință și calitățile acesteia, resursele interne și externe, precum și strategii de dezvoltare a calităților volitive și formarea de competențe.

Tabelul 3.1. Structura programului de intervenție psihologică

Dezvoltarea calităților voinței la elevi

Nr. crt.	Denumirea activității	Perioada
1.	Autocunoașterea – premisă pentru dezvoltarea calităților voinței	31.10.2022
2.	Învăț să-mi dezvolt trăsăturile volitive de caracter	03.11.2022
3.	Cum să-mi exprim/manifest dorințele și sentimentele pentru învingerea dificultăților și obstacolelor	07.11.2022
4.	Învăț să-mi controlez emoțiile și impulsurile pentru a atinge scopurile dorite	10.11.2022
5.	Învăț să dezvolt relații sănătoase cu cei din jur pentru a face alegeri reușite în viață	14.11.2022
6.	Voința – instrument de autoreglare și autoorganizare	17.11.2022
7.	Dezvoltarea calităților voinței: între Vreau și Pot	21.11.2022
8.	Cum să-mi dezvolt calitățile voinței și încrederea în sine pentru a reuși în viață	24.11.2022
9.	Cum să spun „NU” în situații critice	28.11.2022
10.	Obstacolul din calea vieții – arta pașilor mici pentru educarea calităților voinței	01.12.2022
11.	Învăț să negociez, să decid, să aplic pentru a-mi educa calitățile voinței	05.12.2022
12.	Formularea scopurilor pe termen scurt, mediu și lung pentru a-mi educa voința	08.12.2022
13.	De la scop la acțiune – realizări și perspective	12.12.2022
14.	Harta viitorului – valori și resurse personale	15.12.2022
15.	Traseul propriei dezvoltări	19.12.2022
16.	Ședința de totalizare - Impactul dezvoltării calităților voinței în realizarea scopurilor personale	22.12.2022

Caracteristica generală a programului de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică a fost structurat într-un ansamblu de activități ce a integrat un sistem de metode, strategii, procedee de lucru și tehnici prin care am urmărit fortificarea calităților voinței la elevi. La etapa inițială de planificare a programului de intervenție psihologică s-a ținut cont de vârsta cronologică și mentală a elevilor, motivația pentru participare, disponibilitatea de participare a elevilor, coordonarea activităților cu psihologul școlar. În planificarea programului au fost selectate strategii de învățare care să satisfacă cerința de efort-eficiență (combinarea aspectelor teoretice cu activități interactive), timpul optim de

realizare și desfășurare a programului, organizarea logistică a programului (realizarea fișelor de lucru, pregătirea informațiilor oferite elevilor, identificarea locului de desfășurare: sală de curs, selectarea mijloacelor/strategiilor didactice), abilitățile și resursele personale ale grupului.

Structura și conținutul programului de intervenție psihologică se bazează pe concepte teoretice analizate și rezultatele obținute în experimentul de constatare.

Pentru ca obiectivele programului să fie realizate eficient au fost elaborate un șir de reguli/principii de lucru, care au facilitat asigurarea unui mediu prietenos de învățare, protectiv, securizant și stimulat; crearea climatului psihologic favorabil pentru asigurarea participării active a membrilor grupului și satisfacerea nevoilor relaționale.

Printre reguli de lucru enumerăm [9; 11; 96; 108]:

- Activitatea grupului este realizată după principiul „Aici și acum”.
- Principiul „Mâini ridicate pentru a stabili liniște”!
- Respectarea dreptului de a spune „nu” și „da”.
- Vorbim pe rând, ne respectăm reciproc.
- Când comunicăm ceva, vorbim de la persoana întâia – „Eu”, astfel ne asumăm responsabilitatea pentru cele comunicate.
- Se interzice atacul la persoană. Nu criticăm persoana, ci numai ideea sau comportamentul.

În paralel, pentru a asigura implementarea eficientă a programului de intervenție psihologică, s-a acordat o atenție deosebită satisfacerii nevoilor fundamentale ale elevilor, esențiale pentru motivarea intrinsecă și bunăstarea acestora și pentru ghidarea comportamentului, care se reflectă în relațiile interpersonale [108]. Printre aceste nevoi menționăm:

- Nevoia de siguranță fizică și emoțională (se asigură predictibilitate, ghidare și limite clare, precum și informare și consultare, pentru a înțelege, interpreta și explora).
- Nevoia de conectare/relaționare (nevoia de a simți o legătură autentică și de încredere cu ceilalți; un sentiment de apartenență și acceptare în relațiile sociale, precum și dorința de a fi remarcat, văzut, auzit, acceptat, angajat în interacțiunea cu ceilalți).
- Nevoia de competență (tendința de a se simți eficient în activitățile pe care le realizează).
- Nevoia de autonomie și control (dorința de a simți că are control asupra acțiunilor sale și că acestea sunt aliniate cu valorile și interesele sale, precum și capacitatea de a putea alege și acționa în mod voluntar, fără a fi constrâns de factori externi sau presiuni).

- Nevoia de validare, aprobare, acceptare (nevoia să știe de la cei din jur că sunt buni, apreciați și valoroși).

Condițiile pentru desfășurarea optimă a programului: prevalența unui număr de 12-15 elevi în clasă; predictibilitate în programul de lucru (regularitate în desfășurarea ședințelor, cu respectarea orarului); atitudine non-evaluativă, non-crtitică, deschidere și acceptare.

Programul de intervenție psihologică are o structură metodologică, un design general care corespunde scopului și obiectivelor demersului formativ și este următoarea [96; 108]:

1. **Evocarea**, care conține exerciții de cunoaștere și prezentare pentru crearea unei atmosfere benefice în grup, pentru a facilita comunicarea și procesele intragrupale, stabilirea contactelor, conlucrarea și realizarea obiectivelor stabilite.
2. **Extinderea**, ce presupune activități de asimilare a subiectului discutat în cadrul ședinței (tehnici și exerciții de bază orientate spre autocunoaștere, controlul gândurilor, emoțiilor și comportamentelor, fortificarea calităților voinței la elevi).
3. **Reflecția**, în cadrul căreia participanții își împărtășesc în grup impresiile, gândurile, emoțiile, referitor la cele discutate și efectuate pe parcursul ședinței.
4. **Extensia**, care include reflecții pentru analiză, gândire. Temele pentru acasă alcătuiesc o etapă importantă a programului, prin care elevii au oportunitatea să exerseze activități de fortificare a calităților voinței menite să-și consolideze competențele de autocontrol volitiv, rezistență, insistență, perseverență, independență.

Ședințele sunt concepute astfel încât să stimuleze dezvoltarea implicită a abilității de gândire logică, rezolvarea de probleme și calitățile voinței la elevi. Astfel, o activitate realizată reprezintă fundamentul pentru desfășurarea următoarei sesiuni.

Descrierea metodelor și strategiilor de intervenție

Programul de intervenție psihologică dezvoltat și implementat se fundamentează pe teoria abordării integrative, care pleacă de la viziunea sistemică asupra ființei umane, bazată pe conceptul interdependenței dintre corp, minte și spirit. Premisa de bază a abordării integrative constă în realizarea unei înțelegeri unitare a complexității ființei umane, în ansamblul funcționalității manifestărilor sale, permițând evaluarea și abordarea holistică a persoanei pe toate palierele sale. În consecință, integrarea se poate produce prin intermediul diverselor modalități: cognitivă și fiziologică, afectivă și comportamentală (Erskine, 1975, 1980), dar într-o manieră și mai efektivă când există o relație terapeutică interpersonală, respectuoasă și în contact (Erskine, 1982) [30].

Tehnicile utilizate în cadrul ședințelor din program au fost selectate în mod strategic pentru a răspunde nevoilor participanților și pentru a facilita atingerea obiectivelor stabilite. În acest

sens, vom menționa următoarele metode și tehnici utilizate: *brainstorming-ul, exercițiile energizante, jocuri de rol, tehnica întrebărilor directe, ascultare activă, rezumare, reflectare, tehnici de mișcare corporală, jocuri de rol pentru exersarea abilităților sociale, tehnici de relaxare, vizualizarea ghidată, tehnici metaforice, exerciții de reglare emoțională, învățarea prin modelare, exerciții de rezolvare a problemelor, antrenamentul asertiv, tehnici de antrenare a autocontrolului și disciplinei, tehnici de dezvoltare a perseverenței și rezilienței* [11; 96; 108].

Fiecare dintre exercițiile utilizate în cadrul ședințelor au scopuri bine determinate care se află în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile participanților. În continuare ne vom referi la descrierea instrumentarului administrat.

Tehnici expresiv-creative utilizate în lucrul cu elevii: desenul, exercițiul exprimarea prin dans și mișcare. D.W Winnicott, susține că procesul de creație este mai important decât produsul finit. Folosirea tehnicilor expresive contribuie la eliminarea blocajelor, astfel, elevii își pot dezvălui direct sau simbolic sentimentele, trăirile și credințele, într-un mod deschis, ceea ce duce la integrarea personalității. Totodată, tehnicile expresive stimulează creativitatea elevului, care este considerată limbajul primar pentru realizarea insight-ului și vindecării [118]. Desenul, pictura, modelajul, colajul, povestirile terapeutice, jocul, dansul și mișcarea creativă, muzica sunt câteva din metodele care dezvoltă personalitatea elevului. Acestea oferă elevului siguranța și libertatea de exprimare și manifestare a dorințelor, trebuințelor, nevoilor, opiniilor și atitudinilor sale.

Exerciții de relaxare, meditație. Acest tip de exerciții sunt din ce în ce mai folosite pentru a încuraja elevii să fie mai conștienți și mai echilibrați. Studiile științifice arată că învățându-i pe elevi astfel de exerciții, îi vor face mai atenți, mai respectuoși față de semenii, îi va învăța autocontrolul, îi va ajuta să-și contracareze gândurile și comportamentele negative, să reducă neliniștile și tensiunile și să-și fortifice încrederea în sine. Cele mai eficiente exerciții de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness sunt relaxarea ghidată și meditația ghidată [11; 16; 18; 27; 28; 35; 36; 43; 143; 144; 145; 146].

Metaforele terapeutice facilitează sinergia celor două emisfere cerebrale, îi determină pe elevi să vadă situația în ansamblul ei, stimulează gândirea, simțurile și comportamentul, redescoperind noi semnificații, pline de sensuri, coerente și deductive. Poveștile modelează modul în care putem vedea lucrurile și reacționa la evenimente. Tocmai de aceea, metafora are o multitudine de valențe și funcții, oferind soluții pentru probleme asemănătoare cu ale copilului, îl ajută să privească lucrurile din altă perspectivă, îi dezvoltă încrederea în sine, îl determină să creadă în schimbare, să se împacă cu sine și cu ceilalți fără a-i judeca, să își depășească fricile. În opinia lui G. Burns, a spune o poveste despre cum să modifici un tipar de comportament poate

avea adesea un efect mai puternic pentru copil decât a trasa o temă pentru acasă, care poate să pară extrem de dificilă [15; 106; 118; 134].

Terapia prin mișcare este o metodă psihoterapeutică care încearcă să recreeze primul mediu stimulativ prin implicarea copilului în activități de mișcare. Scopul terapiei prin mișcare este de a ajuta elevii să-și cunoască și să-și accepte corpul și să-și controleze mișcările (de ex: folosindu-ne de diferite tipuri de muzică, îi cerem copilului să își miște mai întâi fiecare parte a corpului și apoi corpul în ansamblu, să realizeze un dans al lui, care să-l reprezinte; să exerseze diferite tipuri de mers: pe nisip fierbinte, pe nisipuri mișcătoare, prin miere, prin ploaie, pe iarbă plină de rouă etc.; elevul poate imita diferite animale, se mișcă ca ele) [118; 175; 176; 187].

Tehnici din Psihoterapia integrativă care pleacă de la perspectiva sistemică a ființei umane, de la conceptul corp-minte-spirit, prin abordarea integrativă se obține o înțelegere unitară a complexității ființei umane, în ansamblul funcționalității manifestărilor sale, păstrând viziunea întregului, respectând unicitatea persoanei în contextul universal [30; 31; 33; 34]. Mai mult, abordarea integrativă se referă, la integrarea teoriei, incluzând ansamblul abordărilor terapeutice afective, cognitive, comportamentale, fiziologice și sistemice. Analiza literaturii psihologice și psihoterapeutice evidențiază că numitorul comun cel mai coerent este conceptul de relație (Erskine, 1989). În susținerea ideii, vom menționa că sentimentul de sine și stima de sine se formează și se dezvoltă în cadrul relațiilor interpersonale.

Tehnici din Psihologia pozitivă pune accent pe identificarea punctelor forte ale persoanei și a potențialului său creativ, prin accentuarea elementelor adaptative ale psihicului și a concentrării asupra pozitivului. Potrivit lui M. Seligman și M. Csikszentmihalyi, domeniul psihologiei pozitive la nivel subiectiv se referă la aprecierea experiențelor subiective: bunăstare, mulțumire și satisfacție (în trecut); speranță și optimism (pentru viitor); fericire (în prezent). La nivel individual este vorba despre trăsăturile individuale pozitive: capacitatea de iubire și vocație, curaj, abilitate interpersonală, sensibilitate estetică, perseverență, iertare, originalitate, gândire pentru viitor, spiritualitate, talent înalt și înțelepciune. Concentrarea eforturilor pentru a construi ceea ce este bun în oameni și a-i ajuta să aibă parte, în viața lor, de cât mai multe experiențe pozitive și pline de sens [32; 34].

3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică

Ținând cont de rezultatele prezentate anterior, am elaborat un program de intervenție psihologică, care are drept scop dezvoltarea calităților voinței la elevi. În procesul elaborării programului formativ, ne-am ghidat de obiectivele cercetării, selectând conținuturi și activități menite să optimizeze interacțiunile diadice.

Subiecții participanți la programul de intervenție psihologică

Eșantionul de cercetare a fost format din subiecți ce au participat la experimentul de constatare și au manifestat predominant un nivel mediu sau scăzut al autoaprecierii voinței, al autocontrolului volitiv și al calităților volitive, conform instrumentelor: Chestionarul „Autoaprecierea voinței”, autor E.B. Руденский (scorurile cuprinse în intervalul 11-20 puncte); Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv, autor A.G.Зверьков и E.B.Эйдман (cu scorurile cuprinse la indicele general în intervalul 6-17 puncte) și Chestionarul calităților volitive, autor M. B. Чумаков (cu scorurile cuprinse la indicele general în intervalul 71-149 puncte). Acesta a constituit criteriul de bază în selectarea și divizarea subiecților în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE). Am inclus în programul de intervenție psihologică orientat la dezvoltarea calităților voinței 24 de elevi: 12 elevi au format grupul experimental și 12 elevi au constituit grupul de control. La formarea grupurilor s-a ținut cont și de criteriul de gen: dintre care 4 băieți, 8 fete în GE și 8 băieți și 4 fete în GC.

Amintim că ședințele training-ului formativ au fost organizate în cadrul celei de a doua etape a cercetării (31.10.2022 – 22.12.2022). Activitățile au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână (în fiecare zi de luni și joi), în decurs de două luni. Durata unei sesiuni a constituit în medie 60 minute, fiind realizate 16 ședințe de intervenție psihologică cu grupul experimental.

După finalizarea programului, au fost realizate retestările în grupurile experimental și de control. Menționăm că în cadrul programului de intervenție, la etapele 1 (evocarea/înviorarea), 2 (conținutul de bază a ședinței) și 3 (reflecția) s-a lucrat și cu ajutorul poveștilor terapeutice.

În desfășurarea ședințelor de training am respectat design-ul general, potrivit căruia a fost constituit programul. Pentru prima etapă a planului – evocarea/înviorarea, au fost propuse exerciții de prezentare precum: *Omulețul calităților*, *Linia timpului*, *Simțurile mele*, *BINGO*, *Caruselul*, *Factorul postal*, *Blazonul personal*, *Colajul succeselor mele*, *Nimeni nu știa despre mine...*, *Povestea unui om perseverent...*, *Provocarea de 1 minut*, *Voința în 3 cuvinte*, *Alegerea corectă*, *Gânduri care mă opresc*, *Autocontrol în acțiune*, *Puntea dintre dorință și acțiune*,

Poziția incomodă, Sunt o comoară pentru colegii mei, deoarece..., care au avut ca scop atât energizarea participanților, cât și crearea unui climat psihologic favorabil, a unui mediu de învățare prietenos, sigur și stimulat și a coeziunii de grup. Exercițiile propuse au drept scop cunoașterea reciprocă, înțelegerea propriei persoane și a celuilalt.

A doua etapă, numită extinderea/conținutul de bază, cuprinde activități de asimilare a subiectului discutat în cadrul ședinței. În acest sens, menționăm că, pe lângă exercițiile propuse, am considerat relevant să elucidăm conceptele de voință, autocontrol, calitățile voinței, deoarece am observat că în experimentul de constatare elevii au viziuni diferite privind manifestarea autoaprecierii voinței. Materialul respectiv a fost prezentat cu ajutorul metodelor clasice. Brainstorming, Diagma Venn, Graficul T, discuția ghidată, Turul galeriei etc.

Compartimentul respectiv a inclus atât informații despre conceptele de bază (voință, perseverență, stăpânire de sine, autocontrolul volitiv, responsabilitate, energie, insistență, rezistență etc.), cât și exerciții diverse pentru componentele menționate: *Gânduri necunoscute/neștiute, Portretul meu, Punctele tari și slabe ale caracterului meu, Eu și caracterul meu, Exercițiu empatic, Nevoile personale, Nou-nourăș, Oh și Ah, Autoportretul, Ghicește dispoziția, Nori de furtună, Autobuzul sentimentelor, Hai să ascultăm tăcerea, Puntea dintre dorință și acțiune, Scara obiectivelor, Stop și alege, Obiective SMART, Podul, Orbuz și călăuza, Roata vieții, Metoda grafică - Voința, Robot, Resursele personale, Eu am, Eu sunt, Eu pot și eu voi face, Baza, Scărița, Carnetul succeselor, Rezistența la tentații, Antrenamentul voinței, Culoarea încrederii în sine, Refuzul politicos, Vizualizarea succesului, Misiunea imposibilă, Scenarii de perseverență, Învăț să spun Nu, Tehnica ancorare în prezent, Dușul magic, Lămâia, Focul și gheața etc.* [6; 10; 16; 43; 58; 76; 78; 82; 106; 108; 126; 128; 132; 144; 146; 147; 148; 149; 155; 176].

Etapa a treia - denumită reflecția. La etapa respectivă, elevii au împărtășit impresiile despre cele discutate și realizate pe parcursul fiecărei ședințe. Au fost utilizate următoarele tehnici: *Feed-back și lecții învățate, Povestea mea de succes, Știu, vreau să știu, am învățat, Ce fac diferit de acum înainte, Harta obstacolelor, Scara progresului, Provocarea viitorului.* În paralel, pentru această etapă au fost preconizate diverse întrebări, precum: *Care din calitățile voinței enumerate le considerați cele mai importante pentru a defini o persoană cu putere de voință? Argumentați. Care sunt condițiile necesare pentru dezvoltarea calităților voinței? Ce factori sunt importanți pentru dezvoltarea calităților voinței? Cât de importantă este dezvoltarea voinței pentru succesul în viața de zi cu zi, dar și în activitatea școlară? Indicați trei avantaje ale dezvoltării calităților voinței pentru obținerea succesului în activitatea cotidiană?*

Ultima etapă a ședinței este extensia. Elevii, la sfârșitul ședințelor, reflectează asupra celor realizate, primesc unele sarcini pentru acasă. În acest sens, au fost utilizate diverse metode, tehnici, de genul: „Metodica 3 C” (*Ce știam despre voință, autocontrol, calitățile voinței? Ce am învățat despre autocontrol și dezvoltarea calităților voinței? Ce vreau să știu despre voință? Indicați 3 pași importanți pentru dezvoltarea calităților voinței. Stabiliți un plan de acțiuni care vă ajută să vă organizați activitatea pentru a reuși în atingerea scopurilor propuse etc.*).

Subliniem faptul că la etapa de început a training-ului nu au fost dificultăți în organizarea grupului, deoarece participanții se cunoșteau. Elevii au apreciat că au fost structurate ședințele în blocuri, având posibilitate de a înțelege noțiunile-cheie prezentate pentru conceptele de bază și de exersare cu repercurșiuni asupra acestora. Subiecții antrenați în program au manifestat interes, curiozitate și deschidere față de activitățile propuse din cadrul training-ului, au apreciat exercițiile practice și interactive, care le-a permis să se cunoască, să se redescopere, să își facă noi prieteni și să își consolideze relațiile.

Menționăm că prin intermediul metodelor, tehnicilor propuse, exercițiile utilizate în cadrul etapelor ședințelor de training s-a reușit să se dezvolte calitățile voinței la elevi, autocontrolul și capacitatea de a lua decizii. Precizăm că ședințele din cadrul programului de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi* reprezintă o componentă importantă în procesul de educație.

Secvențe ale programului de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi*

În continuare, vor fi exemplificate două ședințe de intervenție psihologică aplicate în cadrul cercetării experimentale, iar celelalte ședințe sunt detaliate în Anexa 4.

Ședința 1. Să facem cunoștință: Autocunoașterea – premisă pentru dezvoltarea calităților voinței

Obiective:

- autocunoaștere și cunoaștere reciprocă;
- crearea unui mediu prietenos, confortabil și de încredere pentru stimularea capacității de învățare, colaborare și comunicare în grup;
- stabilirea regulilor în cadrul grupului, expunerea așteptărilor și temerilor;
- prezentarea programului de training;
- familiarizarea elevilor cu noțiunile de bază: voință, autocontrol volitiv și calitățile volitive.

Prezentarea programului

Psihologul se prezintă și comunică elevilor despre scopul programului formativ, de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi*. Stabilește periodicitatea, numărul și datele întâlnirilor necesare pentru ședințele training-ului. Le comunică elevilor că se vor întâlni în fiecare zi de luni și joi din săptămână, pe durata a două luni. Fiecare activitate va începe cu salutul și discuții referitoare la ședința anterioară. Facilitatorul informează elevii că ei vor realiza diferite tipuri de exerciții, activități interactive, vor discuta, vor desena, vor face colaje, jocuri de rol etc. La sfârșitul fiecărei activități elevii vor avea posibilitatea de a se expune cum s-au simțit, ce au învățat.

Stabilirea regulilor de grup

Timp: 2 minute

Materiale: un fluier sau un alt obiect ce îl ajută pe facilitator să facă liniște atunci când energia elevilor este prea mare, tablă-flipchart, marhere.

Descriere: Facilitatorul explică elevilor că, pentru a se simți toți bine pe parcursul activității, trebuie să înțeleagă cum trebuie să ne comportăm unii cu alții, iar pentru aceasta trebuie să identificăm câteva reguli/principii de lucru. Se propune elevilor să propună reguli, iar psihologul le va înregistra pe flipchart.

În cazul în care copiii nu identifică regulile de bază, se pot propune de psiholog:

- Prima regulă: vom ridica mâna/mâinile în sus ca semnal că trebuie să facem liniște!
- Fiți aici și acum! Atenția este o resursă limitată!
- Fiecare are dreptul la o părere proprie, diferită de a celorlalți.
- Încurajăm participarea fiecărui membru.
- Vorbim pe rând, îl ascultăm pe cel care vorbește până când termină ce are de spus.
- Se interzice orice formă de violență. Nu folosim cuvinte jignitoare, umilitoare, ironii, răutăți.
- Păstrăm confidențialitatea. Ceea ce se discută în grup nu se transmite nimănui.
- Punem telefonul pe silențios ca să nu distragem atenția colegilor și să nu întrerupem activitatea.

După stabilirea regulilor se propune elevilor să identifice și consecințe pentru încălcarea regulilor. De ex.: interpretarea unei secvențe dintr-un cântecel sau recitarea poeziei etc.

Prezentarea temei de astăzi

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum să ne cunoaștem pe noi și cei cu care interacționăm: ce vă place, ce puteți face cel mai bine. Cunoașterea de sine reprezintă o călătorie

de descoperire a miracolului din noi; ne ajută să gestionăm mai eficient resursele, să reducem intensitatea stresului și să ne menținem motivația la un nivel ridicat. De asemenea, vom discuta despre câteva concepte-cheie: voință, autocontrol volitiv, stăpânirea de sine, calitățile volitive: responsabilitatea, inițiativa, hotărârea, independența, rezistența, insistența, energia, atenția, perseverența.

Exercițiul de încălzire 1. Omulețul calităților

Timp: 10 minute

Scopul: autocunoaștere și cunoaștere reciprocă

Materiale: Foi A-4, creioane colorate, pixuri.

Descriere: Participanții primesc o foaie A-4. Se propune să îndoiaie foaia în jumătate. Sarcina este să creeze silueta unei persoane. La mijloc de corp vor menționa numele și semnificația numelui; vor reprezenta prin desen simbolul calităților personale - super puterea. Pe mâini vor menționa 1-2 lucruri pe care le admiră la sine, le prețuiește și acceptă în sine, despre ce îi dă simțul încrederei interioare și personale în diferite situații. Pe picioare vor enumera 1-2 valori personale, ce îl face diferit de ceilalți. Se formează grupuri a câte 3-4 elevi. Participanții împărtășesc în grupul mic. Se vor identifica valori comune, calități, trăsături distincte.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau dificil să identificați caracteristicile care vă definesc?
- Ce ați aflat despre colegii voștri?
- Ați identificat trăsături comune?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?

Exercițiul 2. Gânduri necunoscute/neștiute

Timp: 10 minute

Scopul: identificarea așteptărilor, temerilor, dificultăților legate de participarea la program.

Materiale: o cutie frumoasă, Fișa de lucru „Mă aflu aici/pentru că.....”, pixuri.

Descriere: Psihologul prezintă copiilor o cutie denumită „Cutia cu gânduri necunoscute/neștiute”. Se împarte copiilor fișa de lucru, în care este indicat următorul mesaj „Mă aflu aici/pentru că.....”. Se explică elevilor că, atunci când realizăm ceva, avem unele așteptări, îndoieli, temeri. Se propune elevilor să se gândească la ceea ce le-a relatat psihologul, să citească fraza și să o continue. Elevii pot scrie sau desena, după care vor împături foaia și o vor pune în cutia secretă. După ce toți elevii vor pune foițele în cutie, facilitatorul va citi fiecare mesaj, fără a fi scos din cutie, fără a privi elevul care a scris-o.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau dificil să realizați activitatea?
- Ce ați aflat din acest exercițiu?

Exercițiul 3. Găsește pe cineva care...

Timp: 10 minute

Scopul: îmbunătățirea abilităților de comunicare și interacțiune socială; creșterea încrederii în sine și în ceilalți; crearea coeziunii de grup.

Materiale: Fișa resursă - Găsește pe cineva care..., pixuri.

Descriere: Fiecare participant primește Fișa resursă „Găsește pe cineva care...”. La semnalul facilitatorului, prin mișcare browniană, elevii vor comunica cu ceilalți membri ai grupului și vor căuta persoana căreia îi corespunde una din caracteristici, rugând-o să semneze în pătratul corespunzător. Primul care strânge câte 3 semnături în fiecare pătrat strigă „Bingo!”. Cel care a strâns numărul necesar de semnături, trebuie să numească persoanele ce au semnat. Jocul continuă, până când vor fi câțiva câștigători [108].

Reflecție:

- Cum v-ați simțit pe parcursul activității?
- Ați întâmpinat careva dificultăți la realizarea exercițiului? Care anume?
- Ați aflat lucruri noi despre colegi?
- Ce caracteristici comune ați descoperit?
- Care sunt ideile de bază desprinse în urma acestei activități?

Fișa resursă - Găsește pe cineva care...

Găsiți pe cineva care a călătorit într-o țară exotică.	Găsiți pe cineva care face sport regulat.	Găsiți pe cineva care are degetul mare de aceeași mărime cu al vostru.	Găsiți pe cineva care are un animal de casă.	Găsiți pe cineva care a depășit o frică personală.
Găsiți pe cineva care a călătorit într-un loc în care nu ați călătorit niciodată.	Găsiți pe cineva care își stabilește și respectă obiectivele pe termen lung.	Găsiți pe cineva care mai are cel puțin un frate.	Găsiți pe cineva care vorbește o limbă străină pe care nu o vorbiți.	Găsiți pe cineva care a mâncat un tip de mâncare pe care nu l-ați gustat niciodată.
Găsiți pe cineva al cărui cântec preferat este dintr-un alt deceniu decât	Găsiți pe cineva care a condus o motocicletă.	Găsiți pe cineva căruia îi place să gătească.	Găsiți pe cineva care poartă cercei.	Găsiți pe cineva care își amintește desenele animate

cel prezent.				preferate în copilărie.
Găsiți pe cineva care a călătorit undeva cu cortul.	Găsiți pe cineva care a locuit în mai mult de 2 localități.	Găsiți pe cineva care bea ceaiul cu lapte.	Găsiți pe cineva care practică un sport.	Găsiți pe cineva cărui îi place muntele.
Găsiți pe cineva care este într-o relație de lungă durată.	Găsiți pe cineva care nu poartă niciodată haine de o anumită culoare.	Găsiți pe cineva care știe să înoate.	Găsiți pe cineva care preferă vanilia în locul ciocolatei.	Găsiți pe cineva care are o plantă în locuință.

Exercițiul 4. Explorează conceptul de voință

Timp: 15 minute

Scopul: familiarizarea cu conceptul de voință, autocontrol volitiv, calitățile volitive.

Materiale: Flipchart, markere.

Descriere: Psihologul inițiază discuții cu elevii privind cunoștințele lor despre voință. Prin metoda Brainstorming se vor acumula idei pentru a defini noțiunea de voință. Psihologul va utiliza câteva întrebări pentru a facilita discuțiile: Ce este voința? Ce înseamnă om cu voință? În ce situații ați manifestat voință? Dar în ce situații ați dat dovadă de lipsă de voință? De ce este important să dezvoltăm voința? Ce calități trebuie să posede o persoană pentru a reuși în viață? De ce/cine depinde succesul unei persoane? Cum putem dezvolta calitățile volitive? Prin ce mijloace, strategii? Mai apoi, din multitudinea de idei prezentate, se va formula noțiunea de bază.

Comentariul psihologului: Orice dorință de a realiza o acțiune sau un proiect are nevoie de un cadru, fără de care rămâne fără efect. Spre exemplu: dacă nu știi să conduci mașina, dacă ignori modalitatea de a-ți găsi itinerarul, dacă nu cunoști codul rutier și nu ești atent la ce se întâmplă în fața ta, nu vei ajunge nicăieri, oricâtă voință ai avea. Dar, dacă ai un cadru, va fi cu totul altfel. Prin „cadru” înțelegem un ansamblu de principii, reguli și repere care induc o responsabilitate și-ți permit să te sprijini pe forța mediului sau a contextului pentru a acționa. Astfel, pentru a conduce o mașină nu necesită un efort de voință, ci doar un efort de responsabilitate personală.

În literatura de specialitate, **voința** este descrisă ca o formă superioară de autoreglare a comportamentului și activității, bazată pe mobilizarea și direcționarea conștientă, intenționată, deliberată a efortului psihic și fizic, pentru depășirea obstacolelor și realizarea scopului propus. Întregul proces al formării și dezvoltării voinței depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor și solicitărilor cărora persoana trebuie să le facă față și de particularitățile individuale (tipul de sistem nervos, stabilitate emoțională, tipul de deschidere, temperament, particularități ale motivației). Activitatea voluntară se caracterizează prin următoarele dimensiuni: *este orientată spre atingerea unor scopuri conștient stabilite; este precedată de un plan mental; are la bază intenția, decizia de a efectua acea activitate; implică învingerea obstacolelor aflate în calea realizării scopurilor conștient propuse; este susținută de motivații specifice și energizată afectiv; asigură autoreglarea vieții psihice* [71; 72; 73; 99; 100; 101; 146].

Exercițiul 5. Gândirea pozitivă și voința

Timp: 8 minute

Scopul: Dezvoltarea unei perspective optimiste asupra provocărilor

Descriere: Elevii aleg o situație în care s-au simțit lipsiți de voință și o descriu într-un mod pozitiv, punând accent pe resursele și soluțiile pe care le-ar putea folosi.

Exercițiul de încheiere 6. Ce am dat, ce am luat?

Timp: 5 minute

Scopul: evaluarea activității și identificarea stării psihoemoționale a elevilor și a cunoștințelor acumulate.

Descriere: Elevii stau în cerc. Psihologul explică elevilor că acum au ajuns la sfârșit de activitate și vor vorbi despre cum a fost, cât de mult le-a plăcut activitate de astăzi și cum s-au simțit ei. Pentru aceasta se propun 2 baloane de diferite culori. Culoarea roșie reprezintă - Ce am obținut de la activitate? Culoarea albă – Ce am oferit/împărtășit?

Tema pentru acasă: Să elaboreze un poster/portretul unei personalități cu voință puternică și a unei personalități cu voință slabă.

Ședința 7. Dezvoltarea calităților voinței: între Vreau și Pot **Obiective:**

- identificarea și recunoașterea resurselor interne și externe, a constrângerilor în realizarea scopului propus;
- descoperirea valorilor proprii și formularea cuvintelor motivaționale pentru optimizarea realizării scopului;
- dezvoltarea perseverenței și capacității de atingere a scopurilor (finalitate).
- dezvoltarea unei atitudini pozitive și constructive, stimulându-le reflecția asupra propriilor resurse și oportunități.

Exercițiul de încălzire 1. Partea plină a paharului

Timp: 10 minute

Scopul: schimbarea perspectivei și a adoptarea unei poziții optimiste în fața dificultăților, pentru a îmbunătăți reziliența și capacitatea de a face față provocărilor.

Descriere: Participații formează perechi. Participantul nr.1: relatează timp de 3-4 minute partenerului despre o situație dificilă sau o problema pe care o are legată de școală sau de viața personală. Participantul nr.2: ascultă, analizează situația în așa fel încât să găsească câteva puncte forte în situația partenerului. Prezintă partenerul, începând mesajul cu cuvintele: „Oricum, ești grozav/ă deoarece...”.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și amintească și să povestească pe scurt ce au făcut, ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult.

Prezentarea temei (2 minute):

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum să reușim în viață, cum să identificăm ce ne dorim și ce/cum putem realiza. Inițiem discuția în baza unor întrebări. Ce-l ajută pe om să-și realizeze visurile, dorințele? Ce îl împiedică să le realizeze? Care este visul Dvs.? Dacă ați fi dispus să luptați pentru scopurile voastre cu 20 % mai mult, ce ați face, ce ați dori să schimbați? Ce v-ar motiva să ajungeți unde vă doriți?

Psihologul subliniază faptul că există mai mulți pași pe care îi putem urma pentru a intensifica acțiunea în viața noastră, chiar și atunci când acest lucru pare a fi ultimul pe care ne dorim să-l facem. Imaginați-vă un tren care circulă pe o linie dreaptă. Noi avem controlul asupra locomotivei, iar vagoanele nu fac decât s-o urmeze. Locomotiva reprezintă comportamentul nostru, pe care încercăm s-l schimbăm. Modul în care ne simțim, cum percepem corpul nostru, ce gândim și ce gândesc ceilalți, toate acestea sunt ca vagoanele care vin în urma noastră. Prin urmare, atunci când încercăm să acționăm mai mult, o mai mare implicare reprezintă un succes.

Exercițiul 2. Resursele personale

Timp: 15 minute

Scopul: conștientizarea resurselor interne și externe și încurajarea utilizării acestora în mod pentru a depăși provocările și a obține succes.

Descriere: Elevii primesc câte o foaie A4 cu un pătrat decupat în mijloc. Pătratul reprezintă problema personală cu care s-a confruntat în ultima perioadă, pentru care a trebuit să identifice soluții sau poate încă nu au găsit. Utilizând creioanele colorate individual, fiecare participant va reprezenta pe această foaie modalități/strategii de rezolvare a situației/problemei.

Reflecții asupra resurselor personale: Gândiți-vă la momentele în care ați reușit să depășiți dificultăți sau să atingeți un obiectiv important. Care au fost calitățile care v-au ajutat în acele momente? (de ex: răbdarea, curajul, perseverența, autocontrolul etc.); ce abilități v-au ajutat (de ex: comunicarea, rezolvarea problemelor, gestionarea timpului etc.); sprijinul din partea altor persoane (de ex: familie, prieteni, colegi etc.).

Se vor scoate în evidență resursele personale conform modelului BASIC PH, propus de profesorul israelian Мули (Шмуэль) Лахадом [11; 176].

- ✓ B – Belief (credința, speranța și valorile morale)
- ✓ A - Affect (sentimente și emoții)
- ✓ S - Social support (suportul social, relațiile sociale)
- ✓ I – Imagination (spiritul creativității, imaginația)

- ✓ C - Cognition (gândurile, realitatea)
- ✓ P – Physiology (activitatea fizică).

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- Cât de ușor sau dificil v-a fost să realizați sarcina propusă?
- Ce resurse personale ați descoperit?
- Cum vă ajută aceste resurse să soluționați și alte probleme?

Exercițiul 3: Eu am, Eu sunt, Eu pot și eu voi face

Timp: 15 minute

Scopul: identificarea resurselor personale (calități, abilități, cunoștințe)

Descriere: Elevii vor desena conturul mâinii sale. Pe degetul mic vor indica abilitățile personale, activitățile pe care le fac cel mai bine. Pe alt deget vor menționa cine sunt, scriind lucruri de care se simte mândru. Pe alt deget vor enumera nume, persoane, imagini, locuri, animale etc. pe care se pot baza/sprijini când au o problemă. Și pe alt deget vor indica 2-3 lucruri pe care doresc să le realizeze în perioada ce urmează. Se va elabora un plan de acțiuni mic, care urmează să fie pus în aplicare în perioada ce urmează pentru a-și realiza dorințele ce îi vor aduce confort și satisfacție.

Exercițiul 4. Săgeata [145]

Timp: 10 minute

Scopul: dezvoltarea perseverenței și capacității de atingere a scopurilor (finalitate).

Descriere: Imaginați-vă că aveți un arc și o săgeată. Simțiți-vă picioarele cum stau ferm pe pământ. Țineți arcul într-o mână, iar săgeată și coarda arcului în alta. Simțiți cum mușchii brațelor se încordează, atunci când trageți de coardă. Acum imaginați-vă cât mai clar în față - ȚINTA. Urmăriți vârful săgeții, ochind ținta. Acum coarda e întinsă până la capăt; săgeată e îndreptată drept în țintă. Simțiți cât de multă energie este conținută în această poziție fixă. Tot ce se cere de la tine - să dai drumul la săgeată, ca această energie s-o ducă la țintă. Fiți conștienți cum lansarea eliberează energia de mișcare. Săgeata e dată drumul/ e lansată. Privește la zborul ei și simte-i neobișnuita finalitate. Pentru săgeată nu este nimic în afară de scop, de țintă – nici o îndoială, nici o ezitare, nici o abatere. Săgeata zboară perfect, ea cade drept în centrul țintei și rămâne acolo, ușor legănându-se. Calm și cu încredere mai eliberați câteva săgeți, simțind puterea lor viguroasă, hotărâtă, concentrată.

Exercițiul 5. Puntea dintre dorință și acțiune

Timp: 5 minute

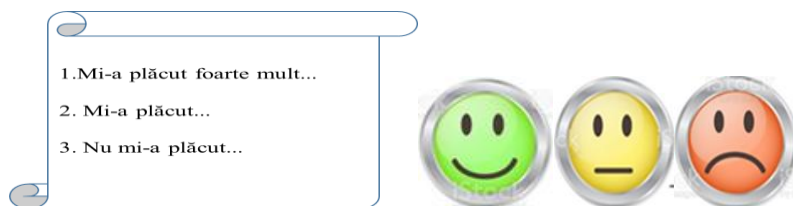
Scopul: Identificarea și depășirea barierelor în calea obținerii scopului.

Descriere: Elevii scriu pe o parte a foii o dorință personală importantă, iar pe cealaltă parte obstacolele care îi împiedică să o realizeze. Mai apoi, trebuie să găsească o „punte” – o soluție concretă pentru a trece peste obstacole.

Exercițiul de încheiere 6.

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul anunță participanții că sunt la sfârșit de activitate și vor evalua cum a fost/cât de mult le-a plăcut activitatea de astăzi și cum s-au simțit ei. Reamintește despre afirmațiile/calificative de pe flipchiart.



De asemenea, vor fi propuse o serie de recomandări privind modul în care putem găsi un echilibru între activitățile care ne oferă un sentiment de satisfacție, chiar dacă nu ne aduc neapărat plăcere imediată, dar ne bucură ulterior (de ex: spălarea rufelor, curățenia sau mersul la școală); activitățile care aduc conexiunea, cum ar fi interacțiunile cu alți oameni, și activitățile plăcute, pe care le facem de dragul lor în sine și de care ne bucurăm pe parcursul desfășurării lor (de ex: vizionarea televizorului, cititul, plimbările și practicarea sportului etc.).

3.3. Evaluarea impactului programului de intervenție psihologică *Dezvoltarea calităților voinței la elevi*

În ultima parte a cercetării noastre am evaluat eficiența programului de intervenție psihologică elaborat și implementat. Pentru a estima eficiența programului, am administrat repetat la elevi următoarele instrumente de evaluare: **Chestionarul „Autoaprecierea voinței”, E.B. Руденский [74; 96; 133], Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv, A.G.Зверьков и E.B.Эйдман [27; 74] și Chestionarul calităților volitive, autor M. B. Чумаков [74; 195; 196; 197].**

Pentru a asigura omogenitatea și comparabilitatea datelor experimentale, subiecții din ambele grupuri au fost cu aproximativ aceleași caracteristici. Deci, la experimentul formativ au participat 24 de subiecți, dintre care 12 au constituit grupul experimental și alți 12 elevi au alcătuit grupul de control. Conform datelor prezentate în tabelul 3.1, din grupul de control au făcut parte 12 elevi, dintre care 8 subiecți de gen masculin și 4 subiecți de gen feminin. În grupul

experimental au luat parte 12 elevi, dintre care 4 subiecți de gen masculin și 8 subiecți de gen feminin.

Tabelul 3.2. Caracteristici ale grupului experimental și grupului de control din cadrul experimentului formativ

Caracteristici		Grupul experimental		Grupul de control	
		Număr de subiecți	%	Număr de subiecți	%
Număr total: 24 elevi		12	100%	12	100%
Gen masculin		4	33,33 %	8	66,67 %
Gen feminin		8	66,67 %	4	33,33%
Vârsta	15-16 ani	12	100%	12	100%

Analizând datele din tabelul 3.1, observăm că subiecții din grupul experimental și grupul de control sunt cu vârsta cuprinsă între 15-16 ani. Subiecții implicați în experiment au înregistrat nivel mediu sau scăzut la autoaprecierea voinței, autocontrolul volitiv și calitățile volitive.

În prelucrarea statistică a datelor experimentale pentru compararea loturilor de subiecți și stabilirea relațiilor dintre diferite variabile am utilizat metoda testul T student perechi.

Evidențiem faptul că investigarea eficienței programului de intervenție psihologică a fost realizată în direcția comparării și evidențierii diferențelor obținute de către subiecții din grupul experimental (GE) test și grupul experimental retest: grupul de control (GC) test și grupul de control retest; grupul experimental retest și grupul de control retest. În figura 3.1 este ilustrat grafic design-ul cercetării experimentale.

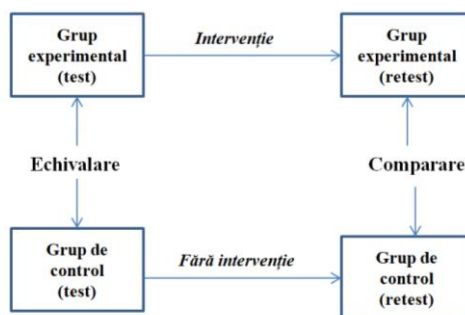


Fig. 3.1. Grupul experimental și grupul de control: design experimental

Rezultatele obținute ne demonstrează că aplicarea acțiunilor organizate în scopul facilitării și dezvoltării calităților voinței au adus la majoritatea indiciilor medii obținute pentru autoaprecierea voinței, a autocontrolului volitiv și calitățile voinței la 12 elevi.

Pentru început vom prezenta rezultatele comparative dintre grupul experimental test și grupul experimental retest, ceea ce am inclus în prima direcție a cercetării, prin aplicarea Chestionarului „Autoaprecierea voinței” (Е.В. Руденский) [74; 96; 133].

În figura 3.2 vom urmări scorurile medii obținute de cele două grupuri, rezultatele comparative dintre grupul experimental test și grupul experimental retest privind schimbările înregistrate pentru factorul autoaprecierea voinței.

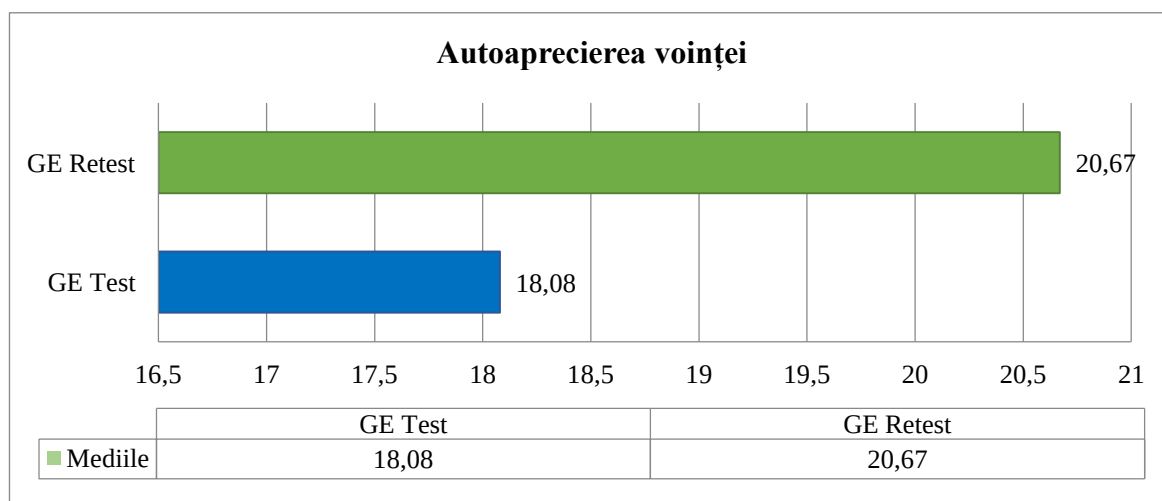


Fig. 3.2. Mediile privind autoaprecierea voinței în grupul experimental test-retest

Reprezentarea grafică a mediilor obținute în figura 3.2. privind autoaprecierea voinței evidențiază deosebiri între cele două loturi de cercetare. Astfel, pentru subiecții din GE test este caracteristică media 18,08 (u.m.), în timp ce pentru subiecții din GE retest 20,67 (u.m.). Cu ajutorul testului T student comparăm două eșantioane perechi, acesta fiind echivalentul testului parametric T pentru două eșantioane perechi. Prin urmare, aplicând testul T student, consemnăm diferențe statistic semnificative între rezultatele subiecților din GE test și rezultatele subiecților din GE retest, privind autoaprecierea voinței ($t=-2,635$; $p=0,023$). Menționăm că rezultatele indică valori medii mai mari la etapa de retest pentru autoaprecierea voinței. Pentru a facilita creșterea esențială a nivelului de autoapreciere a voinței este necesar ca elevii să fie expuși constant unor situații care să le solicite luarea deciziilor, asumarea responsabilităților și depășirea obstacolelor. În plus, pe lângă realizarea programului de intervenție psihologică, e necesară asigurarea unui mediu educațional și familial care promovează autonomia, perseverența și autoreglarea emoțională pentru a contribui la consolidarea autoaprecierii voinței.

În continuare, vom prezenta rezultatele comparative dintre grupul experimental test și grupul experimental retest privind schimbările înregistrate la autocontrolul volitiv, care include indicele general de autocontrol, perseverență și stăpânire de sine.

În acest scop, a fost aplicat **Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv, A.G.Зверьков и Е.В.Эйдман** [27; 74]. Figura 3.3. ilustrează deosebirile dintre mediile subiecților din GE test și subiecții din GE retest privind autocontrolul volitiv. În acest sens, amintim că indicele general de autocontrol volitiv se referă la capacitatea elevului de a-și

controla comportamentele și impulsurile într-un mod deliberat. În ceea ce privește stăpânirea de sine, aceasta se referă la abilitatea elevului de a-și controla reacțiile emoționale și comportamentale, esențială în gestionarea impulsurilor și în menținerea unui comportament adecvat în diverse situații. Referitor la perseverență, vom face referință la capacitatea elevului de a persista în fața dificultăților și de a continua să depună efort pentru atingerea unui obiectiv, chiar și în fața obstacolelor.

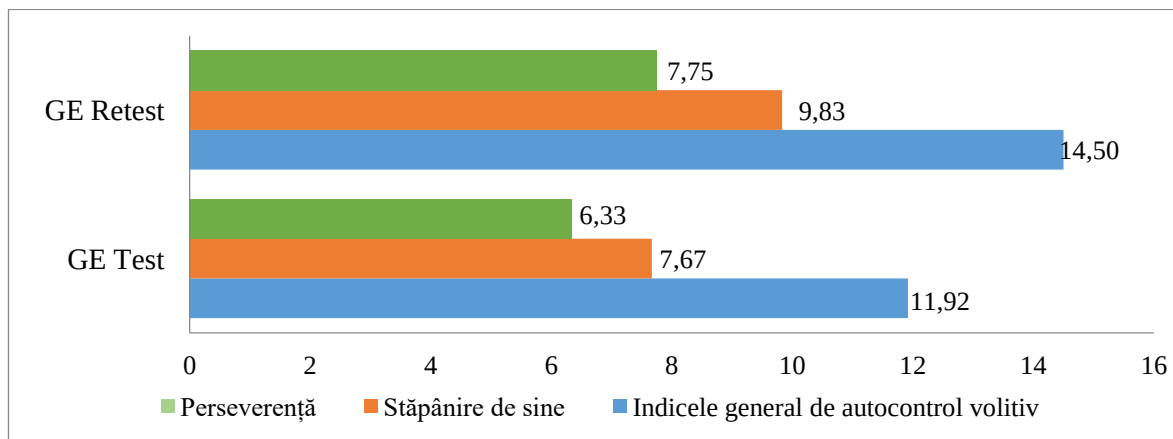


Fig. 3.3. Mediile privind autocontrolul volitiv în grupul experimental test-retest

Compararea rezultatelor din figura 3.3 ne permite să constatăm deosebiri de medii pentru indicele general de autocontrol volitiv: elevii din GE test 11,92 (u.m.), iar elevii din GE retest 14,50 (u.m.). Pentru factorul stăpânirea de sine, observăm că elevii din GE test înregistrează media 7,67 (u.m.), în timp ce elevii din GE retest 9,83 (u.m.). Diferențe de medii consemnăm și pentru factorul perseverență: elevii din GE test indică media 6,33 (u.m.), iar elevii din GE retest 7,75 (u.m.). Întrucât s-a utilizat testul T student pentru compararea mediilor a două eșantioane independente, au fost evidențiate diferențe statistic semnificative între rezultatele elevilor din GE test și rezultatele elevilor din GE retest, pentru următoarele componente: *indicele general de autocontrol volitiv* ($t=-3,300$; $p=0,007$), *stăpânirea de sine* ($t=-3,684$; $p=0,004$) și *perseverență* ($t=-2,376$; $p=0,037$). În aceeași ordine de idei, menționăm că, rezultatele sunt mai mari la etapa de retest pentru variabile autocontrolului volitiv. Acest aspect se datorează, pe de o parte, impactului programului de intervenție, care acționează ca un factor declanșator al dezvoltării autocontrolului, iar pe de altă parte, contribuției și altor factori, precum sprijinul familiei și cadrelor didactice, oportunitățile de exersare a autoreglării în diverse contexte sociale și școlare, inclusiv motivația intrinsecă a elevului.

La următoarea etapă, am analizat rezultatele obținute în urma comparării mediilor subiecților din GE test și subiecții din GE retest pentru calitățile volitive la elevi: responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenția,

perseverență (figura 3.4). Diferențele observate în ceea ce privește calitățile voinței pot oferi o perspectivă asupra modului în care intervenția a influențat comportamentele și atitudinile elevilor, atât în contextul școlar, cât și în interacțiunile lor sociale.

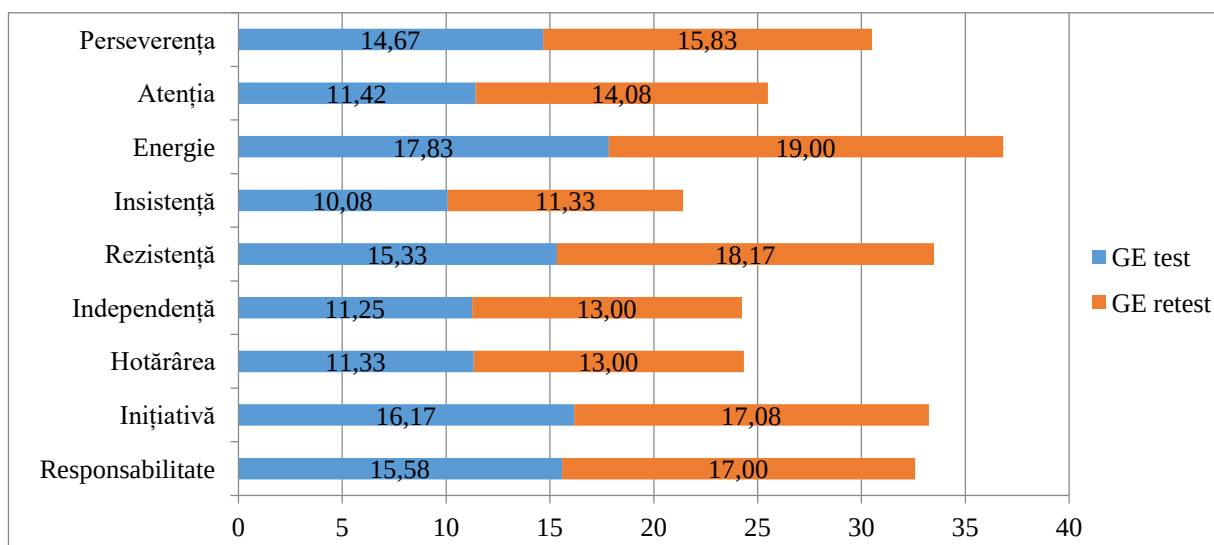


Fig. 3.4. Mediile privind calitățile volitive în grupul experimental test-retest

Vizualizând mediile din figura 3.4, vom menționa că pentru elevii din GE test și elevii din GE retest sunt caracteristice medii diferite pentru indicii determinați cu ajutorul **Chestionarului calităților volitive (M.V. Чумаков)** [74; 195; 196; 197]: responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenția, perseverență.

Așadar, față de etapa constatativă, elevii din grupul experimental au prezentat creșteri semnificative ale nivelului de dezvoltare a calităților volitive, după cum urmează: *responsabilitate* – pentru elevii din GE test este caracteristica media 15,58 (u.m.), în timp ce pentru elevii din GE retest 17,00 (u.m.); *inițiativa*, constatăm că elevii din GE test au obținut media 16,67 (u.m.), iar elevii din GE retest 17,08 (u.m.); *hotărâre* observăm că elevii din GE test au media 11,33 (u.m.), în timp ce elevii din GE retest 13,00 (u.m.); *independență* constatăm că elevii din GE test indică media 11,25 (u.m.), iar elevii din GE retest 13,00 (u.m.); *rezistență* - elevii din GE test au media 15,33 (u.m.), iar elevii din GE retest 18,17 (u.m.); *insistență* observăm că elevii din GE test înregistrează o medie de 10,08 (u.m.), iar elevii din GE retest 11,33 (u.m.); *energie* - elevii din GE test au media 17,83 (u.m.), iar elevii din GE retest 19,00 (u.m.); pentru calitatea *atenție* observăm că elevii din GE test au media 11,42 (u.m.), iar elevii din GE retest 14,08 (u.m.); *perseverență* - elevii din GE test înregistrează o medie de 14,67 (u.m.), iar elevii din GE retest 15,83 (u.m.).

Este important de subliniat că indicele general al calităților volitive a înregistrat o creștere semnificativă: elevii din GE test au obținut o medie de 123,67 (u.m.), în timp ce elevii din GE retest au înregistrat o medie de 138,50 (u.m.).

După aplicarea testului statistic T perechi, au fost evidențiate diferențe semnificative între rezultatele elevilor din GE test și cele din grupul GE retest, ceea ce sugerează un impact pozitiv al intervenției asupra calităților volitive ale acestora. Vom remarca că rezultatele la comparare denotă diferențe la următoarele calități: *responsabilitate* ($t=-2,927$; $p=0,014$), *inițiativă* ($t=-2,930$; $p=0,014$), *hotărâre* ($t=-3,708$; $p=0,003$), *independență* ($t=-3,023$; $p=0,012$), *rezistență* ($t=-3,517$; $p=0,005$), *insistență* ($t=-3,191$; $p=0,009$), *atenție* ($t=-3,697$; $p=0,004$) și *perseverență* ($t=-2,880$; $p=0,015$). Și în cazul indicelui general al calităților volitive au fost înregistrate diferențe statistice semnificative ($t=-6,326$; $p=0,001$). Rezultatele obținute confirmă eficiența programului de intervenție psihologică în dezvoltarea calităților volitive, demonstrând un impact pozitiv asupra autoreglării și capacității de menținere a efortului în diverse contexte, pentru asigurarea succesului personal, social și școlar.

Următoarea direcție de analiză a rezultatelor a fost compararea mediilor elevilor din GC test și GC retest. Rezultatele pentru autoaprecierea voinței pentru elevii din GC test și GC retest estimată prin aplicarea **Chestionarului „Autoaprecierea voinței”, E.B. Руденский**, sunt prezentate în figura 3.5 [74; 96; 133].

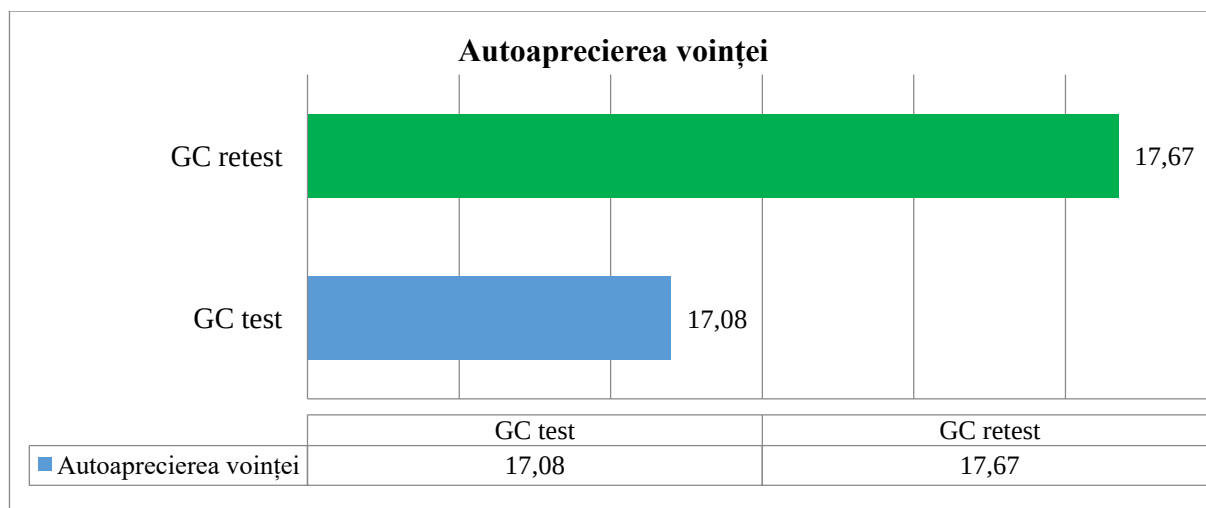


Fig. 3.5. Mediile privind autoaprecierea voinței în grupul de control test-retest

Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că mediile elevilor din GC test și elevilor din GC retest sunt apropiate (17,08 u.m. și 17,67 u.m.). Statistic, după testul T nu se evidențiază diferențe între rezultatele elevilor din GC test și GC retest ($t=-1,629$; $p=0,131$), ceea ce sugerează o stabilitate a nivelului autoaprecierii voinței la elevi în absența unei

intervenții specifice. Cu toate acestea, indicii obținuți înregistrează o sporire nesemnificativă, generată de un șir de factori interni și externi.

În aceeași ordine de idei, au fost evaluate componentele: indicele general de autocontrol, perseverență și stăpânirea de sine, utilizând **Chestionarul de diagnosticare a autocontrolului volitiv, elaborată de A.G.Зверьков și E.B.Эйдман** [27; 74]. Rezultatele obținute pentru autocontrolul volitiv la elevii din GC test și GC retest sunt ilustrate grafic în figura 3.6.

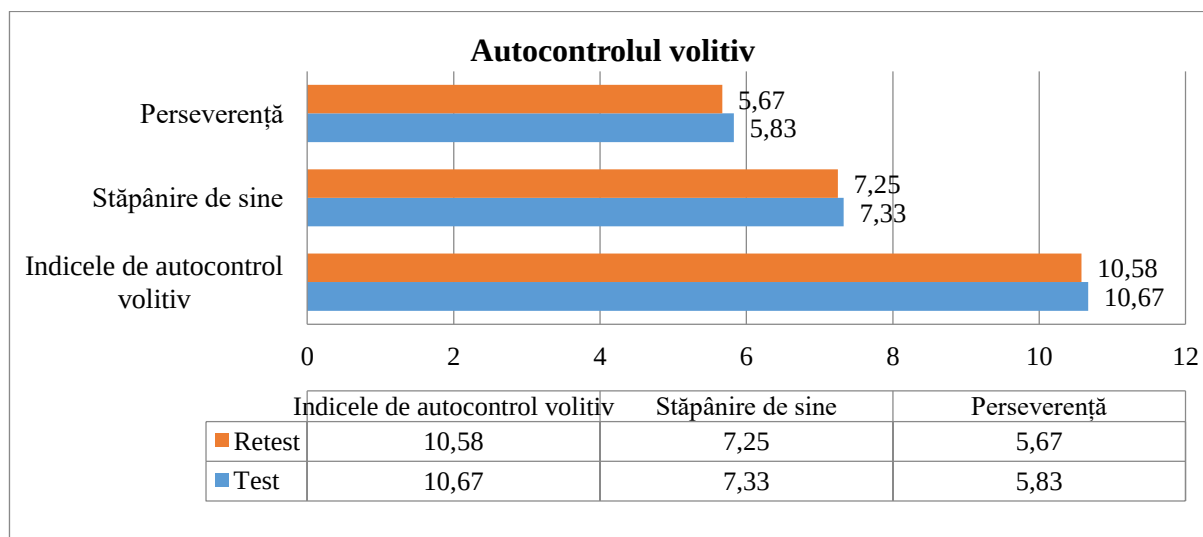


Fig. 3.6. Mediile privind autocontrolul volitiv în grupul de control test-retest

Analiza rezultatelor din figura de mai sus, denotă medii apropiate ale elevilor din GC test și cei din GC retest. Astfel, elevii din grupul de control (GC) test au înregistrat, pentru indicele general de autocontrol volitiv, o medie de 10,67 (u.m.), în timp ce elevii din grupul de control (GC) retest au obținut o medie de 10,58 (u.m.). Pentru factorul stăpânire de sine elevii din grupul de control (GC) test înregistrează o medie de 7,33 (u.m.), iar elevii din grupul de control (GC) retest 7,25 (u.m.). Pentru perseverență se observă că elevii din grupul de control (GC) prezintă o medie de 5,83 (u.m.), iar elevii din grupul de control (GC) retest 5,67 (u.m.). Analiza statistică, conform testului T perechi, nu a evidențiat diferențe semnificative între rezultatele elevilor din grupul de control (GC) test și rezultatele elevilor din grupul de control (GC) retest, pentru *indicele general de autocontrol volitiv* ($t=0,432$; $p=0,674$), *stăpânire de sine* ($t=0,068$; $p=0,947$) și pentru *perseverență* ($t=0,692$; $p=0,504$). Menționăm că, fără o intervenție ghidată și exersare în viața cotidiană a activităților sugerate de specialist, evoluția indicelui de autocontrol volitiv poate fi instabilă, iar rezultatele nu înregistrează întotdeauna progrese. În consecință, este imperativ necesară aplicarea unor astfel de programe, care să impună structură și consecvență, pentru a interveni la timp în formarea și dezvoltarea unei generații sănătoase.

În continuare, vom prezenta diferențele mediilor la elevii din grupul de control (GC) test și grupul de control (GC) retest pentru calitățile volitive: responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenția, perseverență, obținute cu ajutorul Chestionarului calităților volitive (M. B. Чумаков) [74; 195; 196; 197].

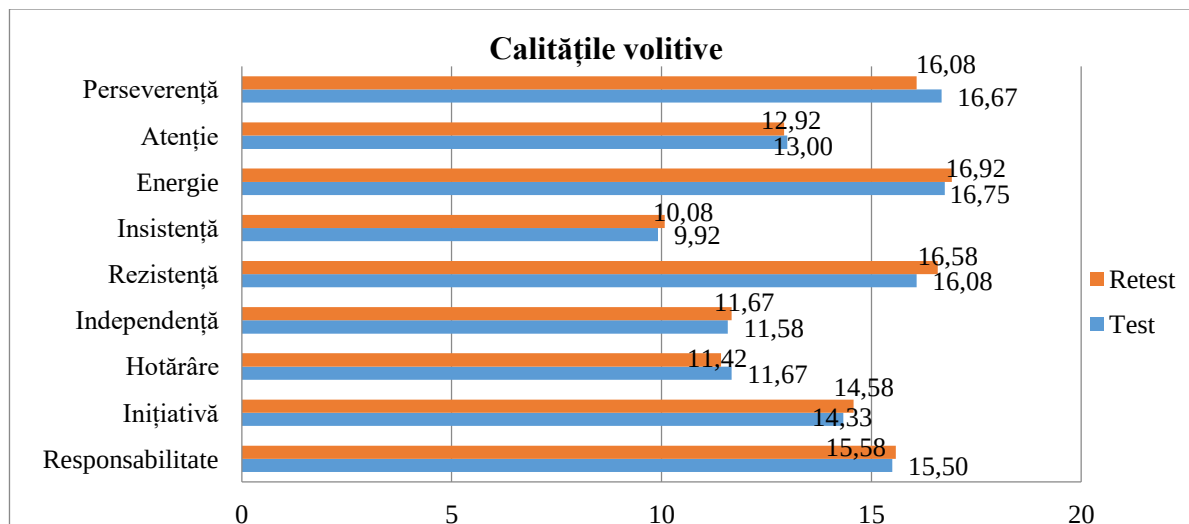


Fig. 3.7. Mediile privind calitățile volitive în grupul de control test-retest

În corespundere cu rezultatele ilustrate în figura 3.7 evidențiem următoarele tendințe pentru calitățile volitive la elevii din grupul de control (GC) test și elevii din grupul de control (GC) retest. Astfel, pentru responsabilitate elevii din GC test înregistrează o medie de 15,50 (u.m.), iar elevii din GC retest 15,58 (u.m.); inițiativă - elevii din GC test înregistrează o medie de 14,33 (u.m.), iar elevii din GC retest 14,58 (u.m.); hotărâre - elevii din GC test înregistrează o medie de 11,67 (u.m.), iar elevii din GC retest 11,42 (u.m.); independență - elevii din GC test înregistrează o medie de 11,58 (u.m.), iar elevii din GC retest 11,67 (u.m.); rezistență - elevii din GC test înregistrează o medie de 16,08 (u.m.), iar elevii din GC retest 16,58 (u.m.); insistență - elevii din GC test înregistrează o medie de 9,92 (u.m.), iar elevii din GC retest 10,08 (u.m.); energie - elevii din GC test înregistrează o medie de 16,75 (u.m.), iar elevii din GC retest 16,92 (u.m.); atenție - elevii din GC test înregistrează o medie de 13,00 (u.m.), iar elevii din GC retest 12,92 (u.m.); perseverență - elevii din GC test înregistrează o medie de 16,67 (u.m.), iar elevii din GC retest 16,08 (u.m.). Totodată, pentru indicele general al calităților volitive elevii din GC test înregistrează o medie de 125,50 (u.m.), iar elevii din GC retest 123,67 (u.m.).

Conform testului T perechi nu au fost obținute diferențe semnificative între frecvențele elevilor din grupul de control (GC) test și elevii din grupul de control (GC) retest. Vom sublinia că, deși prelucrarea statistică indică anumite diferențe, acestea nu sunt semnificative din punct de vedere statistic pentru următoarele calități: *responsabilitate* ($t=-0,321$; $p=0,754$); *inițiativă* ($t=-$

0,672; $p=0,515$); *hotărâre* ($t=1,000$; $p=0,339$); *independență* ($t=-0,290$; $p=0,777$); *rezistență* ($t=-1,593$; $p=0,139$); *insistență* ($t=-0,484$; $p=0,638$); *energie* ($t=-0,804$; $p=0,438$); *atenție* ($t=0,209$; $p=0,838$); *perseverență* ($t=1,629$; $p=0,131$). În aceeași ordine de idei, se observă că pentru *indicele general al calităților volitive* diferențe identificate nu sunt ne semnificative din punct de vedere statistic ($t=1,140$; $p=0,279$). Rezultatele obținute semnalează necesitatea conjugării eforturilor comune dintre actorii educaționali, familiali și sociali în vederea dezvoltării progresive a calităților volitive la elevi. Mai mult, o contribuție esențială o au chiar elevii care, prin conștientizarea necesității de a-și spori nivelul de responsabilitate, independență, insistență și stabilirea unor scopuri pe termen lung, vor obține performanțele așteptate.

Încă o direcție de comparație este analiza rezultatelor elevilor din GE retest și rezultatele elevilor din GC retest. Rezultatele pentru autoaprecierea voinței pentru elevii din GR retest și GC retest, conform **Chestionarului „Autoaprecierea voinței”** după E.B.Руденский, sunt elucidate în figura 3.8.

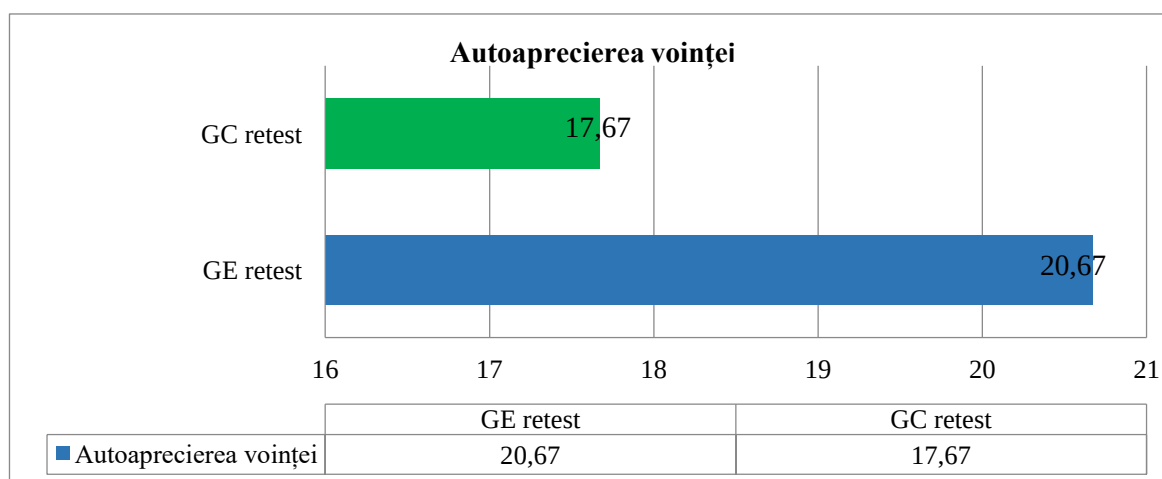


Fig. 3.8. Mediile privind autoaprecierea voinței la elevii din GE retest și GC retest

Conform rezultatelor prezentate în figura 3.8, deducem schimbări substanțiale pentru autoaprecierea voinței la elevii din GE retest și elevii din GC retest. Media cea mai mică o putem observa la elevii din GC retest 17,67 (u.m.), iar o medie mai mare este specifică elevilor din GE retest 20,67 (u.m.). Statistic, după testul T student identificăm diferențe semnificative între rezultatele elevilor din GE retest ($t=-2,635$; $p=0,023$) și rezultatele elevilor din GC retest ($t=-1,629$; $p=0,131$). Schimbările obținute de elevi la autoaprecierea voinței se datorează optimizării generale a nivelului de autoapreciere a voinței prin întărirea unor comportamente și exersarea unor deprinderi. Așadar, prin intermediul tehnicilor și exercițiilor din programul psihologic complex de dezvoltare a calităților voinței, elevii au fost învățați să manifeste deschidere și

inițiativă în rezolvarea constructivă a problemelor, să poată lua decizii prompte și corecte, să poată spune „Nu” atunci când este necesar.

În continuare urmează rezultatele privind autocontrolul volitiv, pentru indicele general de autocontrol, stăpânire de sine și perseverență, la elevii din GE retest și GC retest, prin aplicarea **Chestionarului de diagnosticare a autocontrolului volitiv, A.G.Зверьков и Е.В.Эйдман,**

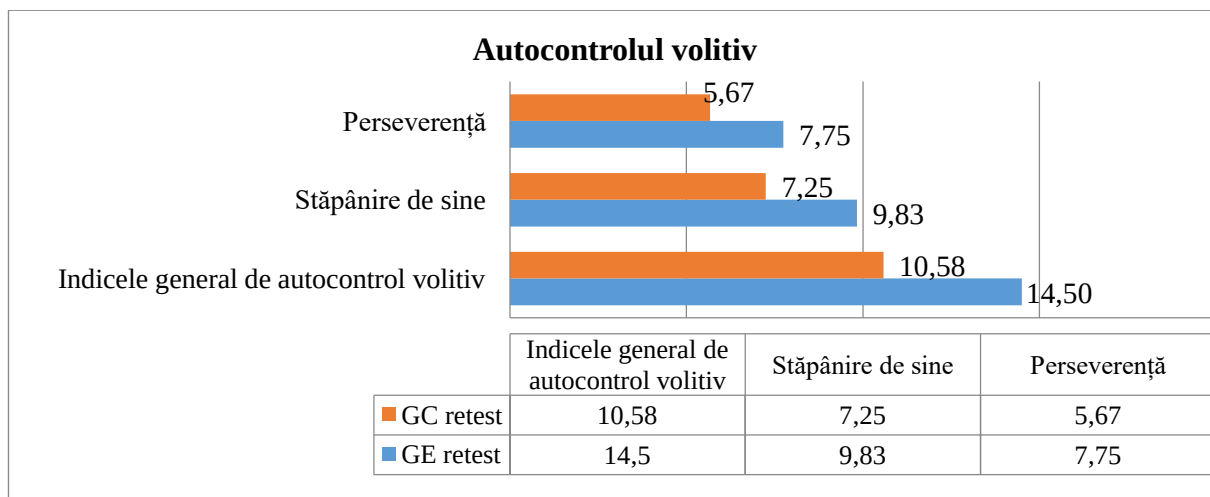


Fig. 3.9. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevii din GE retest și GC retest

Și în acest caz, compararea valorilor medii pentru elevii din GE retest și GC retest privind autocontrolul volitiv ne demonstrează că media elevilor pentru indicele general de autocontrol volitiv din GE retest crește 14,50 (u.m.), spre deosebire de media elevilor din GC 10,58 (u.m.). Pentru factorul stăpânirea de sine observăm că mediile la elevii din GE retest este în creștere 9,83 (u.m.) spre deosebire de media elevilor din GC 7,25 (u.m.). De asemenea, constatăm creșterea mediilor și pentru perseverență. Astfel, elevii din GE retest înregistrează o medie de 7,75 (u.m.), spre deosebire de media elevilor din GC 5,67 (u.m.). Conform testului T perechi evidențiem diferențe semnificative statistic între rezultatele elevilor din GE retest și GC retest pentru autocontrolul volitiv.

Pentru elevii din GE retest observăm diferențe statistic semnificative la indicele general de autocontrol volitiv ($t=-3,300$; $p=0,007$), iar pentru elevii din GC retest diferențele sunt nesemnificative ($t=0,432$; $p=0,674$). Pentru variabila stăpânirea de sine elevii din GE retest prezintă diferențe statistic semnificative ($t=-3,684$; $p=0,004$), iar pentru elevii din GC retest diferențele sunt nesemnificative ($t=0,068$; $p=0,947$). Și pentru perseverență consemnăm că elevii din GE retest demonstrează diferențe statistic semnificative ($t=-2,376$; $p=0,037$), iar elevii din GC retest atestă diferențe nesemnificative ($t=0,692$; $p=0,504$). Remarcăm faptul că programul psihologic destinat dezvoltării calităților voinței are un impact pozitiv semnificativ asupra personalității elevilor. Elevii din grupul experimental (GE) demonstrează un autocontrol

îmbunătățit, însoțit de un nivel crescut de stăpânire de sine, încredere în propriile forțe și perseverență, învățând să deponă efort constant și să nu renunțe ușor în fața dificultăților.

Rezultatele privind calitățile volitive la elevii din GE retest și elevii din GC retest sunt ilustrate în figura 3.10.

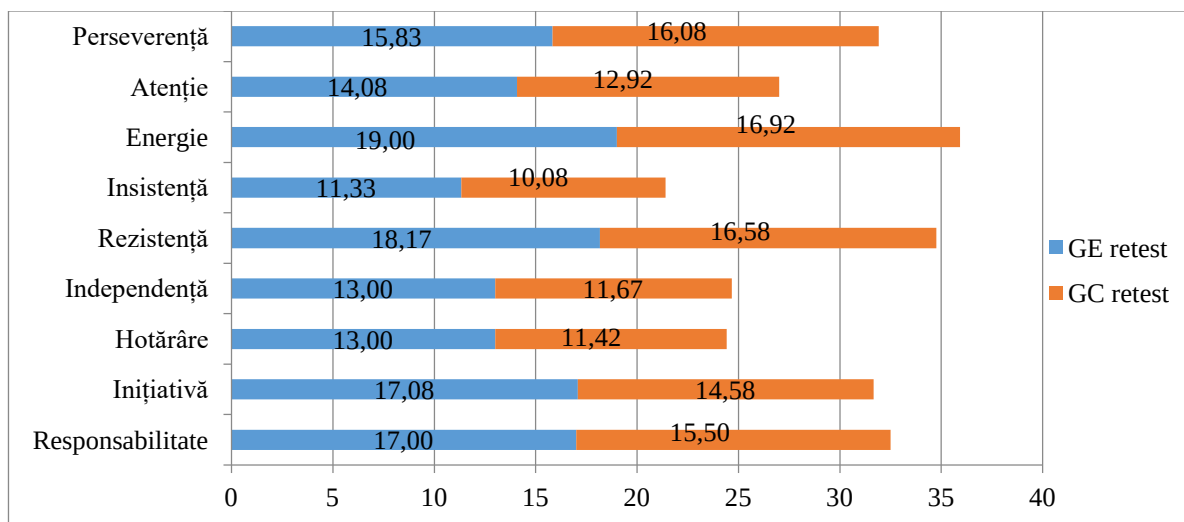


Fig. 3.10. Mediile privind calitățile volitive la elevii din GE retest și GC retest

Compararea valorilor medii pentru elevii din GE retest și GC retest ne demonstrează că mediile la elevii din GE retest cresc spre deosebire de media elevilor din GC retest la majoritatea calităților volitive. Astfel, conform figurei 3.10 observăm că pentru *responsabilitate* elevii din GE retest înregistrează o medie de 17,00 (u.m.), iar elevii din GC retest 15,50 (u.m.). Pentru calitatea *inițiativă* subliniem că elevii din GE retest înregistrează o medie de 17,08 (u.m.), iar elevii din GC retest 14,58 (u.m.). Pentru *hotărâre* elevii din GE retest au o medie de 13,00 (u.m.), iar elevii din GC retest 11,42 (u.m.). Pentru *independență* elevii din GE retest înregistrează o medie de 13,00 (u.m.), iar elevii din GC retest 11,67 (u.m.). Pentru variabila *rezistență* observăm că elevii din GE retest înregistrează o medie de 18,17 (u.m.), iar elevii din GC retest 16,58 (u.m.). Pentru *insistență* elevii din GE retest au obținut o medie de 11,33 (u.m.), iar elevii din GC retest 10,08 (u.m.). Pentru *energie* la elevii din GE retest este caracteristică media de 19,00 (u.m.), iar pentru elevii din GC retest 16,92 (u.m.). Pentru calitatea *atenție* observăm că elevii din GE retest evidențiază o medie de 14,08 (u.m.), iar elevii din GC retest 12,92 (u.m.). Menționăm că, conform rezultatelor obținute, pentru *perseverență* elevii din GE retest indică o medie mai mică 15,83 (u.m.) comparativ cu elevii din GC retest 16,08 (u.m.). De asemenea, pentru indicele general al calităților volitive observăm o creștere la elevii din GE retest 138,50 (u.m.) comparativ cu elevii din GC retest, ceea ce reprezintă 123,67 (u.m.).

Statistic, după testul T perechi identificăm diferențe semnificative între rezultatele elevilor din GE retest și GC retest pentru calitățile volitive, cu rezultate mai mici pentru elevii din GC

retest. Astfel, remarcăm diferențe pentru următoarele calități: *responsabilitate* GE retest denotă diferențe statistic semnificative ($t=-2,927$; $p=0,014$), iar elevii din GC retest prezintă diferențe statistic ne semnificative ($t=1,254$; $p=0,236$); *inițiativă* - elevii din GE retest indică diferențe statistic semnificative ($t=-2,930$; $p=0,014$), iar elevii din GC retest atestă diferențe statistic ne semnificative ($t=-0,672$; $p=0,515$); *hotărâre* - elevii din GE retest prezintă diferențe statistic semnificative ($t=-3,708$; $p=0,003$), în timp ce elevii din GC retest demonstrează diferențe statistic ne semnificative ($t=1,000$; $p=0,339$); *independență* - elevii din GE retest denotă diferențe statistic semnificative ($t=-3,023$; $p=0,012$), iar elevii din GC retest prezintă diferențe statistic ne semnificative ($t=-0,290$; $p=0,777$); *rezistență* - elevii din GE retest indică diferențe statistic semnificative ($t=-3,517$; $p=0,005$), iar elevii din GC retest au obținut diferențe statistic ne semnificative ($t=-1,593$; $p=0,139$); *insistență* - elevii din GE retest denotă diferențe statistic semnificative ($t=-3,191$; $p=0,009$), iar la elevii din GC retest se evidențiază diferențe statistic ne semnificative ($t=-0,484$; $p=0,638$); *energie* - elevii din GE retest prezintă diferențe statistic semnificative ($t=-1,865$; $p=0,089$), iar elevii din GC retest înregistrează diferențe statistic ne semnificative ($t=-0,804$; $p=0,438$); *atenție* - la elevii din GE retest observăm diferențe statistic semnificative ($t=-3,697$; $p=0,004$), elevii din GC retest ($t=0,209$; $p=0,838$); *perseverență* elevii din GE retest ($t=-2,880$; $p=0,015$), în timp ce la elevii din GC retest acestea sunt ne semnificative ($t=1,629$; $p=0,131$).

În aceeași ordine de idei, precizăm că pentru indicele general al calităților volitive, de asemenea, observăm diferențe semnificative statistic între rezultatele elevilor din GE retest ($t=-6,326$; $p=0,001$) și elevii din GC retest ($t=1,140$; $p=0,279$). Remarcăm faptul că programul psihologic are un impact pozitiv asupra dezvoltării calităților volitive la elevi orientat spre creșterea nivelului de responsabilitate, inițiativă, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență.

Datele pe care le-am obținut după implementarea programului psihologic complex de intervenții în vederea dezvoltării calităților voinței la elevi ne permite să conchidem următoarele constatări, care vin să completeze știința psihologică: elevii din GE retest prezintă modificări la nivel de autoaprecierea voinței, autocontrolul volitiv (indicele general de autocontrol, stăpânirea de sine, perseverență) și calitățile volitive: responsabilitate, inițiativă, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență. Schimbările obținute sunt condiționate de administrarea unei palete complexe și diverse de metode, procedee și tehnici care au fost orientate la dezvoltarea autoaprecierii voinței, încrederii în sine, a autocontrolului volitiv, stăpânirii de sine, perseverenței, învățarea și exersarea unor modele noi de comportament orientate spre îmbunătățirea calităților voinței. Factorii menționați exercită un impact semnificativ asupra

dezvoltării voinței la elevi, contribuind, totodată, la modelarea și consolidarea personalității acestora în ansamblu.

Cumulat, rezultatele pe care le-am obținut au fost considerate ca dovezi pentru confirmarea ipotezei, prin care *am presupus că implementarea unui program de intervenție psihologică în mediul educațional poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării calităților voinței la elevi, contribuind astfel la dezvoltarea integrată a personalității elevului.*

3.4. Concluzii la Capitolul 3

Demersul formativ realizat și rezultatele prezentate ne oferă posibilitatea de a formula următoarele concluzii, care reflectă actualizarea și fundamentarea metodologiei de optimizare a dezvoltării calităților voinței la elevi:

1. Programul de intervenție psihologică destinat dezvoltării calităților voinței la elevi constituie un model distinctiv și inovator, subliniind importanța factorilor psihosociali corelați cu diverse dimensiuni ale personalității elevului: cognitivă, motivațională, afectiv-volitivă, emoțional-reglatorie, relațională, precum și capacitatea de autoreglare a comportamentului.
2. După implementarea programului de intervenție psihologică, elevii din grupul experimental (GE retest) au înregistrat rezultate semnificative, evidențiind o îmbunătățire a scorurilor pentru toți factorii relevanți, inclusiv nivelul de autoapreciere a voinței, a autocontrolului volitiv (indicele general de autocontrol, stăpânirea de sine, perseverență) și a calităților volitive (responsabilitate, inițiativă, independență, rezistență, insistență, energie, atenție, perseverență), comparativ cu elevii din grupul de control (GC retest). În urma intervenției, în comportamentul elevilor s-au înregistrat următoarele schimbări: aceștia au dobândit competențe de autocunoaștere și relaționare socială, învățând să exploreze și să integreze resursele personale în dezvoltarea lor. În plus, elevii au învățat tehnici și metode pentru exersarea calităților voinței, precum responsabilitatea, insistența în atingerea scopului, perseverența în obținerea succesului, stăpânirea de sine și abilități de luare a deciziilor. Totuși, este important de menționat că dezvoltarea voinței în cadrul grupului experimental este doar parțial realizată, procesul de autoperfecționare a calităților voinței fiind unul de lungă durată, care presupune eforturi constante și exersare sistematică în activitățile cotidiene.
3. În rândul elevilor care nu au fost implicați în activitățile programului de intervenție (grupul de control), nivelurile de autoapreciere a voinței, a autocontrolului volitiv și al calităților voinței au rămas relativ constante.

4. Activitățile din cadrul Programului de intervenție psihologică, structurate și organizate, contribuie la dezvoltarea calităților voinței, favorizând dezvoltarea armonioasă a personalității elevului. Impactul pozitiv al programului s-a evidențiat și prin alte achiziții generale dobândite de elevi, precum: acumularea de cunoștințe teoretico-practice privind sfera volitivă și dimensiunile acesteia, dezvoltarea capacității de exprimare liberă și asertivă, conștientizarea resurselor personale și valorificarea experiențelor, precum și manifestarea unui interes și a unei deschideri față de procesul de dezvoltare personală, schimbare și transformare.
5. Conform rezultatelor obținute, se poate afirma că experimentul formativ și-a demonstrat eficiența și impactul, confirmându-se astfel ipoteza inițială, potrivit căreia *am presupus că implementarea unui program de intervenție psihologică în mediul educațional poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării calităților voinței la elevi, contribuind astfel dezvoltarea integrată a personalității elevului* [102].

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Demersul investigațional se axează pe explorarea și analiza teoretică și experimentală a particularităților psihosociale ale calităților voinței la elevi, precum și pe dezvoltarea și validarea unui program de intervenție psihologică destinat îmbunătățirii acestora. Sinteza literaturii de specialitate a evidențiat faptul că voința, în calitate de proces psihic complex de reglaj superior, este cercetată în diverse domenii științifice, având o atenție deosebită în filosofie, pedagogie, psihologie, sociologie, politologie, psihiatrie etc. În acest context, lucrarea s-a concentrat pe cercetarea specificului relației dintre calitățile voinței la elevi, în funcție de diverși factori psihosociali, și pe analiza interacțiunii acestora cu dimensiunile personalității.

În concordanță cu tema, scopul, obiectivele și ipotezele cercetării, au fost obținute următoarele rezultate științifice:

1. La nivel teoretic, analiza aprofundată a cercetărilor privind particularitățile calităților voinței la elevi evidențiază că voința reprezintă un factor esențial în dezvoltarea personală, socială și educațională a elevilor, având un rol semnificativ în formarea și autoreglarea personalității, aspecte fundamentale pentru obținerea succesului în viață. Având în vedere dimensiunile prezentate în capitolul unu, vom sublinia că este relevantă pentru lucrarea de față definiția conform căreia **voința** reprezintă o formă superioară de autoreglare a comportamentului și activității, bazată pe mobilizarea și direcționarea conștientă, intenționată, deliberată a efortului psihic și fizic, pentru depășirea obstacolelor și atingerea scopurilor conștient stabilite. În acest sens, voința apare ca un integrator de funcții, un sistem de procese structurate, organizate în vederea unei finalități: înlăturarea obstacolului în vederea realizării obiectivului propus. Definiția de lucru în prezenta cercetare este: *voința reprezintă un proces psihic complex, caracterizat prin capacitatea unei persoane de a lua decizii conștiente și a acționa deliberat în direcția scopului dorit, mobilizându-și resursele interne pentru a depăși obstacolele, impulsurile, tentațiile și provocările care pot apărea pe parcurs. În același timp, calitățile voinței reprezintă trăsături specifice unei persoane integre, caracterizate prin capacitatea de percepție și gândire, susținute de un nivel optim de energie psihică, esențial pentru gestionarea eficientă a emoțiilor, reacțiilor și comportamentelor în diverse contexte* [71; 73; 99; 100; 101] (Capitolul 1).
2. A fost conceptualizat și implementat experimental un model al managementului cercetării calităților voinței la elevi din perspectiva factorilor psihosociali. În acest context, considerăm că identificarea relației dintre calitățile voinței la elevi și factorii psihosociali constituie un element esențial pentru creșterea nivelului de conștientizare și

responsabilizare a factorilor decizionali din viața elevului, respectiv familia, școala și comunitatea. Metodologia propusă este deosebit de utilă pentru cercetători și psihologi din domeniul educațional care își doresc să studieze calitățile voinței la elevi (Capitolul 2). În cadrul experimentului de constatare a fost stabilită relația dintre calitățile voinței și diverși factori psihosociali, din perspectiva abordărilor societale contemporane (*gen, mediul de proveniență, nivelul de studii, vârstă, reușita academică, tipul de probleme școlare, implicarea în activități extrașcolare*). A fost stabilit caracterul specific al particularităților calităților voinței în contextul integrativ al interacțiunii acestora cu trăsăturile de personalitate: încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, schizotimie/ciclotimie, abilitate rezolutivă generală, instabilitate emoțională/ stabilitate emoțională, supunere/dominanța, expansivitate/nonexpansivitate, supraeu slab/forța supraeului, timiditatea/îndrăzneala, raționalitate/afecțiune, atitudine încrezătoare/suspiciune, preocuparea față de aspecte practice/ignoranță față de aspecte practice, încredere/tendință spre culpabilitate, radicalismul/conservatorismul, atitudinea de dependență/independență față de grup, sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic și tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată [72; 75] (Capitolul 2).

3. Analiza rezultatelor cercetării a relevat nivele distincte ale calităților voinței la elevi, cu o prevalență a celor cu nivel mediu și scăzut. Am identificat diferențe semnificative în manifestarea autoaprecierii voinței la elevi, corelate cu reușita academică și tipul problemelor școlare. De asemenea, au fost observate diferențe semnificative în indicele general de autocontrol volitiv, în funcție de factori precum genul, implicarea în activități extrașcolare și tipul problemelor școlare. În plus, s-a constatat diferențe semnificative în nivelul de stăpânire de sine în funcție de gen, mediul de proveniență, implicarea în activități extrașcolare și tipul problemelor școlare. Am identificat diferențe semnificative în nivelul de perseverență în funcție de gen. Mai mult, am demonstrat existența unor diferențe semnificative privind nivelul de dezvoltare a calităților voinței la elevi, după cum urmează: *hotărâre, rezistență, insistență și energie* în funcție de gen; *inițiativa* în funcție de mediul de proveniență; *responsabilitate, energie și independență* în funcție de nivelul de studii; *hotărâre, independență, insistență și perseverență* în funcție de vârstă; *responsabilitate, inițiativă și independență* în funcție de reușita academică; *inițiativă, hotărâre, insistență, energie, atenție și perseverență* în funcție de tipul de activități extrașcolare; *responsabilitate, atenție și perseverență* în funcție de tipul problemelor școlare. În plus, am demonstrat experimental relația dintre autoaprecierea voinței, autocontrolul volitiv, calitățile voinței la elevi și dimensiunile personalității. În acest context, analiza rezultatelor

cercetării experimentale a permis conturarea profilurilor psihologice ale elevilor cu un nivel înalt și scăzut al voinței, analizate din perspectiva dimensiunilor personalității [74; 219; 220; 221] (Capitolul 2).

4. A fost elaborat, implementat și validat experimental Programul de intervenție psihologică axat pe dezvoltarea calităților voinței la elevi. Modelul de intervenție, structurat pe ședințe de training, a facilitat procesul de intercunoaștere și conștientizare a gândurilor, emoțiilor și sentimentelor, oferind elevilor instrumente pentru recăpătarea atenției și concentrării, precum și pentru dezvoltarea autocontrolului. În plus, programul i-a sprijinit pe elevi să gestioneze provocările actuale, să înțeleagă procesul de luare a deciziilor și să își cultive perseverența, chiar și în fața dificultăților sau a eșecurilor. De asemenea, elevii au fost familiarizați cu metode și tehnici expresiv-creative, exerciții de relaxare, meditație și concentrare pe momentul prezent, pe care le pot aplica în viața cotidiană pentru atingerea obiectivelor personale și dezvoltarea rezilienței [102] (Capitolul 3).
5. Demersul formativ desfășurat confirmă premisele cercetării și validează eficiența programului de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea calităților voinței la elevii din grupul experimental. Rezultatele obținute indică o creștere semnificativă a nivelului de autoapreciere a voinței, a autocontrolului volitiv și a calităților volitive. În contrast, subiecții din grupul de control au menținut aceleași valori pentru variabile investigate în cadrul cercetării (Capitolul 3). Drept urmare, putem concluziona că dezvoltarea calităților voinței este influențată de un ansamblu de etape și factori psihosociali. Această particularitate poate constitui un fundament pentru organizarea și implementarea condițiilor necesare dezvoltării și compensării noilor formațiuni psihice. În aceeași ordine de idei, dezvoltarea calităților voinței și a deprinderilor aferente reprezintă elemente fundamentale pentru succesul școlar, precum și pentru creșterea autonomiei, independenței și inițiativei în desfășurarea activităților zilnice, constituind o condiție esențială pentru pregătirea personală în vederea integrării în societate. Mai mult, procesul de autoperfecționare a calităților voinței este un demers continuu, care se desfășoară treptat, prin eforturi constante și zilnice, fiind susținut și de programul de intervenție psihologică, organizat și structurat în acest scop în cadrul mediului educațional. Exersarea constantă și de lungă durată în activități curriculare, extrașcolare și nonformale, organizate conform unor reguli precise de funcționare, stimulează toate mecanismele de reglare psihică, cu un accent deosebit pe cele volitive.

Sintetizând rezultatele teoretice și empirice obținute în acest demers științific, putem susține că scopul și obiectivele de cercetare propuse au fost realizate. Concluziile efectuate în urma realizării cercetărilor noastre servesc drept premisă importantă pentru formularea următoarelor **recomandări practice**:

Pentru factorii de decizie:

1. Elaborarea și revizuirea politicilor educaționale care să sprijine dezvoltarea calităților voinței la elevi în mediul educațional, având în vedere cadrele de referință din perspectiva abordărilor societale contemporane.
2. Introducerea unui modul în cadrul disciplinei de Dezvoltare personală, care să abordeze și dimensiunea motivațional-volitivă, alături de competențele cognitive, sociale, precum și competențele legate de conștiința de sine și de reglarea emoțiilor, considerate de OMS ca fiind setul de competențe necesare pentru succesul pe parcursul vieții (2001).
3. Dezvoltarea unui program de educație parentală care să includă și strategii de dezvoltare a voinței și, implicit, a calităților acesteia, precum responsabilitatea, independența, insistența, inițiativa, rezistența, perseverența în atingerea scopului, motivația pentru schimbare, încrederea în sine și creșterea personală etc.
4. Elaborarea ghidurilor metodologice și a programelor de intervenție pentru psihologii din instituțiile de învățământ general, care să sprijine dezvoltarea calităților voinței la elevi, facilitând explorarea și autoevaluarea resurselor interne și externe, precum și fortificarea încrederii în sine, a autocontrolului, a perseverenței și stăpânirii de sine.
5. Formarea profesională a psihologilor și a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ din perspectiva însușirii metodelor de autoeducație a calităților voinței la elevi.

Pentru instituțiile de învățământ general:

1. Organizarea și desfășurarea activităților destinate creșterii motivației școlare a elevilor și stimulării participării acestora la diverse activități extracurriculare, care să susțină dezvoltarea calităților voinței (responsabilitatea, inițiativa, perseverența, energia etc.).
2. Implicarea elevilor în activități extrașcolare diversificate, adaptate în funcție de ariile lor de interes, care să presupună un efort fizic și psihic de intensități diferite, precum și atribuirea de sarcini și responsabilități corespunzătoare.
3. Oferirea de resurse educaționale, inclusiv platforme digitale, care să sprijine elevii în dezvoltarea calităților voinței, prin activități interactive și de autoînvățare.
4. Implementarea programelor de intervenție psihologică orientate spre dezvoltarea voinței și a calităților acesteia la elevi, pentru a sprijini succesul lor în viața cotidiană.

5. Asigurarea unui echilibru corespunzător între activitățile curriculare și cele extrașcolare, prin ajustarea intensității și a gradului de implicare, pentru a preveni suprasolicitarea psihică a elevilor.

Pentru familie:

1. Oferirea posibilității copilului de a alege din mai multe alternative oferite, cultivându-i astfel un sentiment de control asupra propriilor acțiuni și dezvoltându-i capacitatea de a face alegeri raționale.
2. Cultivarea autonomiei și independenței în luarea deciziilor proprii, asumându-și responsabilitatea pentru a înfrunta provocările într-un mod activ și constructiv.
3. Încurajarea participării copilului la diverse activități extrașcolare, în funcție de preferințe, aptitudini și interese, asigurând un echilibru sănătos între activitățile școlare și cele recreative.
4. Stabilirea unor obiective pe termen scurt și lung, realizabile și specifice, care să le ofere un sens și o direcție clară, recompensându-le eforturile depuse și rezultatele pozitive.
5. Sprijinirea copilului în finalizarea activității începute, îndemnându-l să nu renunțe ușor în fața obstacolelor, oferindu-i încurajare și sprijin emoțional, fără a prelua sarcina în locul lui.

Potențialele direcții viitoare de cercetare a particularităților calităților voinței:

1. Extinderea demersului investigațional pentru alte perioade de vârstă (preșcolaritatea, școlarul mic).
2. Elaborarea metodelor empirice actualizate cu referire la particularitățile calităților voinței la elevi.
3. Validarea unor instrumente standardizate pe populația din Republica Moldova care să permită evaluarea sferei volitive la elevi.
4. Realizarea unui studiu longitudinal privind ponderea factorilor psihosociali asupra dezvoltării voinței la elevi și tineri, pentru a se observa dinamica în timp a relațiilor dintre aceste constructe psihologice, cum influențează factorii psihosociali de dezvoltare a calităților voinței la diferite etape de vârstă.
5. Elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică și la niveluri de vârste mai mici: școlarul mic, preșcolaritate pentru dezvoltarea calităților voinței la copii.

6. Conceptualizarea unor programe de educație parentală pentru părinți, cadre didactice și cadre de conducere, cu module practice și interactive, pentru promovarea dezvoltării calităților voinței la elevi din diverse perspective.
7. Evidențierea mijloacelor eficiente de facilitare a voinței adultului în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE:

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. Psihologia adolescenței. Iași: Editura Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. ACHENBACH, TH. M., RESCORLA, L. Adaptat în România de Dobrea, A. Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA). Cluj-Napoca: Editura ETS. 226 p. ISBN 978-973-1816-27-2.
3. ADLER, A. Cunoașterea omului. București: Editura IRI, 1996. 138 p. ISBN 973-97229-6-2.
4. AJURIAGUERRA J. D., AUZIAS M. Scrisul Copilului, vol I și II, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
5. ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 415 p. ISBN 973-30-1151-7.
6. ANDRE, Ch., LELORD, F. Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele. București: Editura Trei, 2015. 362 p. ISBN 978-973-707-904-6.
7. ATKINSON, L.R., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.L., Introducere în psihologie. Ediția a XI-a, București: Editura Tehnica, 2002, p.542. ISBN 973-31-1398-0.
8. BAUMEISTER, R., TIERNEY, J. Voința. Cum să-ți descoperi cea mai mare putere interioară. Editura: Paralela 45, 2012. 304 p. ISBN 978-973-47-1529-9.
9. BELMONT, A.J. 103 activități de grup: idei de tratament și strategii practice. tr. de S. Grădinaru. București: Editura Trei, 2015. 221 p. ISBN 978- 606-719-358-9.
10. BOLBOCEANU, A., PAVLECO, L. Copilul meu merge în clasa I: suport psihologic pentru părinți și învățători. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010. 44 p.
11. BOHDANOV, S., HINIDA, T., ZALESKA, O. Spațiu sigur. Program de corecție și dezvoltare pentru formarea rezilienței la stres la preșcolari și școlari. Suport metodic didactic. Ediția a III-a. Kiev: Editura Universitară Pulsari, 2021. 369 p. ISBN 978-617-615-109-8.
12. BOURBEAU, L. Ascultă-ți corpul, prietenul tău cel mai bun. Editura Ascendent, 2015. 203 p. ISBN 9789731859910.
13. BOURBEAU, L. Cele cinci răni care ne împiedică să fim noi înșine. Ediția a II-a. București: Editura Ascendent, 2007. 163 p. ISBN 978-973-1859-05-7.
14. BUCUN N., MAXIMCIUC V. Formarea reglării emoțional-volitiv la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. In: Univers Pedagogic, 2010, № 3 p. 48-54.
15. BURNS, G., W. 101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți. București: Trei, 2011. 576 p. ISBN 978-973-707-531-4.
16. CALANCEA, A. Training-ul de dezvoltare a competențelor afective. Ghid pentru formarea practică în consilierea psihologică. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 272 p. ISBN 978-9975-53-096-5.
17. CIOBANU, A., RUSU, N. Dezvoltarea sferei emoțional-volitiv la copiii cu deficiențe de auz. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2016. № 2 (43). pp. 22-28.
18. CEZAR, I. Examenul de psihologie: activitatea, motivația, afectivitatea, voința, deprinderea, atenția. București, 1996.
19. Concept „Școala model”, ordinul MEC nr. 198 din 26.02.2024. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_2_omec_198_din_2024_concept_scoala_model.pdf.

20. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr.152 din 17 iulie 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
21. COSMOVICI, A. Psihologia generală. Iași: Editura Polirom, 1996. 256 p. ISBN 973-9248-27-6.
22. COSMOVICI, A., IACOB, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom. 1999. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
23. CHEIANU-ANDREI, D., SÎMBOTEANU, D., ANDREI, I. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Chișinău, 2019. UNICEF. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullyingul%20%C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>.
24. CLEAR, J. Atomic Habits. Schimbări mici, rezultate remarcabile. Traducere din engleză de Otilia Tudor. București: Lifesyle Publishing, 2019. 271 p. ISBN 978-606-789-174-4.
25. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
26. CREȚU, T. Psihologia vârstelor, ediția a III-a revizuită și adăugată. Iași: Editura Polirom, 2009. 389 p. ISBN 978-973-46-1358-8.
27. CUCER, A., RACU, J., RACU Iu., LUNGU T. (et.al). Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. S.n., 2022. 220 p. ISBN 978-9975-46-677-6.
28. CUCER, A., RACU, J., FURDUI, E., BATOG, M., LUNGU T. Aspecte ale activității psihologului școlar în învățământul general. Monografie colectivă. Chișinău: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. S.n., 2023. 293 p. ISBN 978-9975-46-856-5.
29. DAN-SPÎNOIU, G. Cunoașterea personalității elevului preadolescent. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1981. 144 p.
30. DAFINOIU, I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2000. 232 p. ISBN 973-683-471-9
31. DAFINOIU, I., VARGHA J-L. Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici. Editura Polirom, 2005. ISBN 973-681-777-6.
32. DANIEL, J. SIEGEL, SOLOMON, M. Cum se schimbă oamenii. Relațiile și neuroplasticitatea în psihoterapie. București: Editura Herald, 2021. 416 p. ISBN 978-973-111-709-6.
33. DAVID, D. Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente. București: Editura Polirom, 2006. 323 p. ISBN 978-973-681-917-9.
34. DAVID, D. Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale. Iași: Editura Poliron, 2006. 366 p. ISBN 978-973-46-6819-9.
35. DAVIDJI, N. Tehnici de relaxare. tr. de O. Moldoveanu. București: Niculescu. 2015. 279 p. ISBN 978-973-748-984-5.
36. DAWSON, P. GUARE, R. Cum să crești un copil inteligent și de succes. Teste, exerciții și tehnici bazate pe cercetări științifice. București: Editura Litera, 2016. 511 p. ISBN 978-606-33-0927-4.
37. DIMA, E. (coord.). Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. DEXI. Chișinău: Editura ARC, 2007. 2240 p. ISBN 978-9975-61-155-8.
38. DIȚA, M. Autocontrolul și stabilitatea emoțională la preadolescenții cu comportament deviant. Teză de doctor în psihologie. Specialitatea 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională. Chișinău: 2021. 288 p. C.Z.U.: 159.922.7:316.624(043.3).

39. DOBRESCU, A.I. Adolescența azi. Aspecte psihosociale. Presa universitară Clujeană, 2016. 164 p. ISBN 978-973-595-967-8.
40. DORON, R., PAROT, F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. 886 p. ISBN 973-50-1164-6.
41. DUCKWORTH, A. Puterea pasiunii și a perseverenței. Traducere de I. Berteș. București: Publica, 2016. 412 p. ISBN 9786067222050.
42. EȚCO, C., FORNEA, Iu. DAVIDESCU, T. (et. al.). Psihologia generală: Suport de curs. Chișinău: USMF, 2007. 188 p. ISBN 978-9975-9528-4-2.
43. EȚCO, C., FORNEA, Iu. Practicum la psihologia generală. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic Medicina, 2003. 391 p. ISBN 9975-945-77-5.
44. ERIKSON, E. Copilărie și societate. București: Editura TREI. 536 p. ISBN 978-606-719-015-1.
45. ERICSSON, A., POOL, R. PEAK. Secretele performanței de top și noua știință a expertizei. București: Editura Publica, 2016. 400 p. ISBN 978-606-722-217-3.
46. EYSENCK, H., EYSENCK M. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora, 1998. 256 p. ISBN 973-601-893-8.
47. EWEN, R. B. O introducere în teoriile personalității. București: Editura Trei, 2012. 566 p. ISBN 978-973-707-585-7.
48. FRĂȚILĂ, I. Psihologia generală și educațională. Pentru universitățile tehnice. Vol. I. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1993. 253 p. ISBN 973-30-2960-2.
49. GALIMARD, P. Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani. București: Editura Meteor Publishing, 2017. 144 p. ISBN 978-606-910-051-6.
50. GOLU, M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Fundației România de Măine, 2000. 1236 p. ISBN 978-973-725-857-1.
51. GOLU, M. Bazele Psihologiei Generale. București: Editura Universitară, 2002. 718 p.
52. GOLU, F. Psihologia dezvoltării umane. București: Editura Universitară, 2010. 315 p. ISBN 973-749- 865-6.
53. GOLU P. Psihologie socială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 375 p. ISBN 978-973-711-455-6.
54. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E. Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993. 214 p. ISBN 973-30-2658-1.
55. GOLU, P. et al. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 224 p. ISBN 973-30-3771-0.
56. Ghid de aplicare și implementare a conceptului Școlii model, ordinul MEC nr. 434 din 29.03.2024. Chișinău, 2024. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_1_omec_nr_434_din_29.03.2024_ghid_de_aplicare_si_implementare_a_conceptului_scolii_model.pdf.
57. GÎNGOTA, N. Dezvoltarea sferei afectiv volitive la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău: UPS I. Creangă, 2003.
58. GRAZIANO BREUNING, L. Creierul fericit. Obiceiuri pentru a crește nivelul de serotonină, dopamină, oxitocină și endorfină. Traduce din engleză de Oana Pascu. București: Curtea Veche, 2022. 337 p. ISBN 978-606-44-1122-8.

59. HADDOU, M. Cum să-ți întărești încrederea în tine. București: Editura Trei, 2004. 195 p. ISBN 973-8291-69-0.
60. HARWOORD R., MILLER S., VASTA R. Psihologia copilului. Traducere de I. Manole, I. Avădeanei și I. Aneci. Iași: Editura Polirom, 2010. 944 p. ISBN 978-973-46-1768-5.
61. HAVÂRNEANU, C. Cunoașterea psihologică a persoanei. Iași: Editura Polirom, 2000. 240 p. ISBN 973-683-460-3.
62. HOLMAN, A. BONCIU, Ș. Starea de suspensie cognitivă. Cum gândim în viața de zi cu zi. Iași: Editura Polirom, 2019. 504 p. ISBN 978-973-46-7794-8.
63. HUGHES, M. BRADFORD TERRELL, J. Inteligența emoțională în acțiune. Programe de training și coaching pentru lideri, manageri și echipe. București: Curtea Veche, 2013. 408 p. ISBN 978-606-588-941-5.
64. Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, Hotărârea de Guvern nr.143 din 12.02.2018. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro.
65. IFTENE, F. Psihiatria copilului și adolescentului. Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științele educației, Secția Psihologie, anul 2023-2024. 151 p.
66. JAGOT, P.C. Puterea voinței. Cum să acționăm asupra noastră, asupra altora și a destinului. București: Editura Orfeu, 2000. 150 p. ISBN 973-98438-1-6.
67. JUDE, I. Psihologie școlară și optim educational. București: Editura Didactică și Pedagogică. 362 p. ISBN 973-30-2175-X.
68. KADUSON, H., SCHAEFER, C. 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc. tr. O. Muntenau. București: TREI. 2015. 568 p. ISBN 978-606-719-148-6.
69. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. Traducere Ardeleanu A., Dorneanu S. et.al. București: Editura Trei, 2006. 1358 p. ISBN (13) 978-973-707-099-9.
70. LUCA, M.R. Introducere în Psihologia personalității. Ediția a II-a revizuită și adăugită. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2013. 186 p. ISBN 978-606-19-0281-1.
71. LUNGU, T. Caracteristica conceptului de voință. În: Materialele Conferinței științifice naționale a doctoranzilor dedicată aniversării a 75-a a USM „*Metodologii contemporane de cercetare și evaluare*”, 22-23.04.2021, USM. Chișinău: 2021. pp.138-144. ISBN 978-9975-159-18-0 (PDF).
72. LUNGU, T. Caracteristici ale nivelurilor de manifestare a voinței la elevi. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale de Psihologie Aplicată „Actualități și Perspective în Cercetarea Psihologică”, ediția a II-a, Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, Secțiunea Psihologia Educațională, 29-30.11.2022, CZU: 159.947-057.874.
73. LUNGU, T. Particularități ale voinței la adolescenți. Conferința științifică internațională „Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere”, ediția a XVIII-a, Iași, România, Section: Psychology, 28.10.2022.
74. LUNGU, T. Instrumente eficiente în dezvoltarea calităților volitive la elevi. În Materialele: International Conference for Doctoral, Post-Doctoral Students and Young Researchers in Humanities and Social Sciences, May 31 – June 2, 2023, Iași, Romania, ISBN online: 978-606-714-779-7, ISBN print: 978-606-714-780-3, <http://Kaleidoscope2023.uaic.ro>.

75. **LUNGU, T.** Particularități psihosociale ale voinței elevilor cu privire la gen, vârstă și mediul de proveniență. În: Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3 (37), 2024. pp. 194-204. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636.
76. **LUPU, D.A.** Dezvoltarea încrederii în sine. Ghid practic. Opțional din aria curriculară Consiliere și Orientare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2019. 170 p. ISBN 978-606-37-0585-4.
77. **MASLOW, A.** Motivație și personalitatea. București: Editura Trei, 2013. 447 p. ISBN 979-973-707-905-3.
78. **MATTHEW, MC., WOOD, J.K., BRANTLEY, J.** Cum să-ți gestionezi emoțiile copleșitoare și să-ți recapeți autocontrolul. Traducere din limba engleză Oroșanu Adrian. București: Editura Herald, 2020. 231 p. ISBN 978-973-111-680-8.
79. **MAXIMCIUC, V.** Modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional volitive a copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2012. 201 p.
80. **MAXIMCIUC, V.** Modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Monografie. Chișinău, 2013. 168 p.
81. **MINULESCU, M.** Chestionare de personalitate în evaluarea psihologică. București: Garell Publishing House, 1996. 400 p. ISBN 973-97471-2-4.
82. **MOLDOVANU, I., COADĂ, C., TOMȘA, S. (et.al.).** Ghidul animatorului. 855 de jocuri și activități. Chișinău: UNICEF, 2005. 176 p.
83. **MORAND DE JOUFREY, P.** Psihologia copilului. București: Editura Teora, 1998. 120 p. ISBN 978-973-601-984-5.
84. **MUNTEANU, A.** Psihologia copilului și a adolescentului. Timișoara: Augusta, 1998. 291 p. ISBN 973-9353-21-5.
85. **McGONIGAL, K.** Puterea voinței. Cum funcționează autocontrolul și ce putem face pentru a-l îmbănbătăți. București: Editura Litera, 2019. 336 p. ISBN 978-606-33-0163-6.
86. **MITROFAN, L. (coord.)** Dezvoltarea personală - competență universitară transversală, o nouă paradigmă educațională. București: Editura Universitară, 2007.
87. **MIRALLES, F.** Metoda Ikigai. Secrete japoneze pentru a-ți descoperi adevărata pasiune și a-ți atinge țelurile în viață. București: Humanitas, 2019. 220 p. ISBN 978-973-50-6283-5.
88. **MULCO, I.** Dezvoltarea sferei volitive la preșcolari în cadrul activităților de coregrafie. Rezumatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2020. CZU: 373.2.015:793.3(043.3).
89. **MUNTEAN, A.** Psihologia dezvoltării umane. Iași: Editura Polirom, 2006. 444 p. ISBN 973-46-0095-8.
90. **NIȚĂ, L.** Dezvoltarea calităților volitive la preadolescenți. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: 2022, UPS „Ion Creangă”.
91. **NIȚĂ, L., RACU, Iu.** Calitățile volitive la preadolescenți. În: Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali. Conferință științifică cu participare internațională. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. pp. 38-44. ISBN 978-9975-46-570-0.
92. **NECULAU, A et al.** Psihologie. Manual pentru clasa a X-a. București: Editura Polirom, 2005. 168 p. ISBN 973-46-0027-3.
93. **NIETZSCHE, F.** Voința de putere. Oradea: Editura Aion, 1999. 670 p. ISBN 973-97662-6-9

94. NIETZSCHE, F. Dincolo de bine și de rău. Prolog la o filozofie a viitorului. Traducere din germană de Pârvu Radu Gabriel. București: Humanitas, 2015. 247 p. ISBN 978-973-50-4935-5 (pdf).
95. PALADI, O. Adaptarea psihosocială și voința la adolescenți. În: Materialele Conferinței științifice *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, ediția a XVI-a, Volumul XXXVI (Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”, Academia Română, Filiala din Iași, România, 30 octombrie): Performantica, 2020. pp.81-87. ISBN 978-606-685-744-4.
96. PALADI, O. Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților. Teza de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: 2022, UPS „Ion Creangă”. C.Z.U.: 316.6:159.922.8 (043.3).
97. PALADI, O. Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice. Monografie. Chișinău: Institutul și Științe ale Educației, 2021. 261 p. ISBN 978-9975-48-190-8.
98. PALADI, O. Profilul psihologic al personalității adolescentului cu nivel înalt al adaptării psihosociale. În: Revista științifică de pedagogie și psihologie *Univers Pedagogic*, Categoria B, nr. 2 (70), 2021. pp. 80-93. ISSN 1811-5470. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/135505.
99. PALADI, O., LUNGU, T. Rolul voinței în dirijarea comportamentelor și activității de învățare la elevi. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria: Științe ale Educației (Pedagogie, Psihologie), USM, nr. 11, 2020, pp. 63-68. ISSN 1857-2103.
100. PALADI, O., LUNGU, T. Particularități ale voinței la școlarul mic. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective, ediția a II-a, 22.10.2021, Universitatea de Stat „Alec Russo”, mun. Bălți, pp. 44-50. ISBN 978-9975-50-269-6.
101. PALADI, O., LUNGU, T. Ponderea voinței elevului în depășirea situațiilor de criză. În: Materialele Conferinței științifice internaționale *Literature, discourse and multicultural dialogue*, editia a IX-a, Târgu Mureș, România, 11-12.12.2021. Section: Psychology. (I.Boldea, C. Sigmirean, D-M Buda (Ed.), *Reading Multiculturalism. Human and Social Perspectives*) Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2021, pp. 102-109. ISBN: 978-606-93691-9-7.
102. PALADI, O., LUNGU, T. Formarea calităților volitive la elevi – condiție pentru asigurarea succesului școlar. În: *Cercetarea în științele educației și în psihologie: provocări, perspective*. În *Memoriam Profesorul Nicolae Bucun: Materialele Conferinței științifice naționale*, 16.09.2021, IȘE. Chișinău: „Print-Caro” SRL, pp. 267-274. ISBN 978-9975-56-934-7.
103. PALADI, O., CUCONAȘU, M. Încrederea în sine, anxietatea și responsabilitatea la adolescenți. În: *Revista științifico-practică Psihologie*. 2016, nr. 3-4, pp. 3-12. ISSN 1857-2502.
104. PALADI, O., TATARU L. Încrederea în sine – premisă de dezvoltare armonioasă a personalității la vârsta adolescentă. Studiu comparativ. În: *Revista științifică de pedagogie și psihologie Univers Pedagogic*, nr. 2 (58), 2018. pp. 85-91. ISSN 1811-5470.

105. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. Dezvoltarea umană. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: Editura Trei, 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
106. PAVELCU, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 268 p.
107. PĂNIȘOARA, G. (et al.). Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Editura Polirom, 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
108. PÎRȚAC, O., ASTRAHAN, L. (coord.). Culegere de Programe Prevenirea delincvenței juvenile. Chișinău: Terre des Hommes Moldova, 2009. 320 p.
109. PIAGET, I., INHELDER, B. Psihologia copilului. București: Editura Cartier, 2011. 159 p. ISBN 978-9975-79-719-1.
110. POTÂNG, A. Psihologia afectivității și a proceselor reglatorii. Suport de curs. Specialitatea Psihologie. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 108. 146 p. ISBN 978-9975-71-974-2.
111. POPA, N.L., ANTONESCU, L. LABĂR A.V. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009. 189 p. ISBN 978-973-46-1279-6.
112. POPESCU-NEVEANU, P. ZLATE, M., CREȚU, T. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a pentru școli normale și licee. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1995. 221 p. ISBN 973-30-3604-8.
113. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, Humanitas, 1978. 783 p. ISBN Lips.
114. PLATON, C. Psihologia dimensională a personalității. Note de curs. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2020. 70 p. ISBN 978-9975-152-20-4.
115. PLEȘCA, M. Psihologia proceselor reglatorii. Ciclul I, licență. Suport de curs. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al UPS „Ion Creangă”, 2023. 124 p. ISBN 978-9975-46-814-5
116. RACU, Iu., PERJAN, C. Psihologia dezvoltării și pedagogică. Chișinău. 2007. 160 p.
117. RACU, Iu. Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Teza de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: 2020, UPS „Ion Creangă”. C.Z.U: 159.942.5-053.4/.6 (043.2).
118. RACU, Iu. Terapii pentru copii și Art-terapia. Suport de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2021. 98 p. ISBN 978-9975-46-523-6.
119. RACU, J., RACU, Iu. Studiul încrederii în sine la adolescenți. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria: Științe ale Educației (Pedagogie, Psihologie), Nr.9 (119), 2018, pp. 259- 263. ISSN 1857-2103.
120. RACU, Iu., NIȚĂ, L. Voința și trăsăturile de personalitate la preadolescenți. În: Asistența psihologică la etapa contemporană- realități și perspective. Materialele Conferinței științifice internaționale. Ediția a II-a. Bălți: Universitatea de „Stat Alecu” Russo, 2021. pp. 117-127. ISBN 978-9975-50-269-6.
121. RACU, Iu., NIȚĂ, L. Dezvoltarea voinței la preadolescenții contemporani. În: Învățământul superior: tradiții, valori, perspective. Materialele conferinței științifice cu participare internațională. Vol. 1. Chișinău: UST, 2021. pp. 349-353. ISBN 978-9975-76-360-8.
122. RADU, I. (coord.). Introducere în psihologia contemporană. Cluj: Editura Sineron, 1991. 354 p. ISBN 973-95233-2-3.

123. RĂDULESCU-MOTRU, C. Curs de psihologie. București: Editura Esotera/Editura Vox, 1996. 400 p. ISBN 973-97593-6-x.
124. RIBOT, T. Voința și patologia ei. București: IRI, 1997. 140 p. ISBN 973-97627-7-8.
125. ROBBINS, A. Descoperă forța din tine. București: Curtea Veche, 2002. 391 p. ISBN 973-8356-12-1.
126. ROBBINS, A. Știința dezvoltării personale. Puterea nemărginită. București: Editura Almatea, 2011. 333 p. ISBN 973-9397-16-6.
127. RUSNAC, S. Psihologia dreptului. Chișinău: Editura ARC, 2000. 311 p. ISBN 9975-61-125-7.
128. RUSNAC, V., CARA, A., LUNGU, T. (et.al.). Împreună I. Implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ profesional tehnic. Chișinău: Tipografia Logosprint, 2023. 195 p. ISBN 978-9975-3326-6-8.
129. RUPPERT, F., BANZHAF, H. Corpul meu, trauma mea, eul meu. Constelarea intenției - eliberarea de biografia traumatică. Traducere din germană de Doina Fischbach. București: Editura Trei, 2018. 479 p. ISBN 978-606-40-O565-6.
130. SANDU, V., BIRTHA, M., IANACHEVICI, M. (et.al.). Analiza situației actuale a copiilor și adolescenților din Moldova. Biroul UNICEF în Moldova. Viena, 2022. pag.99. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20%C8%99i%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>.
131. SAVCA, L. Psihologia personalității în dezvoltare. Chișinău: Tipografia Sirius, 2003. 150 p.
132. SAVCA, L. Sănătatea copilului în școală. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc. Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2008. ISBN 978-9975-48-058-1.
133. SAVCA, L. VÎRLAN, M. Psihoteste. Volumul II. Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții. Ghid pentru psihologi. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 162 p. ISBN 978-9975-48-062-8.
134. SALA, M. Povești liniștitoare. Să creștem cu calm și să învățăm să depășim dificultățile. tr. de A. Rotuna. Lizuka Educativ. 2019. 112 p. ISBN 9786068714523.
135. SCANKLAND, R., ANDRE. C. Legăturile care ne țin în viață. Beneficiile interdependenței. București: Editura Trei, 2021. 287 p. ISBN 978-606-40-0993-7.
136. SCHAFFER, H.R. Introducere în psihologia copilului. Cluj Napoca: Editura ASCR. 377 p. ISBN 973-7973-21-6.
137. SCHOPENHAUER, A. Lumea ca voință și reprezentare. București: Humanitas, 2012. 1600 p. ISBN 978-973-50-3650-8.
138. SEMERIA, E. Cele patru frici care ne împiedică să fim noi înșine. București: Philobia, 2022. 304 p. ISBN 978-606-9707-67-8.
139. SION, G. Psihologia adolescenței și a tinereții. Dezvoltare, educație și intervenție. Presa Universitară Clujeană. 209 p. ISBN 978-606-37-0482-6.
140. Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025, Hotărârea de Guvern 114/2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro#.
141. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul Ministerului Educației nr. 970 din

- 11.10.2013. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf.
142. ȘTEFĂNEȚ, D. Psihologia social-economică. Chișinău: Editura Totex-Lux, 2015. 228 p. ISBN 978-9975-3060-3-4.
143. ȘTEFĂNEȚ, D. Implicații psihologice în diminuarea timidității la adolescenți. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2018. 154 p. ISBN 978-9975-3191-8-8.
144. ȘTEFĂNEȚ, D. Îndrăznește să conduci Timpul. Ghid de gestionare a Timpului. Chișinău: Editura Bons Offices, 2022. 220 p. ISBN 978-9975-81-071-5.
145. ȘTEFĂNEȚ, D. Cum să reduci stresul zilnic și stresul de examinare. Chișinău: Editura Totex-Lux, 2015. 170 p. ISBN 978-9975-3060-0-3.
146. ȘTEFĂNEȚ, D., LUNGU T. (et al.). Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2016. 379 p. ISBN 978-9975-3060-8-9.
147. ȘTEFĂNEȚ, D., LUNGU T. (et al.). Umbra adolescentului. Ghid de dezvoltare personală. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2019. 406 p. ISBN 978-9975-3350-3-4.
148. ȘTEFĂNEȚ, D. et al. Particularitățile adaptării școlare a elevilor din clasele gimnaziale. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Sirius, 2014. 264 p. ISBN 978-9975-57-146-3.
149. ȘTEFĂNEȚ, D., (et al.). Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Sirius, 2013. 260 p. ISBN 978-9975-57-104-3.
150. ȘCHIOPU, U. (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
151. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. Psihologia vârstelor: ciclurile vieții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 247 p. ISBN 973-30-5798-3.
152. ȘCHIOPU, U., VERZA, E., Adolescența. Personalitate și Limbaj. București: Editura Didactic și Pedagogic, 1993. 294 p. ISBN 973-24-0072-2.
153. TUDOSE, F., TUDOSE, C., DOBRANICI, L. Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi. București: Editura Trei, 2011. 693 p. ISBN 978-973-707-551-2.
154. VASILE, D. Anatomia traumei. Cum să ai o viață mai bună când sufletul te doare. București: Bookzone, 2024. 381 p. ISBN 978-630-305-145-1.
155. VELEANOVICI, A. Abuzul și neglijarea copilului. București: Editura Expert Psy, 2016. 231 p. ISBN 978-606-94094-4-2.
156. VERZA, E., VERZA, F.E. Psihologia copilului. Iași: Editura Trei, 2017. 560 p. ISBN 978-606-40-0237-2.
157. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Ed. Trei, 2004. 273 p. ISBN 973-8291-30-5.
158. ZLATE, M. Fundamentele psihologiei. Ed. a 4-a. Iași: Editura Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.
159. ZLATE, M. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000. 416 p. ISBN 973-683-412-3.
160. ZLATE, M., MITROFAN, N., CREȚU, T., ANIȚEI, M. Psihologie: manual pentru cl. a X-a. București: Aramis Print, 2005. 160 p. ISBN 973-679-234-X.
161. АБРАМОВА, Г. Возрастная психология. 6-е изд. Москва: Юрайт. 2010. 811 с. ISBN 978-5-9916-0155-9.

162. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К.А. Психология и сознание личности. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с. ISBN 5-89502-067-4.
163. АРГЕНТОВ Ю.А. Взаимосвязь воли и психических состояний у старших школьников: Автореф. дисс. канд. псих. наук. Ярославль, 1972. 16 с. АНАНЬЕВ, Б.Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. Избранные психологические труды. Москва, 1980. 288 с.
164. АСМОЛОВ, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Изд-во Смысл, 2007. 610 с. ISBN 978-5-89357-258-2, 978-5-7695-5790-3.
165. БАСОВ М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Москва: Изд-во Алетейя, 2007. 544 с.
166. БОГОСЛОВСКИЙ, В.В. Воля и волевые свойства личности. Общая психология. Под ред. В.В. Богословского и др. Москва, 1973. с. 288-305.
167. БОЖОВИЧ, Л.И. Проблемы формирования личности. Москва: МПСИ; Воронеж: „Модэк”, 2001. 349 с. ISBN 5-89395-285-5.
168. БОЖОВИЧ, Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер. 2008. 398 с. ISBN 978-591-180-846-4.
169. БИТЯНОВА, М. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. Санкт-Петербург: Питер. 2007. 304 с. ISBN 987-5-94723-432-9.
170. БЫКОВ, А.В. Генезис волевой регуляции. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 112 с. ISBN 5-204- 00356-8.7.
171. БЕККЕР, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. Москва: Издательство „Смысл”, 1998. 344 р.
172. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Изд-во Эксмо, 2003. 512 с. ISBN 5- 699-03524-9.
173. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл, 2005. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9.
174. ВЫСОЦКИЙ, А.И. Волевая активность школьников и методы её изучения. Челябинск: Изд-во Чел. Пед. ин-та, 1979. 68 с.
175. ГАМЕЗО М.В., ДОМАШЕНКО И.А. Атлас по психологии. Педагогическое общество России. Москва: 2004, 276 ISBN 5-93134-126-9.
176. ЗАЛЕССКАЯ, О.В. Играя, побеждаем стресс. Игры для детей и их взрослых. Учебно методическое пособие. Киев: Университетское издательство Пульсары, 2019. 36 р.
177. ИВАННИКОВ, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва: Питер, 2006. 208 с.
178. ИЛЬИН, Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с. ISBN 978-5-388-00269-3.
179. ИСТРАТОВА, О. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-на-Дону: Феникс. 2007. 350 с. ISBN 978-5-222-11691-3.
180. КАЛИН, В.К. Волевая регуляция как проблема деятельности. In: Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзной конференции молодых учёных. Симферополь, 1983, с. 101-107.

181. КАЛИН, В.К. Волевая регуляция деятельности. Автореф. дис. докт. психол. наук. Тбилиси. 1989. 39 с.
182. КОРНИЛОВ К.Н. Воля и её воспитание. Москва: МГУ, 1957. 234 с.
183. КОРНИЛОВ К.Н. Биогенетический принцип и его значение в педагогике. „Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии”, под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. Moscow: MSU, 2007.
184. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. Воля. Вестник Московского университета. Серия 14. „Психология”, 1993. № 2. с. 3-14. ISBN 2309-9852.
185. МАТОРИН, Д.О. Формирование волевых качеств у подростков средствами физической культуры. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Саратов: 2017.
186. МОНРОЗ, А.В. Особенности волевой регуляции в разных видах жизнедеятельности личности. Специальность 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва: 2016.
187. МУЛЬКО, Ю. Развитие волевой сферы у дошкольников на занятиях хореографией. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. 511.02 - Психология развития и Педагогическая психология. Кишинэу, 2020. CZU 373.2.015:793.3(043.2).
188. НЕМОВ, Р.С. Психология. Книга 2. Москва: Просвещение Владос, 1995, 496 с. ISBN 5-09-007335-X.
189. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с. ISBN 978-5-496-01509-7.
190. РОГОВ, Е.И. Эмоции и Воля. Москва: Владос, 1999. 240 с. ISBN 5-691002708.
191. СЕЛИВАНОВ, В.И. Волевая регуляция активности личности. Избранные психологические произведения. Рязань: Изд-во Рязан. Пед. ин-та, 1992. с. 208-225.
192. СЕЛИВАНОВ, В.И. Воля и ее воспитание. Москва: Знание, 1976.
193. СЕЛИГМАН, М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 338 с.
194. СМЕРНОВ, Б.Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии. Journal Questions of psychology, 3, с. 64-70, 2004.
195. ЧУМАКОВ, М.В. Эмоционально – волевая регуляция деятельности. Москва: Курган, 2007. 259 с. ISBN 978-5-86328-850-5.
196. ЧУМАКОВ, М.В. Диагностика эмоционально-волевой регуляции деятельности м.в. чумаков учебное пособие. Курган, 2008. 101 р. ISBN 978-5-86328-932-8.
197. ЧУМАКОВ, М.В. Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика. In: Вестник практической психологии образования. 2015. Том 12. № 1 (42). С. 83–86. ISSN 2658-3100. Disponibil: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n1/Chumakov.
198. ШУЛЬГА, Т.И. Психологические основы формирования воли. Пятигорск, Пятигорский ГПИ иностранных языков, 1993. 123 с. ISBN 5-89966-025-2.
199. ШУЛЬГА, Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе. Вопросы психологии. 1994. № 1. с. 105-110. ISBN 0042-8841.

200. ШУЛЬГА Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. Дис.др.хаб. психологии. Москва, 1994. 318 с.
201. ЭЛЬКОНИН Д.Б., ДРАГУНОВОЙ Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва: Просвещение, 1967. 360 с.
202. ЮНИСЕФ. Воспитание воли. Детский Фонд. Беларусь. 18.p. Disponibil: http://autta.org.ua/files/files/vospitanie_voli.pdf.
203. ALDERMAN, M.K. Motivation for achievement possibilities for teaching and learning. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London, 2004. 359 p. ISBN 0-8058-4309-4.
204. BAUMANN, N., K., QUIRIN, M., KOOLE, S. L. Why people do the things they do, Building on Julius Kuhl's contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Gottingen: Hogrefe Publishing, 2018. p. 2-12. ISBN 9780889375406.
205. BAUMEISTER, R. F., KATHLEEN VOHS, D. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. Social and Personality Psychology Compass 1/1, 2007. Florida State University 2 University of Minnesota. pp.115-128, 10.1111/j.1751-9004.2007.00001.
206. BAUMEISTER, R, F. Ego Depletion and Self-Control Failure: An Energy Model of the Self's Executive Function. Self and Identity. Case Western Reserve University Cleveland, Ohio, USA, 2002. Psychology Press 1529-8868, pp. 129-136.
207. BAUMEISTER, et al. (2007). The strength model of self-control. Current Directions in Psychological Science, 16, pp. 351–355.
208. BECKMANN, J. Metaprocess and the regulation of behavior. Motivation, intention and volition. Ed. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin, 1987.
209. By LeAnn Nickelsen, M.Ed. Lacking Willpower These Days: What YOU Can Do. Aprilil 2021. <https://maximizelearninginc.com/2020/10/lacking-willpower-these-days-what-you-can-do>.
210. BRYDEN, R. On taking liberties with will. Phylosophy. 1975. № 50 (191).
211. CORDNER, C. (1985). Jackson on Weakness of Will. Mind 94, pp. 273–80.
212. DUCHWORTH, A., GROSS, J. J. Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success.
213. EYSENCK, H.J., ARNOLD, W.; MEILI, R. Encyclopedia of Psychology, Search Press, London, 1972. vol. 1, 1187 p. ISBN 9780665000362.
214. HALISCH, F. KUHL, J. Motivation, intention, and volition. Berlin, 1987. 436 p. ISBN 978-3-642-70967-8.
215. JACKSON, F. Weakness of will. Mind. 1984. V. 93.
216. KANFER, F. H., HAGERMAN, S. A model of self'regulation. F. Halish, J. Kuhl (eds.). Motivation, intention, and volition. Berlin, 1987.
217. KUHL, J., BECKMANN, J. Volition and Personality: Action Versus State Orientation. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 1994. 498 p. ISBN 978-0889370296.
218. KROSS E., MISCHER W. From stimulus control to self-control: Towards an integrative understanding of the processes underlying willpower // In: R. Hassin, K. Ochsner, Y. Trope (Eds.) From society to brain: The new sciences of self-control, NY: Oxford University Press, 2010. p. 428-446.

219. **LUNGU, T.** The manifestation of willpower in pupils based on academic achievement and type of extracurricular activities. *Psychology. The Scientific and Practical Journal*, 45 (2), 2024. pp. 5-15. ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502.
220. PALADI, O., **LUNGU, T.** Correlations of volitional self-control with certain dimensions of pupil's personality. În: *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. Scholarly Publisher RS Global Sp. z O.O., Poland. No 3(43) (2024), Available: <https://rsglobal.pl/index.php/ijitss/article/view/2840>.
221. PALADI, O., **LUNGU, T.** Particularities of pupils'volitional qualities based on gender and background. In: *Revista Anthropological Researches and Studies. (ARS)*. Volume 15/2025. (ISSN 2360-3445; ISSN-L 2360-3445. Available: [https://www.journalstudie.santhropology.ro/en/no-15-2025/\(Revistă indexată Scopus\)](https://www.journalstudie.santhropology.ro/en/no-15-2025/(Revistă indexată Scopus)).
222. SHAMLYAN, K. Volitional organization of personality as a subject of empirical research. In *Journal of Education Culture and Society*, vol.2. Poland: Fundacja Pro Scientia Publica, 2015. p. 257-267. ISSN 2081-1640. Available: [file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+JECS+2015+\(2\)+257-267.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+JECS+2015+(2)+257-267.pdf).
223. TANGNEY, J. P., & BAUMEISTER, R. F. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Manuscript submitted for publica, 2000.
224. TURDIMURODOV, D. Y. Peculiarities of Volitional Qualities in Physical Education of Schoolchildren. *Universal Journal on Innovative Education*. Volume 2 Issue 2, Year 2023. ISSN 2835-3048.

ANEXE

Anexa 1. Fișa de răspuns - instrumentele de cercetare

Anexa 1.1. Ancheta psihosocială

Nume, prenume: _____

Email: _____

Raionul/municipiul: _____

Sexul:	1) masculin	2) feminin
---------------	-------------	------------

Mediul de proveniență:	1) urban	2) rural
-------------------------------	----------	----------

Instituția în care înveți:

1) Gimnaziu Clasa:	2) Liceu Clasa:
-----------------------	--------------------

Dacă ești din liceu, profilul studiilor:	1) umanist	2) real
---	------------	---------

Vârsta:	1) 12 ani	2) 13 ani	3) 14 ani	4) 15 ani
	5) 16 ani	6) 17 ani	7) 18 ani	

Reușita academică:	<i>Medie cuprinsă între:</i>					
	1) 9-10	2) 8-8,99	3) 7-7,99	4) 6-6,99	5) 5-5,99	6) mai mică de 5

Implicarea în activități extracurriculare:	1) sport	2) muzică	3) dans	4) altceva (de specificat)	5) nimic
---	----------	-----------	---------	----------------------------	----------

Probleme școlare:	1) Absențe școlare	2) Chiul școlar	3) Corigențe	4) Lacune în cunoștințe	5) Lipsa interesului școlar	6) nu prezintă nici o problemă
--------------------------	--------------------	-----------------	--------------	-------------------------	-----------------------------	--------------------------------

Familia din care proveniți este:	1) completă	2) monoparentală	a) numai mama	b) numai tata
---	-------------	------------------	---------------	---------------

Aveți frați, surori:	1) nu	2) da, am a) 1; b) 2; c) 3; d) 4; e) 5 și mai mulți
-----------------------------	-------	---

Implicare în activități casnice:	1) da	2) nu	Dacă ați bifat da, concretizați ce gen de activități
---	-------	-------	--

Părinții tăi au fost plecați la muncă peste hotare:	1) nu	2) da	a) a fost plecat 1 părinte b) au fost plecați ambii părinți
--	-------	-------	--

Dacă părinții tăi au fost plecați la muncă câți ani au stat peste hotare:	1) până la 1 an	2) 1-2 ani	3) 2-4 ani	4) 4-6 ani	5) 9-12 ani	6) Nu au fost plecați
--	-----------------	------------	------------	------------	-------------	-----------------------

Anexa 1.2. Autoaprecierea voinței (Е.В. Руденский)

Instrucțiune: Vă rugăm să răspundeți cât mai sincer la întrebările care urmează prin „Da”, „Nu”, „Nu știu”.

1. Sunteți în stare fără eforturi deosebite să duceți până la capăt o activitate, care nu vă este interesantă, necătând la faptul că aveți posibilitatea să o întrerupeți mai apoi să reveniți?
2. Depășiți fără eforturi deosebite rezistența internă atunci când aveți de efectuat ceva neplăcut pentru dvs.?
3. În caz că nimeriți într-o situație de conflict, sunteți în stare să vă luați în mâini ca să priviți realist și obiectiv situația?
4. Dacă vă este indicată o dietă, veți fi capabil (ă) să depășiți toate ispitele culinare?
5. Veți găsi puteri să vă treziți dimineața mai devreme ca de obicei, după cum ați planificat de cu seară?
6. Rămâneți la locul unei întâmplări pentru a depune mărturie?
7. Răspundeți repede la scrisori?
8. Dacă vizita dentistului vă provoacă frică, veți reuși fără dificultăți să depășiți această emoție și să nu vă schimbați intenția în ultimul moment?
9. Veți consuma un medicament extrem de neplăcut, la recomandarea insistentă a medicului?
10. Veți îndeplini o promisiune pripită, chiar dacă îndeplinirea ei va aduce multă bătaie de cap, cu alte cuvinte vă țineți de cuvânt?
11. Fără îndoilei vă deplasați într-un oraș străin?
12. Respectați cu strictețe regimul zilei: ora deșteptării, ora mesei, pregătirea temelor?
13. Nu vă place să aveți datorii la bibliotecă?
14. Cea mai interesantă emisiune televizată nu vă impune să amânați executarea unei activități urgente și importante?
15. Veți reuși să întrerupeți cearta și să tăceți, chiar dacă vă par foarte usturătoare cuvintele inamicului?

Anexa 1.3. Chestionar de diagnosticare a autocontrolului volitiv

(А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана)

Instrucțiuni: Vi se oferă un chestionar care conține 30 întrebări. Citiți fiecare întrebare cu atenție și decideți dacă această afirmație este adevărată sau incorectă în legătură cu dvs. Dacă este adevărat, puneți semnul plus (+) în listă pentru răspunsuri împotriva numărului acestei declarații și, dacă credeți că este incorect în raport cu dvs., atunci indicați semnul minus (-).

Nr. crt.	Întrebarea	Da	Nu
1.	Dacă ceva nu merge, deseori am dorința de a renunța la acest lucru.		
2.	Nu renunț la planurile și faptele mele, chiar dacă trebuie să aleg între ele și o companie plăcută.		
3.	Dacă este necesar, nu-mi este greu să controlez o explozie de furie.		
4.	De obicei, îmi mențin calmul în așteptarea unui prieten care întârzie la ora stabilită.		
5.	Este greu să mă distrag de la munca pe care am început-o.		
6.	Îmi provoacă un mare disconfort durerea fizică.		

7.	Întotdeauna mă strădui să ascult interlocutorul, fără să-l întrerup, chiar dacă abia aștept să-l contrazic.		
8.	Întotdeauna depășesc limita.		
9.	Dacă este necesar, pot sta toată noaptea și să fiu în „formă bună” a doua zi.		
10.	Planurile mele prea des sunt intersectate de circumstanțe externe.		
11.	Mă consider o persoană răbdătoare.		
12.	Nu îmi este atât de ușor să mă oblig să urmăresc calm un spectacol emoționant.		
13.	Rar reușesc să mă oblig să continui să lucrez după o serie de eșecuri dezamăgitoare.		
14.	Dacă tratez pe cineva rău, îmi este greu să-mi ascund neplăcerea față de el.		
15.	Dacă este necesar, pot să-mi fac munca și într-un mediu inconfortabil, necorespunzător.		
16.	Mă incomodează foarte mult când știu că trebuie să fac cu orice preț o activitate și în termeni restrânși.		
17.	Mă consider o persoană hotărâtă.		
18.	Cu oboseala fizică mă clarific mai bine decât ceilalți.		
19.	Este mai bine să aștepti ascensorul care tocmai a plecat decât să urci scările.		
20.	Nu este atât de simplu să îmi strici dispoziția.		
21.	Uneori, un fleac preia controlul gândurilor mele, mă face să mă neliniștesc și simplu nu pot scăpa de el.		
22.	Mi se pare mai dificil să mă concentrez pe o sarcină sau o muncă decât alții.		
23.	Este dificil să te cerți cu mine.		
24.	Mă străduiesc mereu să finalizez lucrul pe care l-am început.		
25.	Pot fi ușor sustras de la activitate.		
26.	Observ uneori că încerc să-mi ating obiectivul contrar circumstanțelor obiective.		
27.	Oamenii îmi invidiază uneori răbdarea și meticulozitatea.		
28.	Îmi este dificil să stau calm într-o situație stresantă.		
29.	Am observat că în timpul lucrului monoton, încep involuntar să schimb modul de acțiune, chiar dacă uneori acest lucru duce la rezultate slabe		
30.	De obicei, sunt foarte enervat când ușile unui transport sau ale unui lift se închid „în fața nasului meu”.		

Anexa 1.4. Chestionarul calităților volitive, M. B. Чумаков
(versiunea pentru adolescenți)

Instrucțiune: Citiți cu atenție afirmațiile de mai jos și marcați cu o cruce sau semnul plus în dreptul unei variante de răspuns care vi se potrivește cel mai bine: „Adevărat/corect”, „Mai degrabă, adevărat/corect”, „Mai degrabă, incorect”, „Incorect”. Nu vă gândiți prea mult la răspunsul pentru care optați, prima reacție este mai importantă.

Nr. crt.	Întrebarea	Variante de răspuns			
		Adevărat/ corect	Mai degrabă, adevărat/corect	Mai degrabă incorect	Incorect
1.	Dacă particip la vreo adunare/întâlnire, de regulă mă implic				
2.	Îi invidiez puțin pe cei care „nu se bagă în buzunare după cuvinte”				

3.	Rareori apelez la cineva pentru ajutor				
4.	Greu tolerez/suport durerea				
5.	Sunt mai mult pesimist (ă) decât optimist (ă)				
6.	Mă pot concentra ușor/rapid dacă este nevoie				
7.	Nu am un scop clar definit în viață				
8.	Nu pot să spun despre mine că sunt o persoană ușoară				
9.	Ar trebui să fiu mai hotărât (ă)				
10.	Chiar și pentru o perioadă scurtă de timp îmi este greu să mă descurc fără cei apropiați.				
11.	De obicei reușesc să finalizez o activitate în ciuda dificultăților				
12.	Duc un stil de viață activ				
13.	Muzica, zgomotul îmi distrag ușor atenția				
14.	Când încep un lucru, îl analizez în detalii				
15.	De multe ori, mă pomenesc în rolul de lider, fără să depun efort în acest sens				
16.	Îmi este greu să mai apelez la ajutorul cuiva când sunt refuzat (ă)				
17.	Nu pot sta fără treabă/lucru/Mă simt prost dacă nu sunt implicată în vreo activitate				
18.	Nu sunt o persoană organizată				
19.	Știu bine ce vreau/doresc				
20.	Mi-este greu să fac primul pas				
21.	Nu-mi place să îmi asum riscuri				
22.	M-aș simți foarte inconfortabil (ă) dacă ar trebui să merg într-o călătorie de lungă durată de unul singur (ă)				
23.	Dacă nu-mi reușește din prima dată, încerc din nou				
24.	Deseori mă simt epuizat (ă).				
25.	Nu îmi este greu să-mi concentrez atenția				
26.	Nu mă sperie scopurile care cer mai mult timp pentru a fi realizate				
27.	Foarte rar întârzii la muncă, școală, întâlniri				
28.	Manifest adesea inițiativă de a răspunde la ore				

29.	Iau decizii fără dificultate				
30.	Îmi place să învăț fără ajutorul cuiva				
31.	Nu mi-e teamă să plictisesc oamenii cu solicitări repetate				
32.	Odihna este doar o schimbare de activitate				
33.	Nu mă aventurez deseori să încep lucruri noi				
34.	Sunt predispus (ă) la îndoieli				
35.	Îmi este greu să merg împotriva opiniei grupului				
36.	Intru ușor în panică				
37.	În caz de eșec, las mâinile în jos				
38.	Mă recuperez repede				
39.	Pot să lucrez mult timp fără pauze				
40.	Nu aș putea spune că sunt o persoană ambițioasă				
41.	Inventez permanent ceva nou				
42.	Deseori cer sfatul altor persoane				
43.	Nu pot suporta o activitate fizică intensă mult timp				
44.	Sunt o persoană blândă				
45.	Nu aș spune că sunt o persoană energică				
46.	Într-adevăr, deseori nu mă pot concentra				
47.	Știu cine vreau să devin în viață și urmez acest scop				
48.	Deseori sunt nevoit (ă) să devin un exemplu pentru ceilalți				
49.	Deseori ezit când trebuie să fac o alegere				
50.	Pot fi foarte insistent (ă)				
51.	Deseori sunt somnolent (ă) în timpul zilei				
52.	Sunt capabil (ă) să stabilesc obiective clare și precise				
53.	Îmi îndeplinesc cu sârguință îndatoririle la serviciu și la studiu				
54.	Îmi lipsește încrederea în sine				
55.	Revin cu răbdare dacă numărul de telefon este ocupat				
56.	Circumstanțele nefavorabile mă împiedică adesea să închei ceea ce am început				
57.	De obicei sunt vesel (ă) și plin (ă) de energie				
58.	Nu-mi pot concentra atenția				

	pentru mult timp dacă nu-mi este interesant				
59.	De regulă, îmi fac un plan săptămânal				
60.	Manifest inițiativă în a face cunoștință cu cineva				
61.	Uneori pot să chiulesc de la ore dacă știu că nu va urma nici o pedeapsă				
62.	Nu mă consider o persoană cu inițiativă				
63.	Îmi place să fac totul repede				
64.	Pot suporta mult timp o situație neplăcută				
65.	Pot lucra mult timp fără să obosesc				
66.	Dacă mă apuc de un lucru, atunci mă dedic totalmente				
67.	Încerc să-mi organizez activitățile în funcție de importanța lor și încep cu cele urgente				
68.	Sunt o persoană impulsivă				
69.	Poți spune despre mine că sunt puțin ușuratic (ă)/neserios/oasă.				
70.	Sunt o persoană influențabil (ă)				
71.	Îmi pot controla furia				
72.	Sunt o persoană responsabil (ă)				
73.	În general, pot fi numit (ă) o persoană răbdătoare				
74.	Iau în serios obligațiunile casnice				
75.	Prefer să decid singur totul				
76.	Pot face lucruri care nu sunt interesante o perioadă îndelungată, dar sunt necesare				
77.	Nu-mi reușește să ascund de ceilalți că sunt supărat (ă)				
78.	Îmi ating scopurile cu insistență				
79.	Uneori nu perseverez în studii dacă nu primesc încurajare				
80.	Ascult mereu cu atenție ce spune interlocutorul meu				
81.	Când nu știu ceva, recunosc mereu				
82.	Sunt întotdeauna politicos (oasă), chiar și cu persoane neplăcute				
83.	Nu mă enervez niciodată dacă mi se solicită ajutorul				

Anexa 1.5. Metodica de studiere a încrederii în sine
(V.G.Romek)

Instrucțiuni: Alegeți din cele trei variante de enunțuri doar una, care reflectă în cea mai mare măsură propria părere în raport cu afirmațiile prezentate mai jos. Enunțurile din coloana B, străduiți-vă să le utilizați cât mai rar posibil (nu mai des de 1 dată la 3 – 4 întrebări).

Nr. crt.	Afirmări	Enunțuri		
		A	B	C
1.	Chiar dacă nu am dispoziție, am grijă să nu-i indispon pe ceilalți.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
2.	În prezența unei persoane autoritare (de ex. directorul școlii) mă sfiesc ușor.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
3.	Eu sunt o persoană destul de independentă.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
4.	Atunci când apare o contradicție dintre mine și o persoană apropiată, prefer să cedez pentru a evita cearta.	deseori	câte o dată	foarte rar
5.	Dacă în timpul lecției, învățătorul se apropie de banca mea, mă simt incomod.	nu	câte o dată	aproape tot timpul
6.	Eu destul de ușor aleg acea strategie comportamentală, care îmi oferă cele mai mari posibilități de a obține ceea ce mi-am propus ca scop.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
7.	Circumstanțele sunt mai puternice ca mine, ceea ce mă face să refuz de la mai multe lucruri.	deseori	câte o dată	foarte rar
8.	Mă incomodez, dacă alții îmi propun ajutor.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
9.	Pot spune că, în general, eu îmi dirijez soarta.	adevărat	mi-i greu să spun	nu
10.	Îmi este dificil să comunic altora despre propriile sentimente, trăiri.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
11.	Sunt impus de a mă lupta cu propria timiditate.	permanent	câte o dată	foarte rar
12.	Sunt multe lucruri cu care mă pot mândri.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
13.	Sunt nevoit de a-mi ascunde propriile sentimente, trăiri.	deseori	câte o dată	foarte rar
14.	Dacă în timpul discuției apare o pauză, atunci	mă simt incomod	ceva de mijloc	neapărat găsesc ce să spun
15.	Decizia o iau repede, fără multe calcule „pro” și „contra”.	adevărat	ceva de mijloc	nu-i adevărat
16.	Reușesc ușor să cer executarea căruiva lucru.	nu-i adevărat	mi-i greu să spun	da
17.	Cînd mă confrunt cu careva probleme școlare mă sfiesc să mă adresez dirigintei sau altei persoane competente.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
18.	Sunt sigur că pe mine se poate miza în cele mai dificile situații.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat

19.	Dacă am nevoie de prietenul meu, îl sun chiar și la miezul nopții.	adevărat	câte o dată	nu-i adevărat
20.	Nu am curajul să sun la careva instituții oficiale.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
21.	De regulă, obțin ceea de ce am nevoie.	nu-i adevărat	mi-i greu să spun	da
22.	Îmi este foarte greu să inițiez discuția cu o persoană necunoscută.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
23.	Dacă o rudă sau o persoană apropiată mă enervează, atunci eu prefer.	să ascund aceasta	ceva de mijloc	să o anunț despre aceasta
24.	Am aptitudini și destulă energie pentru a realiza ceea ce îmi planific.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
25.	Evit să spun lucruri care ar putea obijdui pe cineva.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
26.	Dacă cineva mă privește când fac ceva, atunci	aceasta mă încurcă	ceva de mijloc	nu atrag atenția
27.	Câteodată îmi apar gânduri despre inferioritatea mea.	deseori	foarte rar	niciodată
28.	Am grijă să nu deranjez prietenii cu problemele mele.	adevărat	mi-i greu să spun	nu-i adevărat
29.	Mă sfiez atunci când primesc complimente.	deseori	câte o dată	foarte rar
30.	Ași putea spune că eu mă stimez.	adevărat	în general, e adevărat	nu-i adevărat

Anexa 1.6. Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA),
T.Machenbach și L. A. Rescorla, adaptat de A. Dobrea (2009)

Instrucțiune: Mai jos aveți o listă care descrie comportamente. Pentru fiecare descriere care te caracterizează în prezent sau în ultimele șase luni încercuiește cifra 2 dacă descrierea este foarte adevărată sau adesea adevărată. Încercuiește 1 dacă este uneori adevărat și 0 dacă nu este adevărat. Răspunde la toate afirmațiile cât de bine poți.

0 - Fals 1- Întrucâtva adevărat sau Uneori adevărat 2 - Foarte adevărat sau adesea adevărat

Nr. crt.	Conținutul	0	1	2
1.	Mă comport imatur pentru vârsta mea			
2.	Consum alcool fără acordul părinților (descrie)			
3.	Mă cert adesea			
4.	Nu termin ceea ce am început			
5.	Mă bucur de puține lucruri			
6.	Îmi plac animalele			
7.	Sunt lăudăros/oasă, mă dau mare			
8.	Nu mă pot concentra, nu îmi pot menține atenția prea mult timp			
9.	Nu îmi pot scoate din minte anume lucruri (descrie)			
10.	Nu pot sta liniștit (ă)			
11.	Sunt prea dependent (ă) de adulți			
12.	Mă simt singur (ă)			

13.	Mă simt confuz sau „în ceață”			
14.	Plâng mult			
15.	Sunt sincer (ă)			
16.	Sunt răutăcios/oasă			
17.	Visez cu ochii deschiși sau mă pierd în gânduri			
18.	Mă rănesc intenționat sau încerc să mă sinucid			
19.	Încerc să obțin multă atenție			
20.	Îmi distrug propriile lucruri			
21.	Distrug lucrurile altora			
22.	Nu îmi ascult părinții			
23.	Sunt neascultător/neascultătoare la școală			
24.	Nu mănânc așa cum ar trebui			
25.	Nu mă înțeleg cu alți copii			
26.	Nu mă simt vinovat (ă) după ce am avut un comportament neadecvat			
27.	Sunt gelos/oasă			
28.	Încalc regulile de acasă, din școală sau în alte locuri			
29.	Îmi este frică de anumite animale, situații sau locuri altele decât școala (descrie)			
30.	Îmi este frică să merg la școală			
31.	Îmi este frică că aș putea gândi sau face ceva rău			
32.	Cred că trebuie să fiu perfectă			
33.	Cred că nimeni nu mă iubește			
34.	Am impresia că ceilalți au ceva cu mine			
35.	Mă simt inferior/oară sau fără valoare			
36.	Mă rănesc des, sunt predispus (ă) la accidente			
37.	Mă bat cu ceilalți			
38.	Sunt deseori tachinat(ă)			
39.	Îmi petrec timpul cu persoane care intră în necazuri			
40.	Aud sunete sau voci despre care alții cred că nu există (descrie)			
41.	Acționez fără să gândesc			
42.	Prefer să fiu singur(ă), decât în compania celorlalți			
43.	Mint sau înșel			
44.	Îmi rod unghiile			
45.	Sunt nervos/oasă sau tensionat(ă)			
46.	Părți ale corpului meu se contractă involuntar, brusc sau au mișcări nervoase (descrie)			
47.	Am coșmaruri			
48.	Nu sunt plăcut(ă) de ceilalți copii			
49.	Pot face anumite lucruri mai bine decât majoritatea copiilor			
50.	Sunt prea fricos/oasă sau anxios/oasă			
51.	Mă simt amețit(ă) sau zăpăcit (ă)			
52.	Mă simt prea vinovat(ă)			
53.	Mănânc prea mult			
54.	Mă simt obosit(ă) fără motiv			
55.	Sunt supraponderal(ă)			
56.	Am probleme fizice, fără cauze medicale cunoscute			
a)	Dureri (excluzând durerea de stomac sau durerea de cap)			
b)	Dureri de cap			

c)	Greață, senzație de rău			
d)	Probleme de vedere (necorectate de ochelari), (descrie)			
e)	Urticarie sau alte probleme dermatologice			
f)	Dureri de stomac			
g)	Vomez			
h)	Altele (descrie)			
57.	Atac fizic alte persoane			
58.	Mă ciupesc de nas, piele sau alte părți ale corpului (descrie)			
59.	Pot fi foarte prietenos/oasă			
60.	Îmi place să încerc lucruri noi			
61.	Am performanțe școlare slabe			
62.	Am coordonare slabă, sunt neîndemnic(ă)			
63.	Prefer compania celor mai mari			
64.	Prefer compania celor mai mici			
65.	Refuz să vorbesc			
66.	Repet anumite activități, mereu (descrie)			
67.	Fug de acasă			
68.	Țip foarte mult			
69.	Am multe secrete, păstrez lucrurile pentru mine			
70.	Văd lucruri despre care alții spun că nu există (descrie)			
71.	Sunt autocritic(ă) sau mă jenez ușor			
72.	Incendiez			
73.	Sunt îndemânic			
74.	Bravez, fac pe bufonul, mă dau în spectacol			
75.	Sunt prea rușinos/oasă sau timid(ă)			
76.	Dorm mai puțin decât majoritatea copiilor			
77.	Dorm mai mult decât majoritatea copiilor ziua, și/sau noaptea (descrie)			
78.	Sunt neatent(ă) sau ușor distras (ă) de stimulii de mediu			
79.	Am dificultăți de vorbire (descrie)			
80.	Îmi apăr cu tărie drepturile			
81.	Fur din casă			
82.	Fur din afara casei			
83.	Păstrez o mulțime de lucruri de care nu am nevoie (descrie)			
84.	Fac lucruri despre care alții consideră că sunt ciudate (descrie)			
85.	Am idei pe care alții le consideră ciudate (descrie)			
86.	Sunt încăpăținat(ă), morăcănos/oasă, instabil (ă)			
87.	Trec brusc de la o stare emoțională la alta			
88.	Îmi place compania oamenilor			
89.	Sunt suspicios/oasă			
90.	Înjur sau folosesc cuvinte obscene			
91.	Mă gândesc să mă sinucid			
92.	Îmi place să îi fac pe alții să râdă			
93.	Vorbesc prea mult			
94.	Îi necășesc mult pe alții			
95.	Am accese de furie			
96.	Mă gândesc prea mult la sex			
97.	Ameninț oameni			
98.	Îmi place să îi ajut pe alții			

99.	Fumez, mestec sau inhalez tutun			
100.	Am probleme de somn (descrie)			
101.	Chiulesc sau lipsesc nemotivat de la școală			
102.	Îmi lipsește energie			
103.	Sunt nefericit (ă), trist(ă) sau deprimat(ă)			
104.	Sunt mai gălăgios/gălăgioasă decât alți copii			
105.	Consum medicamente sau droguri în scopuri non-medicale (nu include tutunul și alcoolul) (descrie)			
106.	Îmi place să fiu corect față de alții			
107.	Savurez o glumă bună			
108.	Îmi place să iau viața în glumă/cu seninătate			
109.	Încerc să îi ajut pe alții cât pot			
110.	Îmi doresc să aparțin sexului opus			
111.	Sunt retras (ă), nu mă implic în activități alături de alții			
112.	Îmi fac prea multe griji			

Anexa 1.7. Testul de personalitate Cattell, Forma C (16 PF)

Instrucțiune: Va trebui să răspundeți la o serie de întrebări referitoare la dvs. Răspunsurile dvs. vor permite să se vadă într-un mod general care sunt reacțiile și interesele dvs. predominante. Nu există răspuns „bun” sau „rău”, fiecare individ este ceea ce este și există o mare varietate de portrete în domeniul personalității. Vă propunem să citiți întrebările, iar pe foaie veți trece răspunsurile dvs. Pentru fiecare întrebare puteți alege unul din cele trei răspunsuri. Dacă răspunsul pe care l-ați ales este „a” marcați cu o cruce sau o linie vizibilă căsuța din stânga, dacă ați ales răspunsul „b” marcați căsuța din mijloc, iar dacă ați ales răspunsul „c”, marcați căsuța din dreapta.

1. Cred, că memoria mea este mai bună acum decât era înainte.
 - a. da
 - a. greu de spus
 - b. nu
2. Aș putea locui singur departe de oameni.
 - b. da
 - c. uneori
 - d. nu
3. Dacă aș zice, că cerul se află „jos” și că iarna e „cald”, l-aș numi pe criminal.
 - a. bandit
 - b. sfânt
 - c. nour
4. Când merg la culcare eu
 - a. adorm repede
 - b. mediu
 - c. adorm greu.
5. Dacă aș conduce mașina pe șosea, unde sunt multe alte mașini, aș prefera
 - a. să dau drumul înainte mai multor mașini
 - b. nu știu
 - c. să depășesc toate mașinile ce merg înaintea mea
6. În companii permit altora să glumească și să povestească diferite istorii.
 - a. da
 - b. uneori

- c. nu
- 7. Important pentru mine ca în tot ce mă înconjoară să nu fie dezordine.
 - a. corect
 - b. greu de spus
 - c. incorrect
- 8. Majoritatea oamenilor cu care mă aflu în companie, fără îndoială sunt bucuroși să mă vadă.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 9. Mai degrabă m-ași ocupa cu
 - c. scrima și dansuri
 - d. mi-i greu să spun
 - e. luptă și baschet.
- 10. Mă amuză, că ceea ce fac oamenii nu seamănă deloc cu ceea ce povestesc apoi despre aceasta.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 11. Citind despre o întâmplare eu mă interesez de toate amănuntele.
 - a. întotdeauna
 - b. uneori
 - c. rar
- 12. Când prietenii fac glume pe seama mea, de obicei râd împreună cu toți și nu mă supăr.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorrect
- 13. Dacă cineva este brutal cu mine pot uita repede acest fapt.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorrect
- 14. Îmi place mai mult să inventez noi metode de îndeplinire a unui lucru, decât să mă ghidez de metode cunoscute, verificate.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorrect
- 15. Când îmi planific ceva prefer să fac acest lucru de sine stătător, fără ajutorul cuiva.
 - a. corect
 - b. uneori
 - c. nu
- 16. Cred că sunt mai puțin sensibil și ușor excitabil decât majoritatea oamenilor.
 - a. corect
 - b. îmi vine greu să spun
 - c. incorrect
- 17. Mă enervează oamenii care nu pot lua repede decizii.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorrect
- 18. Uneori, chiar dacă pentru puțin timp, îmi apăsă totuși senzația de iritare față de părinții mei.
 - a. da
 - b. nu

- c. nu știu
- 19. Mai degrabă a-și destăinui gândurile mele intime.
 - a. prietenilor mei cei mai buni
 - b. nu știu
 - c. zilnicului meu
- 20. Cred că cuvântul contrar după sens opusului cuvântului „imprecis” – este
 - a. neglijent
 - b. minuțios
 - c. aproximativ.
- 21. Întotdeauna am suficientă energie când e nevoie.
 - a. da
 - b. greu de spus
 - c. nu
- 22. Mai mult mă irită oamenii care
 - a. cu glumele lor stupide fac oamenii să roșească
 - b. mi-i greu să spun
 - c. îmi creează incomodități întârziind la întâlnirea stabilită.
- 23. Îmi place mult să invit musafiri și să-i distrez.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorect
- 24. Cred că
 - a. nu tot lucrul trebuie de făcut la fel de minuțios
 - b. greu de spus
 - c. orice lucru trebuie făcut minuțios.
- 25. Întotdeauna trebuie să înfrâng jena.
 - a. da
 - b. posibil
 - c. nu
- 26. Prietenii mai des
 - a. se sfătuiesc cu mine
 - b. fac și una și alta în egală măsură
 - c. îmi dau sfaturi.
- 27. Dacă amicul mă minte în chestii mărunte, mai degrabă prefer să mă prefac că nu am observat.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 28. Îmi place prietenul
 - a. interesele căruia au un caracter de lucru și practic
 - b. nu știu
 - c. care se deosebește prin opinii de viață bine gândite.
- 29. Nu pot asculta indiferent cum alte persoane spun idei opuse celor în care cred cu fermitate.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorect
- 30. Mă afectează faptele și greșelile mele trecute.
 - a. da
 - b. nu știu
 - c. nu

31. Dacă la fel de bine aş putea face şi una şi alta atunci aş prefera.
- să joc şah
 - greu de spus
 - să joc golf
32. Îmi plac persoanele comunicabile, bune de companii.
- da
 - nu ştiu
 - nu
33. Sunt într-atât de atent şi practic încât cu mine se întâmplă mai puţine surprize neplăcute decât cu alţi oameni.
- da
 - greu de spus
 - nu
34. Pot uita de îndatoririle şi grijile mele când de asta am nevoie.
- da
 - uneori
 - nu
35. Îmi vine greu să recunosc că n-am dreptate.
- da
 - uneori
 - nu
36. La o întreprindere mi-ar fi mai interesant
- să lucrez cu maşini şi mecanisme, să participi la producţia de bază
 - greu de spus
 - să discut cu oamenii făcând lucruri obşteşti.
37. Care cuvânt n-are legătură cu altele două
- pisica
 - aproape
 - soare.
38. Ceea ce într-o măsură oarecare îmi distrage atenţia
- mă irită
 - ceva mijlociu
 - nu mă deranjează deloc.
39. Dacă aş avea mulţi bani atunci eu
- m-aş preocupa să nu stârnesc invidia altora faţă de mine
 - nu ştiu
 - aş trăi fără ca să duc lipsa de ceva.
40. Cea mai mare pedeapsă pentru mine este
- lucru greu
 - nu ştiu
 - să stau închis în singurătate.
41. Oamenii trebuie într-o măsură mai mare decât acum, să ceară respectarea legilor morale.
- da
 - uneori
 - nu
42. Îmi spuneam ca copil fiind eram
- liniştit şi iubeam să rămân singur
 - nu ştiu
 - vioi şi alert.
43. Mi-ar plăcea un lucru practic de zi cu zi cu diferite maşini şi construcţii.

- a. da
 - b. nu
 - c. nu știu
44. Cred că majoritatea martorilor spun adevărul chiar dacă aceste nu e simplu pentru ei.
- a. da
 - b. greu de spus
 - c. nu
45. Uneori nu mă hotărâsc sa-mi traduc ideile în viață, deoarece îmi par irealizabile.
- a. corect
 - b. greu de spus
 - c. incorect
46. Mă stăruie să râd de glume nu atât de tare cum o fac alți oameni.
- a. da
 - b. nu știu
 - c. incorect
47. Eu niciodată nu mă simt atât de nefericit, încât să-mi vină să plâng.
- a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorect
48. Ascultând muzica eu primesc plăcere de la
- a. marșuri în interpretarea orchestrei militare
 - b. nu știu
 - c. solo la vioară.
49. Mai degrabă aș prefera să petrec două luni de vară
- a. la țară cu unu doi prieteni de-ai mei
 - b. îmi vine greu să spun
 - c. conducând un grup turistic în tabără.
50. Eforturile cheltuite pentru alcătuirea planului
- a. niciodată nu sunt în plus
 - b. greu de spus
 - c. nu merită.
51. Faptele și cuvintele negândite adresate mie de către prietenii mei nu mă supără și nu mă întristează.
- a. corect
 - b. nu știu
 - c. nu-i corect
52. Când totul îmi reușește consider că aceste lucruri sunt simple.
- a. întotdeauna
 - b. uneori
 - c. rareori
53. Mai degrabă aș prefera să lucrez
- a. în instituție, unde a fi nevoit să conduc alte persoane și tot timpul să fiu printre ei
 - b. greu de spus
 - c. arhitect, care într-o cameră liniștită își creează proiectele.
54. Casa se referă la mine ca copacul la
- a. pădure
 - b. plantă
 - c. frunză.
55. Ceea ce fac nu-mi reușește.
- a. rar

- b. uneori
 - c. deseori
56. În majoritatea lucrurilor eu
- a. prefer riscul
 - b. nu știu
 - c. prefer să acționez la sigur.
57. Probabil ca mulți oameni consideră că eu prea mult vorbesc
- a. mai degrabă e așa
 - b. nu știu
 - c. cred că nu.
58. Mai mult îmi place omul
- a. cu multă minte chiar dacă nu este de nădejde și ne permanent
 - b. greu de spus
 - c. capacități medii, dar care poate rezista ispitelor.
59. Iau decizii
- a. mai rapid ca alți oameni
 - b. nu știu
 - c. mai lent ca majoritatea oamenilor.
60. Mă impresionează
- a. măiestria și grația
 - b. greu de spus
 - c. puterea și forța.
61. Eu consider că sunt o persoană deschisă la colaborare.
- a. da
 - b. ceva mediu
 - c. nu
62. Mai mult prefer să discut cu persoane delicate, rafinate, decât cu directe și deschise.
- a. da
 - b. nu știu
 - c. nu
63. Eu prefer
- a. să rezolv singur problemele legate de mine
 - b. îmi vine greu să răspund
 - c. să mă consult cu prietenii mei.
64. Dacă omul nu-mi răspunde deodată după ce i-a, spus ceva, atunci simt, cred că i-am spus vreo prostie.
- a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorect
65. În anii de școală primesc mai multe cunoștințe de la
- a. la lecții
 - b. greu de spus
 - c. citind cărți.
66. Evit lucrul obștesc și răspunderea legată de acesta.
- a. corect
 - b. uneori
 - c. incorect
67. Când întrebarea pe care trebuie s-o rezolv e foarte grea și cere de la mine mult efort eu mă stăruiesc
- a. să mă ocup de altă întrebare

- b. îmi vine greu să răspund
 - c. încă o dată încerc să rezolv această întrebare.
- 68. Îmi par emoții puternice neliniștite, furie, explozii de râs, parcă fără nici o pricină.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 69. Uneori gândesc mai rău ca de obicei.
 - a. corect
 - b. nu știu
 - c. incorect
- 70. Îmi pare bine să fac omului un bine fiind de acord să stabilesc întâlnirea cu el în timpul comod pentru el chiar dacă asta nu-i comod pentru mine.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 71. Cred că numărul corect, care trebuie să continue șirul 1, 2, 3, 6, 5, va fi
 - a. 10
 - b. 5
 - c. 7.
- 72. Uneori am acuze neprelungite de vomă și amețeli fără o cauză anumită.
 - a. da
 - b. nu știu
 - c. nu
- 73. Prefer să refuz la comanda mea, decât să creez chelnerului deranj suplimentar.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 74. Eu trăiesc cu ziua de azi în mai mare măsură, decât alți oameni.
 - a. corect
 - b. greu de spus
 - c. incorect
- 75. La o serată îmi place
 - a. să particip la o discuție interesantă
 - b. îmi vine greu să răspund
 - c. să mă uit cum se distrează lumea și pur și simplu să mă odihnesc singur.
- 76. Îmi expun părerea indiferent de ceea câte persoane pot s-o asculte.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 77. Dacă aș putea să mă întorc în trecut, aș prefera să mă întâlnesc cu
 - a. Columb
 - b. nu știu
 - c. Eminescu.
- 78. Trebuie să mă abțin de la ceea ca să rezolv problemele altora.
 - a. Da
 - b. uneori
 - c. nu
- 79. Lucrând la magazin aș prefera să
 - a. aranjez vitrinele
 - b. nu știu

- c. să fiu casier.
- 80. Dacă oamenii gândesc rău despre mine, nu încerc să le modific părerea, continuu să mă comport cum cred de cuviință.
 - a. da
 - b. greu de spus
 - c. nu
- 81. Dacă văd că vechiul meu prieten e distant cu mine și mă evită, eu de obicei
 - a. deodată gândesc „are dispoziție proastă”
 - b. nu știu
 - c. mă neliniștesc în privința faptei greșite pe care am comis-o.
- 82. Toate nenorocirile se întâmplă de la oamenii
 - a. care încearcă să schimbe totul deși există metode satisfăcătoare de rezolvare a întrebărilor aceste
 - b. nu știu
 - c. care resping propunerile noi promițătoare.
- 83. Eu primesc plăcere povestind noutățile locale.
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
- 84. Oamenii punctuali exigenți nu se împacă cu mine.
 - a. corect
 - b. uneori
 - c. incorect
- 85. Mi se pare că sunt mai puțin iritat decât majoritatea oamenilor.
 - a. corect
 - b. uneori
 - c. incorect
- 86. Pot mai degrabă să nu iau în considerație pe alți oameni decât ei pe mine.
 - a. corect
 - b. uneori
 - c. incorect
- 87. Se întâmplă ca toată dimineața nu vreau să vorbesc cu nimeni.
 - a. deseori
 - b. uneori
 - c. incorect
- 88. Dacă acele ceasornicului se întâlnesc peste fiecare 65 de minute, măsurate după un ceas fix, atunci acest ceas.
 - a. rămâne în urmă
 - b. merge repede
 - c. se grăbește
- 89. Mă plictisesc
 - a. deseori
 - b. uneori
 - c. rareori.
- 90. Oamenii spun că îmi place să fac totul după metoda mea originală.
 - a. corect
 - b. uneori
 - c. incorect
- 91. Consider că trebuie evitate emoțiile de prisos pentru că sunt dăunătoare.
 - a. da

- b. uneori
 - c. nu
92. Acasă în timpul liber eu
- a. vorbesc și mă odihnesc
 - b. îmi vine greu să răspund
 - c. mă ocup cu lucruri interesante pentru mine.
93. Am o atitudine timidă și atentă față de stabilirea relațiilor cu persoane necunoscute.
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
94. Consider că ceea ce oamenii spun prin versuri mai precis ar fi exprimat prin proza.
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
95. Bănuiesc ca oamenii cu care sunt în relații de prietenie pot deveni neprieteni în spatele meu.
- a. da în majoritatea cazurilor
 - b. uneori
 - c. nu, rar
96. Cred că chiar și cele mai dramatice evenimente peste un an nu mai lasă nici o urmă în sufletul meu.
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
97. Cred că ar fi mai interesant să fiu
- a. naturalist, să lucrez cu plantele
 - b. nu știu
 - c. agent de asigurări.
98. Sunt supus fricii fără pricină și dezgust față de anumite lucruri, de exemplu, față de unele animale, locuri.
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
99. Îmi place să reflectez despre aceea cum poate fi îmbunătățită lumea.
- a. da
 - b. greu de spus
 - c. nu
100. Prefer jocurile
- a. unde trebuie să joci în echipă sau să ai un partener
 - b. nu știu
 - c. unde fiecare joacă pentru sine.
101. Noaptea visez vise fantastice sau lipsite de sens
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
102. Dacă rămâi acasă singur peste un timp simt neliniștite și frica.
- a. da
 - b. uneori
 - c. nu
103. Pot prin atitudinea mea prietenească să induc lumea în eroare, deși într-adevăr ei n-o plac.
- a. da

- b. uneori
 - c. nu
104. Care cuvânt nu se referă la atele două
- a. a gândi
 - b. a vedea
 - c. a auzi.
105. Dacă mama Mariei este sora tatălui lui Alexandru, atunci cine este Alexandru față de tatăl Mariei?
- a. verișor
 - b. nepot
 - c. unchi

Anexa 1.8. Testul de personalitate Cattell (16 PF)

Instructiuni: Chestionarul de față cuprinde 187 de întrebări la care sunteți rugat să răspundeți. Majoritatea întrebărilor sunt destinate ca, prin răspunsurile pe care le veți da, să se scoată în evidență, în general, modul în care vă manifestați. Fiecare întrebare este însoțită de trei răspunsuri, dându-vi-se posibilitatea să alegeți răspunsul care vi se potrivește. Pentru o mai bună înțelegere a celor mai sus, vă rugăm să urmăriți cu atenție următoarele patru exemple:

1. Îmi place să asist la meciuri
a) da b) câteodată c) nu
2. Prefer oamenii:
a) rezervați b) între rezervați și sociabili c) sociabili și ușor atașabili.
3. Bani nu aduc fericirea
a) este adevărat b) nu sunt sigur c) nu este adevărat
4. Femeia este față de „copilul” ei ceea ce „găina” este față de:
a) pui b) pisică c) băiat

Din exemplele prezentate puteți remarca că întrebările care se pun nu cuprind toate cazurile particulare pe care ați dori câteodată să le întâlniți. Pentru ceea ce urmărim noi să scoatem în evidență are importanță aspectul general și mai puțin cel particular. De aceea, vă rugăm ca la toate întrebările să aveți în vedere cazurile la modul general.

Răspunsurile se dau numai pe foaia de răspuns care vi s-a înmănat. Foaia de răspuns cuprinde șase grupuri de căsuțe notate cu literele a,b,c,d,e și f, destinate notării răspunsurilor dvs.

1. Îmi sun clare instrucțiunile acestui test.
a) da b) nu sunt suficient de clare c) nu
2. Sunt gata să răspund la fiecare întrebare cât mai sincer posibil.
a) da b) nu știu c) nu
3. Aș prefera să am o casă:
a) situată într-un cartier unde oamenii se pot vizita cu ușurință
b) între a și c
c) izolată în adâncul pădurii
4. Sunt capabil (ă) să găsesc energia necesară pentru a înfrunta dificultățile pe care le întâmpin.
a) întotdeauna b) adeseori c) rar
5. Mă simt neliniștit (ă) în fața animalelor sălbatice, chiar dacă ele sunt închise în cuști
a) da b) s-ar putea c) nu
6. Mă feresc să critic oamenii, ideile și părerile lor.
a) da b) câte odată c) nu

20. Cu bani poți obține orice sau aproape orice.
a) da b) nu sunt sigur c) nu
21. Hotărârile mele sunt dictate mai mult:
a) de sentimente
b) în egală măsură, și de sentimente și de rațiune
c) de rațiune
22. Majoritatea oamenilor ar fi mai fericiți dacă ar trăi mai mult printre semenii lor și s-ar comporta la fel ca ei.
a) da b) nu sunt sigur c) nu
23. Când mă privesc în oglindă mi se întâmplă câteodată să nu mai știu unde mi-e dreapta și unde mi-e stânga.
a) da b) nu sunt sigur c) nu
24. Când vorbesc, îmi place:
a) să prezint lucrurile așa cum îmi vin în minte
b) între a și c
c) să am dinainte ideile bine sistematizate
25. Când ceva mă scoate din sărite, mă calmez foarte repede.
a) da b) așa și așa c) nu
26. Lucrând același număr de ore și cu o remunerație egală, este mai bine să fii:
a) tâmplar sau bucătar
b) nu știu
c) ospătar într-un mare restaurant
27. Am fost desemnat să îndeplinesc:
a) doar câteva funcții (până la 5 inclusiv)
b) mai multe funcții
c) un număr mare de funcții
28. „Sapa” este față de „a săpa” ceea ce „cuțitul” este față de:
a) a subția
b) a tăia
c) a ascuți
29. Mi se întâmplă să nu pot adormi pentru că mă urmărește o idee.
a) câteodată
b) foarte rar
c) niciodată
30. În viața mea personală, realizez țelurile pe care mi le fixez.
a) în majoritatea cazurilor
b) uneori
c) niciodată
31. O lege învechită ar trebui schimbată:
a) numai după o analiză profundă
b) între cele două
c) fără a se mai târăgăna schimbarea prin discuții îndelungate
32. Mă simt în largul meu atunci când lucrez la un proiect care impune măsuri imediate ce afectează situația altor persoane.
a) nu b) între a și c c) da

- b) cu indiferență
 - c) cu entuziasm
48. Camera mea este bine aranjată și, în general, știu cu precizie unde îmi sunt lucrurile.
- a) da
 - b) mai mult sau mai puțin
 - c) nu
49. Mi se întâmplă să ajung într-o stare de încordare și enervare când mă gândesc la evenimentele petrecute în timpul zilei.
- a) câteodată
 - b) foarte rar
 - c) niciodată
50. Discutând cu oamenii mă întreb dacă ceea ce le spun îi interesează cu adevărat.
- a) aproape întotdeauna
 - b) uneori
 - c) niciodată
51. Dacă ar trebui să aleg, aș prefera să fiu:
- a) pădurar
 - b) nu știu
 - c) profesor de liceu
52. La anumite ocazii festive și aniversări importante.
- a) îmi place să fac cadouri personale
 - b) nu știu
 - c) mi se pare cam plictisitor să mă ocup de cumpărarea cadourilor
53. „Obosit” este față de „muncă” ceea ce „mândru” este față de:
- a) surâs
 - b) reușită
 - c) fericit
54. Care dintre următoarele trei lucruri nu concordă cu celelalte două:
- a) lumânare
 - b) lună
 - c) lampă electrică
55. Prietenii m-au părăsit:
- a) aproape niciodată
 - b) câteodată
 - c) adeseori
56. Prin unele calități personale mă simt superior (oară) majorității oamenilor.
- a) da
 - b) nu sunt sigur (ă)
 - c) nu
57. Când mă impresionează ceva caut să ascund celorlalți ceea ce simt.
- a) da
 - b) mai mult sau mai puțin
 - c) nu
58. Îmi place să merg la spectacole sau să mă distrez:
- a) de mai multe ori pe săptămână
 - b) cam o dată pe săptămână
 - c) mai rar decât o dată pe săptămână
59. Cred că un foarte mare grad de libertate este mai de preț decât bunele maniere și respectarea legii.
- a) da
 - b) nu știu
 - c) nu
60. În prezența unor personaje respectabile (cu mai multă experiență, mai în vârstă sau care ocupă posturi importante) am tendința de a nu vorbi.
- a) da
 - b) mai mult sau mai puțin
 - c) nu

61. Consider că este dificil să te adresezi unui grup mare de oameni sau să faci o expunere în fața acestuia.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
62. Am un simț de orientare bine dezvoltat (îmi este ușor să indic nordul, sudul, estul și vestul) când mă aflu într-un loc necunoscut.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
63. Dacă cineva se înfurie pe mine:
a) încerc să-l calmez
b) nu știu
c) mă enervează
64. Când citesc într-o revistă un articol care prezintă lucrurile denaturat am mai mult tendința de a-l uita decât dorința de a spune cum văd eu lucrurile.
a) da b) nu știu c) nu
65. Nu rețin (uit) lucrurile fără importanță cum ar fi denumirile de străzi, magazine.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
66. Mi-ar fi plăcut viața de veterinar care îngrijește animalele bolnave sau accidentale.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
67. Mănânc cu poftă și întotdeauna la fel de îngrijit și curat ca alte persoane.
a) da b) nu știu c) nu
68. Sunt zile în care sunt prost dispus și nu-mi place să văd pe nimeni.
a) foarte rar
b) uneori
c) destul de des
69. Mi se spune că în voce și gesturi manifest o stare de enervare.
a) uneori b) foarte rar c) niciodată
70. În adolescență, dacă aveam o părere diferită de cea a părinților:
a) îmi mențineam părerea proprie
b) îmi mențineam mai mult sau mai puțin părerea proprie
c) mă supuneam părerii părinților
71. Aș prefera să am un loc de muncă separat.
a) da b) nu sunt sigur (ă) c) nu
72. Prefer să profit de viața liniștit, pe gustul meu, decât să fiu admirat pentru realizările mele.
a) da b) nu știu c) nu
73. Mă consider matur (ă) în multe privințe:
a) da b) nu știu c) nu
74. Felul de a critica al majorității oamenilor mai mult mă descurajează decât mă ajută.
a) adesea b) câteodată c) niciodată
75. Reușesc să-mi stăpânesc perfect manifestarea sentimentelor.
a) întotdeauna b) adeseori c) niciodată
76. Dacă aș avea ideea unei invenții utile, aș prefera:
a) să o perfecționez în laborator
b) nu știu
c) să o transmit altora în vederea realizării
77. „Surpriza” este față de „straniu” ceea ce „teamă” este față de:
a) curajos b) neliniștit c) înspăimântat

78. Care dintre cele trei fracții de mai jos nu aparține categoriei celorlalte două:
a) $\frac{3}{7}$ b) $\frac{3}{9}$ c) $\frac{3}{11}$
79. Unele persoane se fac că nu mă cunosc sau mă evită, iar eu nu înțeleg de ce.
a) adeseori b) din când în când c) niciodată
80. Oamenii mă tratează mai puțin amabil decât aş merita-o, pentru bunele mele intenții.
a) adeseori b) din când în când c) niciodată
81. Folosirea de cuvinte grosolane, chiar atunci când în grupul respectiv nu sunt împreună bărbați și femei:
a) mă dezgustă profund b) mă lasă indiferent c) îmi place
82. Am mai puțini prieteni decât majoritatea oamenilor.
a) da b) probabil c) nu
83. Îmi place să mă aflu printre mulți oameni cu care să vorbesc.
a) nu b) nu sunt sigur (ă) c) da
84. Deși mă consideră câteodată farsor, oamenii mă găsesc totuși simpatic.
a) da b) probabil c) nu
85. Mi s-a întâmplat ca în diverse circumstanțe în societate să mă pierd de emoție.
a) foarte des b) rar c) aproape niciodată
86. Când mă aflu într-un grup mic de oameni, mă mulțumesc să rămân pe „ultimul plan”, lăsându-i pe alții să întrețină conversația.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
87. Prefer să citesc:
a) un reportaj bun despre conflictele militare sau lupte politice
b) nu știu
c) un roman bun
88. Atunci când persoane autoritare caută să exercite presiuni asupra mea, eu acționez contrar dorințelor acestora.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
89. Superiorii și persoanele din familia mea îmi fac de obicei observații numai când acestea sunt într-adevăr justificate.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
90. Îmi displace felul în care unele persoane se uită la oameni pe stradă sau în magazine.
a) da b) ar fi posibil c) nu
91. Aș prefera ca pe parcursul unei lungi călătorii:
a) să citesc ceva serios și interesant
b) nu știu
c) să-mi petrec timpul vorbind de una, de alta cu un tovarăș de drum
92. Chiar și în situații care pot avea consecințe grave nu trebuie să ne pierdem simțul umorului, politețea și calmul.
a) da b) între a și c c) nu
93. Dacă în cercul meu de cunoștințe există persoane care nu mă agreează și îmi dau de înțeles că nu le plac:
a) nu mă jenez de loc
b) între a și c
c) aceasta mă supără
94. Mă simt genat când primesc elogii sau complimente.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu

95. Aș prefera să am un salariu:
- cu o retribuție fixă și sigură
 - între a și c
 - cu o retribuție care să depindă de capacitatea mea și de rezultatele obținute în muncă
96. Pentru a fi în permanență informat, saula curent cu ceea ce se întâmplă, prefer:
- să discut problemele cu oamenii
 - între a și c
 - să ma bizui pe faptele înseși
97. Îmi place să iau parte activă la activitățile sociale, să lucrez în cadrul unor comisii.
- da
 - mai mult sau mai puțin
 - nu
98. Nu sunt mulțumit decât atunci când, înainte de a trece la îndeplinirea unei sarcini, au fost examinate îndeaproape cele mai mici detalii.
- da
 - nu știu
 - nu
99. Se întâmplă ca lucruri foarte mărunte să mă supere mult.
- da
 - este posibil
 - nu
100. Dorm bine, fără a fi agitat și fără a vorbi în somn.
- întotdeauna
 - adeseori
 - foarte rar
101. Dacă ar fi să aleg, aș prefera ca în activitatea mea profesională:
- să am de-a face cu publicul
 - nu știu
 - să lucrez cu acte, neavând de-a face cu publicul
102. „Dimensiunea” este față de „lățime” ceea ce „caracterul” este față de:
- adevăr
 - minciună
 - cinste
103. „AB” este față de „dc” ceea ce „SR” este față de:
- qp
 - pq
 - tu
104. Când oamenii fac sau spun lucruri nesocotite:
- îmi este indiferent
 - nu știu
 - îi disprețuiesc
105. Când se vorbește tare în timp ce ascultă muzică:
- reșesc să rămân concentrat (ă) și nu mă las distrat (ă)
 - între a și c
 - aceasta îmi spulberă plăcerea și mă supără
106. Cred că aș putea fi considerat ca fiind:
- mai mult o persoană calmă
 - între a și c
 - mai mult o persoană violentă
107. Iau parte la întruniri numai atunci când sunt obligat (ă).
- da
 - nu știu
 - nu
108. Este mai bine să fiu realist (ă) și să nu te aștepți la prea multe decât să crezi că toate se vor rezolva.
- adevarat
 - nu știu
 - nu e adevărat
109. Când mă gândesc la dificultățile care vor apărea în activitatea mea:
- încerc să prevad cum voi proceda înainte ca ele să se producă
 - nu știu
 - îmi spun că le voi putea face față când va fi momentul

110. Mă apropiu cu ușurință de oameni cu ocazia întrunirilor.
a) da b) nu sunt sigur (ă) c) nu
111. Când se cere puțină diplomatie sau muncă de convingere pentru a-i determina pe oameni să facă ceva, se apelează la mine.
a) adeseori b) uneori c) niciodată
112. Cred că este mai interesant să fii:
a) șeful unui oficiu de plasare a tinerilor
b) nu știu
c) șef de serviciu contabil financiar
113. Dacă am certitudinea că cineva este nedrept sau egoist, îi spun acest lucru dacă aceasta îmi cauzează neplăceri.
a) da b) probabil c) nu
114. Spun lucruri stranie, în glumă, numai pentru a-i uimi pe oameni și a vedea lucru dacă aceasta îmi cauzează neplăceri.
a) câteodată b) rar c) nciodată
115. Mi-ar plăcea să scriu pentru o revistă la rubrica de spectacole (teatru, concerte, operă).
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
116. Simt nevoia de a măgăli o hârtie sau de a mă agita atunci când trebuie să stau pe scaun în timpul unei ședințe.
a) niciodată b) uneori c) aproape întotdeauna
117. Dacă cineva îmi povestește ceea ce știu că nu corespunde realității, îmi formez imediat părerea că:
a) este un minciunos
b) între a și c
c) este prost informat
118. Am senzația unei vagi amenințări cu pedeapsa, chiar atunci când nu am făcut nici un rău.
a) adeseori b) rar c) niciodată
119. Este exagerată ideea că o boală poate fi atât de natură psihică, cât și de natură fizică.
a) da b)mai mult sau mai puțin c) nu
120. Îmi place să particip la aniversări, ceremonii, serbări.
a) da b)mai mult sau mai puțin c) nu
121. Dacă oamenii ar crede despre mine că sunt prea visător (oare) sau prea original (ă), m-aș consuma:
a) mult b) puțin c) deloc
122. Pentru a realiza ceva, aș prefera să lucrez:
a) împreună cu alții (în grup)
b) nu știu
c) singur (ă)
123. Trec prin perioade în care îmi este greu să mă abțin să nu mă compătimesc.
a) adeseori
b) cateodată
c) niciodată
124. Mă supăr prea repede pe oameni.
a) adeseori
b) uneori

- c) niciodată
125. Pot renunța cu ușurință la unele obiceiuri fără a mi se întâmpla să le reiau.
- întotdeauna
 - uneori
 - niciodată
126. La salariu egal, aș prefera să fiu:
- jurist
 - nu știu
 - navigator sau pilot
127. „Mai bun” față de „cel mai rău” este ca „mai lent” față de:
- vioi
 - cel mai bun
 - cel mai rapid
128. Care din cele trei răspunsuri de mai jos trebuie pus în continuarea următorului grup de litere:
- O xxx
 - OO xxxx
 - x OOO
129. Mi se întâmplă ca, atunci când vine momentul să fac ceea ce mi-a propus și de care m-am bucurat dinainte, să nu mai am chef de lucru.
- câteodată
 - foarte rar
 - niciodată
130. Sunt atât de absorbit de ceea ce fac încât oamenii din jurul meu care fac zgomot nu mă deranjează:
- în majoritatea cazurilor
 - adeseori
 - uneori
131. Mi se întâmplă să povestesc unor persoane necunoscute lucruri care mi se par importante, chiar dacă acestea nu mă întreabă nimic.
- câteodată
 - foarte rar
 - niciodată
132. Multe din orele mele libere le petrec discutând cu prietenii despre momentele plăcute petrecute altădată împreună.
- da
 - mai mult sau mai puțin
 - nu
133. Îmi place să mă dedau la fapte curajoase, chiar imprudente, numai din joacă.
- da
 - mai mult sau mai puțin
 - nu
134. O cameră în dezordine:
- nu-mi place deloc
 - mai mult sau mai puțin
 - îmi place
135. Ma consider o persoană foarte sociabilă, care vizitează multă lume.
- da
 - mai mult sau mai puțin
 - nu
136. În convorbiri și discuții:
- îmi exprim liber emoțiile
 - mai mult sau mai puțin
 - îmi păstrez emoțiile pentru mine
137. Prefer muzica:
- ușoară, antrenantă
 - între a și c
 - emoționantă și sentimentală

138. Apreciez mai mult frumusețea unui poem decât a unei arme perfecționate.
a) da b) posibil c) nu
139. Dacă o observație a mea bine plasată trece neobservată:
a) nu insist
b) nu știu
c) o repet pentru a da oamenilor ocazia să o remarce
140. Mi-ar plăcea să lucrez într-un serviciu de reeducare a delincvenților în libertate provizorie.
a) da b) s-ar putea c) nu
141. Când ai relații cu diverși necunoscuți trebuie să fii prudent, deoarece există pericole de comunicare și alte pericole care pot apărea.
a) da b) nu știu c) nu
142. Prefer să călătoresc în străinătate printr-o organizație turistică, pe un itinerar stabilit de către aceasta, decât să decid singur asupra locurilor pe care le pot vizita.
a) da b) probabil c) nu
143. Sunt considerat (ă), pe bună dreptate o persoană care, străduindu-se să se realizeze, a reușit.
a) da b) probabil c) nu
144. Dacă se întâmplă ca oamenii să abuzeze de amabilitatea mea, nu mă supăr și uit repede.
a) da b) nu sunt sigur (ă) c) nu
145. Dacă aş fi martorul (a) unei controversе aprinse ivite în timpul unei discuții în grup:
a) mi-ar plăcea să existe „un învigător”
b) între a și c
c) aş dori să se ajungă la un consens
146. Îmi place să-mi organizez singur (ă) ceea ce am de făcut, fără ca alții să mă întrerupă sau să-mi dea sfaturi.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
147. În acțiunile mele mă las influențat de unele sentimente de gelozie.
a) câteodată b) foarte rar c) niciodată
148. Sunt într-u totul de acord cu următoarea afirmație: „Chiar dacă se înșală, șeful este șef”.
a) da b) între a și c c) nu
149. Mă simt neliniștit (ă) când mă gândesc la toate lucrurile pe care le am de făcut.
a) da b) câteodată c) nu
150. Când sunt angajat într-un joc, sfaturile pe care mi le dau cei din jur mă fac să greșesc.
a) nu b) nu sunt sigur (ă) c) da
151. Este mai interesant să fii:
a) artist (ă)
b) nu știu
c) secretar (ă) al unei asociații
152. Care dintre următoarele cuvinte nu fac parte din aceeași categorie cu celelalte două:
a) are importanță b) puțin c) mult
153. „Flacara” fata de „căldură” este ca „trandafirul” față de:
a) spini b) petale roșii c) parfum
154. Am vise agitate care îmi tulbură somnul.
a) adeseori b) din când în când c) aproape niciodată

155. Chiar dacă împrejurările sunt într-adevăr defavorabile reușitei unui lucru, cred totuși că trebuie să încerc totul pentru a reuși.
a) întotdeauna b) uneori c) niciodată
156. Îmi place să fiu numit șef în situații în care știu foarte bine ce are de făcut grupul pe care urmează să-l conduc.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
157. Aș prefera să fiu îmbrăcat (ă) sobru și clasic decât să mă fac remarcat (ă) printr-un stil originil, la modă.
a) da b) nu sunt sigur c) nu
158. O seară liniștită consacrată unei activități preferate îmi este mai plăcută decât participarea la o reuniune plină de animație.
a) da b) nu sunt sigur c) nu
159. Rămân refractar la sugestiile binevoitoare ale altora, chiar atunci când îmi dau seama că nu am dreptate.
a) cateodată b) aproape niciodată c) niciodată
160. În toate hotărârile pe care le iau, îmi fac întotdeauna o datorie din a mă ghida după regulile fundamentale ale binelui și răului.
a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu
161. Mă simt cam stingherit atunci când un grup de oameni mă privește în timp ce lucrez.
a) da b) probabil c) nu
162. Ce păreri aveți de următoarea afirmație „Dat fiind faptul că nu se poate lucra chibzuit, fără neplăceri este necesar să se recurgă câteodată la constrângere”.
a) de acord b) nu știu c) nu sunt de acord
163. La școală preferam (prefer):
a) limba română
b) nu știu
c) matematica
164. Mi s-a întâmplat să mă supere faptul că în lipsa mea unele persoane povesteau despre mine răuvoitor numai lucruri scornite de ele.
a) uneori b) foarte rar c) niciodată
165. Convorbirile cu oameni obișnuiți care se conformează legilor și obiceiurilor:
a) sunt adesea foarte interesante și instructive
b) îmi sunt indiferente
c) mă plictisesc pentru că sunt superficiale și lipsite de interes
166. Unele lucruri mă supără atât de mult încât prefer să nu mai vorbesc despre ele.
a) da b) între a și c c) nu
167. În educarea unui copil este mai important:
a) să i se ofere afecțiunea de care acesta are nevoie
b) nu știu
c) să învețe obiceiurile și bunele maniere
168. Oamenii mă consideră o persoană întreagă („dintr-o bucată”), echilibrată și care nu se lasă afectată de succesele și insuccesele vieții.
a) da b) probabil c) nu
169. Cred că societatea ar trebui să aibă înțelepciunea de a-și schimba obiceiurile și chiar de a renunța la cele învechite.

185. Îmi place munca în care trebuie să fii conștiincioși se cere precizie.

- a) da b) mai mult sau mai puțin c) nu

186. Fac parte din categoria oamenilor activi, care nu pot sta niciodată fără să facă nimic.

- a) da b) între a și c c) nu

187. Sunt sigur (ă) ca nu am omis nici o întrebare din acest chestionar și că am răspuns defiecare dată așa cum trebuie.

- a) da b) între a și c c) nu

Anexa 2. Distribuția mediilor privind particularitățile calităților voinței la elevi

Tabelul A.2.1. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de vârstă

Variabile	Vârsta	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Indicele general de autocontrol volitiv	12 ani	3	14,33	2,517	1,453
	13 ani	35	12,11	4,093	0,692
	14 ani	92	13,37	3,851	0,401
	15 ani	47	13,72	3,775	0,551
	16 ani	33	12,73	3,979	0,693
	17 ani	58	12,21	3,842	0,505
	18 ani	36	13,78	3,481	0,580
Stăpânirea de sine	12 ani	3	10,33	1,528	0,882
	13 ani	35	8,34	3,316	0,561
	14 ani	92	9,15	2,983	0,311
	15 ani	47	9,21	2,710	0,395
	16 ani	33	8,64	2,935	0,511
	17 ani	58	8,12	3,009	0,395
	18 ani	36	9,28	2,953	0,492
Perseverență	12 ani	3	7,00	1,000	0,577
	13 ani	35	6,17	2,320	0,392
	14 ani	92	6,99	2,181	0,227
	15 ani	47	7,26	2,048	0,299
	16 ani	33	6,67	2,483	0,432
	17 ani	58	6,74	2,213	0,291
	18 ani	36	7,25	2,075	0,346

Tabelul A. 2.2. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi în funcție de reușita academică

Variabilele	Reușita academică	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard
Indicele general de autocontrol volitiv	9-10	67	13,28	4,130
	8-8,99	119	13,12	3,876
	7-7,99	80	12,60	3,957
	6-6,99	29	13,34	3,165
	5-5,99	9	13,33	2,500
Stăpânirea de sine	9-10	67	9,07	2,920
	8-8,99	119	8,78	3,000
	7-7,99	80	8,54	3,253
	6-6,99	29	9,38	2,441
	5-5,99	9	8,89	2,369
Perseverență	9-10	67	6,87	2,399
	8-8,99	119	7,08	2,206
	7-7,99	80	6,65	2,273
	6-6,99	29	6,76	1,683
	5-5,99	9	7,00	1,581

Tabelul A.2.3. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de tipul activităților extrașcolare

Variabile	Tipul de activități extrașcolare	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard
Indicele general de autocontrol	sport	145	13,92	3,827
	muzica	34	11,91	3,528
	dans	18	12,17	3,930

	altceva	77	12,62	3,558
	nimic	30	11,73	4,201
Stăpânirea de sine	sport	145	9,72	2,737
	muzica	34	7,41	2,709
	dans	18	8,22	2,798
	altceva	77	8,45	3,127
	nimic	30	7,57	2,909
Perseverența	sport	145	7,21	2,283
	muzica	34	6,41	1,987
	dans	18	6,22	2,691
	altceva	77	6,88	1,919
	nimic	30	6,23	2,223

Tabelul A. 2.4. Mediile privind autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de tipul problemelor școlare

Variabile	Tipul de probleme școlare	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abaterea standard
Indicele general de autocontrol	absențe școlare	26	13,62	3,889
	chiul școlar	6	12,83	4,875
	corigențe	1	12,00	0
	lacune în cunoștințe	31	13,16	4,458
	lipsa interesului școlar	102	11,83	3,841
	nu prezintă nici o problemă	138	13,83	3,483
Stăpânirea de sine	absențe școlare	26	9,27	3,131
	chiul școlar	6	8,67	2,582
	corigențe	1	8,00	0
	lacune în cunoștințe	31	8,97	3,271
	lipsa interesului școlar	102	7,82	3,176
	nu prezintă nici o problemă	138	9,50	2,567
Perseverența	absențe școlare	26	7,12	2,535
	chiul școlar	6	6,83	3,189
	corigențe	1	7,00	0
	lacune în cunoștințe	31	6,94	2,489
	lipsa interesului școlar	102	6,35	2,214
	nu prezintă nici o problemă	138	7,22	1,971

Tabelul A. 2.5. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de vârstă

Calitățile volitive	Vârsta	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Responsabilitate	12 ani	3	16,00	1,000	0,577
	13 ani	35	17,06	4,137	0,699
	14 ani	92	16,91	3,116	0,325
	15 ani	47	16,32	2,964	0,432
	16 ani	33	15,27	3,752	0,653
	17 ani	58	15,84	3,679	0,483
	18 ani	36	17,03	3,975	0,662
Inițiativă	12 ani	3	14,67	4,933	2,848
	13 ani	35	16,11	4,020	0,680
	14 ani	92	15,99	4,168	0,435
	15 ani	47	15,43	4,447	0,649
	16 ani	33	15,58	5,356	0,932

	17 ani	58	16,84	4,916	0,646
	18 ani	36	17,97	4,576	0,763
Hotărâre	12 ani	3	9,67	3,215	1,856
	13 ani	35	10,74	4,111	0,695
	14 ani	92	12,60	4,111	0,429
	15 ani	47	11,64	3,339	0,487
	16 ani	33	10,42	3,640	0,634
	17 ani	58	11,71	3,848	0,505
	18 ani	36	13,19	3,725	0,621
Independență	12 ani	3	13,67	3,512	2,028
	13 ani	35	11,17	3,185	0,538
	14 ani	92	13,74	3,667	0,382
	15 ani	47	12,98	3,572	0,521
	16 ani	33	14,15	3,032	0,528
	17 ani	58	13,17	3,152	0,414
	18 ani	36	15,86	3,689	0,615
Rezistență	12 ani	3	16,33	6,351	3,667
	13 ani	35	16,94	4,498	0,760
	14 ani	92	18,20	4,836	0,504
	15 ani	47	16,64	4,125	0,602
	16 ani	33	16,97	4,870	0,848
	17 ani	58	16,40	4,184	0,549
	18 ani	36	18,83	4,313	0,719
Insistență	12 ani	3	11,33	4,509	2,603
	13 ani	35	10,31	2,898	0,490
	14 ani	92	11,14	2,937	0,306
	15 ani	47	11,11	2,980	0,435
	16 ani	33	9,91	3,404	0,593
	17 ani	58	10,31	3,004	0,394
	18 ani	36	12,28	3,309	0,551
Energie	12 ani	3	17,00	2,646	1,528
	13 ani	35	17,97	3,944	0,667
	14 ani	92	17,78	4,457	0,465
	15 ani	47	16,30	4,107	0,599
	16 ani	33	15,91	5,364	0,934
	17 ani	58	16,84	3,937	0,517
	18 ani	36	18,64	3,863	0,644
Atenție	12 ani	3	12,33	3,215	1,856
	13 ani	35	13,80	4,042	0,683
	14 ani	92	13,67	3,586	0,374
	15 ani	47	13,49	3,216	0,469
	16 ani	33	12,12	4,442	0,773
	17 ani	58	13,03	3,613	0,474
	18 ani	36	14,61	3,849	0,642
Perseverență	12 ani	3	15,33	2,517	1,453
	13 ani	35	17,00	4,765	0,805
	14 ani	92	16,89	4,136	0,431
	15 ani	47	16,34	4,039	0,589
	16 ani	33	14,88	5,171	0,900
	17 ani	58	17,24	4,473	0,587
	18 ani	36	18,83	4,802	0,800

Tabelul A. 2.6. Mediile privind calitățile volitive la elevi în funcție de reușita academică

Calitățile volitive	Reușita academică	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std	95 % Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Responsabilitate	9-10	67	17,43	3,652	0,446	16,54	18,32
	8-8,99	119	16,46	3,471	0,318	15,83	17,09
	7-7,99	80	15,81	3,269	0,365	15,09	16,54
	6-6,99	29	16,55	3,214	0,597	15,33	17,77
	5-5,99	9	14,67	4,975	1,658	10,84	18,49
Inițiativă	9-10	67	17,78	4,555	0,557	16,66	18,89
	8-8,99	119	16,65	4,547	0,417	15,82	17,47
	7-7,99	80	15,01	4,482	0,501	14,02	16,01
	6-6,99	29	15,21	4,057	0,753	13,66	16,75
	5-5,99	9	14,22	3,232	1,077	11,74	16,71
Hotărâre	9-10	67	11,40	3,977	0,486	10,43	12,37
	8-8,99	119	12,61	3,981	0,365	11,88	13,33
	7-7,99	80	11,34	3,795	0,424	10,49	12,18
	6-6,99	29	11,34	3,558	0,661	9,99	12,70
	5-5,99	9	12,11	3,983	1,328	9,05	15,17
Independență	9-10	67	14,51	3,641	0,445	13,62	15,40
	8-8,99	119	13,96	3,573	0,328	13,31	14,61
	7-7,99	80	12,49	3,416	0,382	11,73	13,25
	6-6,99	29	12,59	3,459	0,642	11,27	13,90
	5-5,99	9	12,33	3,464	1,155	9,67	15,00
Rezistență	9-10	67	17,55	4,470	0,546	16,46	18,64
	8-8,99	119	17,40	4,555	0,418	16,58	18,23
	7-7,99	80	17,26	4,589	0,513	16,24	18,28
	6-6,99	29	17,07	4,884	0,907	15,21	18,93
	5-5,99	9	18,22	5,142	1,714	14,27	22,18
Insistență	9-10	67	11,10	3,075	0,376	10,35	11,85
	8-8,99	119	11,12	3,139	0,288	10,55	11,69
	7-7,99	80	10,18	3,093	0,346	9,49	10,86
	6-6,99	29	11,59	3,042	0,565	10,43	12,74
	5-5,99	9	10,22	2,728	0,909	8,12	12,32
Energie	9-10	67	17,46	4,251	0,519	16,43	18,50
	8-8,99	119	17,70	4,498	0,412	16,88	18,51
	7-7,99	80	16,38	4,120	0,461	15,46	17,29
	6-6,99	29	17,62	4,280	0,795	15,99	19,25
	5-5,99	9	17,56	4,362	1,454	14,20	20,91
Atenție	9-10	67	14,12	3,902	0,477	13,17	15,07
	8-8,99	119	13,39	3,864	0,354	12,69	14,09
	7-7,99	80	13,29	3,826	0,428	12,44	14,14
	6-6,99	29	13,34	2,729	0,507	12,31	14,38
	5-5,99	9	11,67	2,550	0,850	9,71	13,63
Perseverență	9-10	67	17,85	4,662	0,570	16,71	18,99
	8-8,99	119	17,20	4,539	0,416	16,38	18,03
	7-7,99	80	16,01	4,560	0,510	15,00	17,03
	6-6,99	29	16,28	3,595	0,668	14,91	17,64
	5-5,99	9	15,11	4,314	1,438	11,80	18,43

Tabelul A.2.7. Mediile privind calitățile volitive la elevi, în funcție de tipul activităților extrașcolare

Calitățile volitive	Tipul de activități extrașcolare	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std	95 % Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Responsabilitate	sport	145	16,90	3,344	0,278	16,35	17,45
	muzica	34	16,00	3,124	0,536	14,91	17,09
	dans	18	16,39	4,272	1,007	14,26	18,51
	altceva	77	15,90	3,858	0,440	15,02	16,77
	nimic	30	16,33	3,346	0,611	15,08	17,58
Inițiativă	sport	145	16,90	4,606	0,382	16,15	17,66
	muzica	34	16,50	4,750	0,815	14,84	18,16
	dans	18	17,78	3,300	0,778	16,14	19,42
	altceva	77	15,34	4,291	0,489	14,36	16,31
	nimic	30	14,30	4,692	0,857	12,55	16,05
Hotărâre	sport	145	12,50	4,149	0,345	11,82	13,18
	muzica	34	10,56	4,076	0,699	9,14	11,98
	dans	18	12,72	3,801	0,896	10,83	14,61
	altceva	77	11,34	3,500	0,399	10,54	12,13
	nimic	30	11,17	3,075	0,561	10,02	12,31
Independență	sport	145	13,84	3,551	0,295	13,26	14,42
	muzica	34	13,94	3,384	0,580	12,76	15,12
	dans	18	14,00	2,744	0,647	12,64	15,36
	altceva	77	13,27	3,999	0,456	12,37	14,18
	nimic	30	11,77	3,148	0,575	10,59	12,94
Rezistență	sport	145	18,13	4,694	0,390	17,36	18,90
	muzica	34	16,35	4,458	0,765	14,80	17,91
	dans	18	16,33	3,970	0,936	14,36	18,31
	altceva	77	16,91	4,378	0,499	15,92	17,90
	nimic	30	16,87	4,577	0,836	15,16	18,58
Insistență	sport	145	11,62	2,806	0,233	11,16	12,08
	muzica	34	9,53	2,788	0,478	8,56	10,50
	dans	18	11,33	2,849	0,672	9,92	12,75
	altceva	77	10,68	3,477	0,396	9,89	11,46
	nimic	30	9,13	2,886	0,527	8,06	10,21
Energie	sport	145	18,37	4,312	0,358	17,66	19,07
	muzica	34	15,53	4,294	0,736	14,03	17,03
	dans	18	17,78	3,557	0,838	16,01	19,55
	altceva	77	16,31	3,877	0,442	15,43	17,19
	nimic	30	16,27	4,741	0,866	14,50	18,04
Atenție	sport	145	14,18	3,541	0,294	13,60	14,76
	muzica	34	13,32	3,198	0,548	12,21	14,44
	dans	18	13,89	3,428	0,808	12,18	15,59
	altceva	77	12,35	4,316	0,492	11,37	13,33
	nimic	30	12,80	3,221	0,588	11,60	14,00
Perseverență	sport	145	17,64	4,082	0,339	16,97	18,31
	muzica	34	16,24	5,070	0,869	14,47	18,00
	dans	18	16,00	4,765	1,123	13,63	18,37
	altceva	77	16,68	4,789	0,546	15,59	17,76
	nimic	30	15,00	4,533	0,828	13,31	16,69

Tabelul A.2.8. Mediile privind calitățile volitive la elevi, în funcție de tipul problemelor școlare

Calitățile volitive	Tipul de probleme școlare	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Responsabilitate	absențe școlare	26	15,77	4,112	0,806
	chiul școlar	6	14,17	3,920	1,600
	corigențe	1	16,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	15,94	3,405	0,612
	lipsa interesului școlar	102	15,57	3,329	0,330
	nu prezintă nici o problemă	138	17,47	3,329	0,283
Inițiativă	absențe școlare	26	15,81	4,850	0,951
	chiul școlar	6	16,50	4,087	1,668
	corigențe	1	13,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	16,32	5,211	0,936
	lipsa interesului școlar	102	15,44	4,522	0,448
	nu prezintă nici o problemă	138	16,94	4,361	0,371
Hotărâre	absențe școlare	26	12,00	4,205	0,825
	chiul școlar	6	13,50	2,588	1,057
	corigențe	1	13,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	11,32	3,124	0,561
	lipsa interesului școlar	102	11,46	3,819	0,378
	nu prezintă nici o problemă	138	12,20	4,136	0,352
Independență	absențe școlare	26	14,15	3,875	0,760
	chiul școlar	6	13,33	1,966	0,803
	corigențe	1	13,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	14,19	3,260	0,586
	lipsa interesului școlar	102	13,46	3,848	0,381
	nu prezintă nici o problemă	138	13,29	3,527	0,300
Rezistență	absențe școlare	26	15,96	4,368	0,857
	chiul școlar	6	15,83	5,947	2,428
	corigențe	1	16,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	18,29	3,968	0,713
	lipsa interesului școlar	102	16,77	4,694	0,465
	nu prezintă nici o problemă	138	17,99	4,510	0,384
Insistență	absențe școlare	26	11,88	3,024	0,593
	chiul școlar	6	11,50	4,416	1,803
	corigențe	1	8,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	10,00	2,620	0,471
	lipsa interesului școlar	102	10,53	3,155	0,312
	nu prezintă nici o problemă	138	11,15	3,090	0,263
Energie	absențe școlare	26	17,04	4,094	0,803
	chiul școlar	6	17,00	4,290	1,751
	corigențe	1	17,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	17,35	4,079	0,733

	lipsa interesului școlar	102	16,40	4,363	0,432
	nu prezintă nici o problemă	138	17,99	4,353	0,371
Atenție	absențe școlare	26	13,54	3,501	0,687
	chiul școlar	6	12,33	1,862	0,760
	corigențe	1	11,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	13,35	4,325	0,777
	lipsa interesului școlar	102	12,16	3,556	0,352
	nu prezintă nici o problemă	138	14,51	3,566	0,304
Perseverența	absențe școlare	26	16,19	3,644	0,715
	chiul școlar	6	16,50	3,937	1,607
	corigențe	1	20,00	0	0
	lacune în cunoștințe	31	17,94	4,404	0,791
	lipsa interesului școlar	102	15,54	4,961	0,491
	nu prezintă nici o problemă	138	17,76	4,158	0,354

Tabelul A.2.9. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, în funcție de vârstă

Variabile	Vârsta	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Încrederea în sine	12 ani	3	22,33	1,528	0,882	18,54	26,13
	13 ani	35	21,71	2,573	0,435	20,83	22,60
	14 ani	92	21,62	2,878	0,300	21,02	22,22
	15 ani	47	22,64	3,151	0,460	21,71	23,56
	16 ani	33	20,67	2,545	0,443	19,76	21,57
	17 ani	58	22,16	2,846	0,374	21,41	22,90
	18 ani	36	22,97	2,524	0,421	22,12	23,83
Curajul social	12 ani	3	21,00	1,000	0,577	18,52	23,48
	13 ani	35	19,03	3,846	0,650	17,71	20,35
	14 ani	92	20,68	4,116	0,429	19,83	21,54
	15 ani	47	19,74	4,030	0,588	18,56	20,93
	16 ani	33	21,00	4,409	0,767	19,44	22,56
	17 ani	58	20,95	4,617	0,606	19,73	22,16
	18 ani	36	22,81	3,396	0,566	21,66	23,95
Inițierea contactelor sociale	12 ani	3	18,67	3,786	2,186	9,26	28,07
	13 ani	35	17,89	3,306	0,559	16,75	19,02
	14 ani	92	19,02	3,643	0,380	18,27	19,78
	15 ani	47	19,83	3,192	0,466	18,89	20,77
	16 ani	33	19,97	3,754	0,653	18,64	21,30
	17 ani	58	19,28	3,806	0,500	18,28	20,28
	18 ani	36	20,97	4,178	0,696	19,56	22,39

Tabelul A.2.10. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de reușita academică

Variabile	Reușita academică	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Încrederea în sine	9-10	67	22,79	2,150	0,263	22,27	23,32
	8-8,99	119	22,47	2,616	0,240	22,00	22,95

	7-7,99	80	20,69	3,344	0,374	19,94	21,43
	6-6,99	29	21,86	2,774	0,515	20,81	22,92
	5-5,99	9	20,44	1,667	0,556	19,16	21,73
Curajul social	9-10	67	21,03	4,387	0,536	19,96	22,10
	8-8,99	119	21,58	4,022	0,369	20,85	22,31
	7-7,99	80	19,49	4,057	0,454	18,58	20,39
	6-6,99	29	19,86	4,373	0,812	18,20	21,53
	5-5,99	9	19,67	3,162	1,054	17,24	22,10
Inițierea contactelor sociale	9-10	67	19,39	4,019	0,491	18,41	20,37
	8-8,99	119	19,74	3,952	0,362	19,02	20,46
	7-7,99	80	18,95	3,445	0,385	18,18	19,72
	6-6,99	29	19,52	2,935	0,545	18,40	20,63
	5-5,99	9	18,44	2,297	0,766	16,68	20,21

Tabelul A.2.11. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de tipul activităților extrașcolare

Variabile	Tipul de activități extrașcolare	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Încrederea în sine	sport	145	22,40	2,507	0,208	21,99	22,81
	muzica	34	21,44	3,116	0,534	20,35	22,53
	dans	18	22,83	2,256	0,532	21,71	23,96
	altceva	77	21,56	3,110	0,354	20,85	22,26
	nimic	30	20,87	3,298	0,602	19,64	22,10
Curajul social	sport	145	21,14	4,051	0,336	20,47	21,80
	muzica	34	19,85	4,272	0,733	18,36	21,34
	dans	18	20,72	4,012	0,946	18,73	22,72
	altceva	77	20,74	4,354	0,496	19,75	21,73
	nimic	30	19,30	4,356	0,795	17,67	20,93
Inițierea contactelor sociale	sport	145	19,72	3,307	0,275	19,18	20,27
	muzica	34	18,24	3,901	0,669	16,87	19,60
	dans	18	19,06	2,859	0,674	17,63	20,48
	altceva	77	19,51	4,154	0,473	18,56	20,45
	nimic	30	19,03	4,445	0,812	17,37	20,69

Tabelul A.2.12. Mediile privind factorii încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de tipul problemelor școlare

Variabile	Tipul de probleme școlare	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Încrederea în sine	absente școlare	26	21,96	2,600	0,510	20,91	23,01
	chiul școlar	6	23,00	3,033	1,238	19,82	26,18
	corigente	1	19,00	0	0	0	0
	lacune în cunoștințe	31	21,97	2,915	0,524	20,90	23,04
	lipsa interesului școlar	102	21,52	3,202	0,317	20,89	22,15
	nu prezintă nici o problemă	138	22,25	2,577	0,219	21,81	22,68
Curajul social	absente școlare	26	21,35	3,382	0,663	19,98	22,71
	chiul școlar	6	21,00	2,608	1,065	18,26	23,74
	corigente	1	18,00	0	0	0	0
	lacune în cunoștințe	31	19,45	4,552	0,818	17,78	21,12

	lipsa interesului școlar	102	20,22	4,293	0,425	19,37	21,06
	nu prezintă nici o problemă	138	21,20	4,197	0,357	20,49	21,90
Inițierea contactelor sociale	absente școlare	26	19,54	2,888	0,566	18,37	20,70
	chiul școlar	6	21,33	3,077	1,256	18,10	24,56
	corigente	1	19,00	0	0	0	0
	lacune în cunoștințe	31	19,10	3,259	0,585	17,90	20,29
	lipsa interesului școlar	102	19,55	4,442	0,440	18,68	20,42
	nu prezintă nici o problemă	138	19,24	3,384	0,288	18,67	19,81

Anexa 3. Datele statistice descriptive privind particularitățile calităților voinței la elevi

Tabelul A.3.1. Rezultatele obținute la Testul T pentru autoaprecierea voinței la elevi, în funcție de gen

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower Bound	Upper Bound
Autoaprecierea voinței	,697	,405	-1,038	302	,300	-,460	,443	-1,333	,413

Tabelul A.3.2. Rezultatele obținute la Testul T pentru autoaprecierea voinței la elevi, în funcție de mediul de proveniență (urban/rural)

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower Bound	Upper Bound
Autoaprecierea voinței	,672	,413	-,190	302	,849	-,083	,434	-,937	,772

Tabelul A.3.3. Rezultatele obținute la Testul T pentru autoaprecierea voinței la elevi, în funcție de nivelul de studii (gimnaziu/liceu)

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower Bound	Upper Bound
Autoaprecierea voinței	,174	,677	,610	302	,542	,265	,434	-,589	1,119

Tabelul A.3.4. Rezultatele la testul ANOVA pentru autoaprecierea voinței, în funcție de vârstă

Valori		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoaprecierea voinței	Between Groups	46,395	6	7,732	,545	,774
	Within Groups	4214,944	297	14,192		
	Total	4261,339	303			

Tabelul A.3.5. Rezultatele la testul ANOVA pentru autoaprecierea voinței, în funcție de reușita academică

Valori		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoaprecierea voinței	Between Groups	182,665	4	45,666	3,348	,011
	Within Groups	4078,674	299	13,641		
	Total	4261,339	303			

Tabelul A.3.6. Rezultatele la testul ANOVA pentru autoaprecierea voinței, în funcție de tipul activităților extrașcolare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoaprecierea voinței	Between Groups	85,718	4	21,429	1,534	,192
	Within Groups	4175,621	299	13,965		
	Total	4261,339	303			

Tabelul A.3.7. Rezultatele la testul ANOVA pentru autoaprecierea voinței, în funcție de tipul problemelor școlare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoaprecierea voinței	Between Groups	275,323	5	55,065	4,117	,001
	Within Groups	3986,016	298	13,376		
	Total	4261,339	303			

Tabelul A.3.8. Rezultatele obținute la Testul T pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de gen

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower Bound	Upper Bound
Indicele general de autocontrol volitiv	,144	,230	4,591	302	,000	2,024	,441	1,156	2,891
			4,480	222,339	,000	2,024	,452	1,134	2,914
Stăpânirea de sine	,004	,949	4,727	302	,000	1,611	,341	,940	2,281
			4,668	231,334	,000	1,611	,345	,931	2,290
Perseverență	,313	,576	3,398	302	,001	,871	,256	,366	1.375
			3,367	233,815	,001	,871	,259	,361	1,380

Tabelul A.3.9. Rezultatele obținute la Testul T pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de mediul de proveniență

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower Bound	Upper Bound
Indicele general de autocontrol volitiv	7,185	,008	-1,897	302	,059	-,840	,443	-1,712	,032
			-1,943	300,977	,053	-,840	,433	-1,692	,011
Stăpânirea de sine	7,600	,006	-2,067	302	,040	-,708	,343	-1,383	-,034
			-2,119	301,198	,035	-,708	,334	-1,366	-,050
Perseverență	3,778	,053	-1,436	302	,152	-,365	,254	-,865	,135
			-1,460	297,769	,145	-,365	,250	-,857	,127

Tabelul A.3.10. Rezultatele obținute la Testul T pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de nivelul de studii

Factorul	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference
----------	---	------	---	----	-----------------	-----------------	-----------------------	--

								Lower Bound	Upper Bound
Indicele general de autocontrol volitiv	,009	,923	,905	302	,366	,403	,445	-,473	1,279
			,909	288,441	,364	,403	,443	-,470	1,275
Stăpânirea de sine	,067	,796	1,242	302	,215	,428	,344	-,250	1,105
			1,244	285,548	,214	,428	,344	-,249	1,104
Perseverență	,112	,738	-,226	302	,821	-,058	,255	-,560	,444
			-,225	280,961	,822	-,058	,256	-,561	,446

Tabelul A.3.11. Rezultatele la testul ANOVA pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de vârstă

Valori		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Indicele de autocontrol volitiv	Between Groups	130,022	6	21,670	1,476	,186
	Within Groups	4359,333	297	14,678		
	Total	4489,355	303			
Stăpânirea de sine	Between Groups	69,113	6	11,519	1,304	,255
	Within Groups	2623,308	297	8,833		
	Total	2692,421	303			
Perseverență	Between Groups	32,870	6	5,478	1,131	,344
	Within Groups	1438,101	297	4,842		
	Total	1470,970	303			

Tabelul A.3.12. Rezultatele la testul ANOVA pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de reușita academică

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Indicele de autocontrol volitiv	Between Groups	23,639	4	5,910	,396	,812
	Within Groups	4465,717	299	14,936		
	Total	4489,355	303			
Stăpânirea de sine	Between Groups	19,871	4	4,968	,556	,695
	Within Groups	2672,550	299	8,938		
	Total	2692,421	303			
Perseverență	Between Groups	9,350	4	2,337	,478	,752
	Within Groups	1461,621	299	4,888		
	Total	1470,970	303			

Tabelul A.3.13. Rezultatele la testul ANOVA pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de tipul activităților extrașcolare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Indicele de autocontrol volitiv	Between Groups	233,168	4	58,292	4,095	,003
	Within Groups	4256,187	299	14,235		
	Total	4489,355	303			
Stăpânirea de sine	Between Groups	249,652	4	62,413	7,639	,000

Perseverență	Within Groups	2442,769	299	8,170		
	Total	2692,421	303			
	Between Groups	43,937	4	10,984	2,301	,059
	Within Groups	1427,034	299	4,773		
	Total	1470,970	303			

Tabelul A.3.14. Rezultatele la testul ANOVA pentru autocontrolul volitiv la elevi, în funcție de tipul problemelor școlare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Indicele de autocontrol volitiv	Between Groups	244,182	5	48,836	3,428	,005
	Within Groups	4245,173	298	14,246		
	Total	4489,355	303			
Stăpânirea de sine	Between Groups	171,681	5	34,336	4,059	,001
	Within Groups	2520,740	298	8,459		
	Total	2692,421	303			
Perseverență	Between Groups	46,282	5	9,256	1,936	,088
	Within Groups	1424,688	298	4,781		
	Total	1470,970	303			

Tabelul A. 3.15. Rezultatele obținute la testul T pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de gen

Calitățile voinței	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Responsabilitate	1,147	,285	-,871	302	,384	-,363	,417	-1,183	,457
			-,890	257,468	,374	-,363	,408	-1,166	,440
Inițiativă	2,736	,099	-,168	302	,866	-,091	,540	-1,154	,972
			-,173	261,547	,863	-,091	,526	-1,127	,945
Hotărâre	,228	,633	2,647	302	,009	1,213	,458	,311	2,116
			2,705	257,583	,007	1,213	,449	,330	2,097
Independență	1,057	,305	,032	302	,974	,014	,427	-,827	,855
			,033	256,625	,974	,014	,419	-,811	,839
Rezistență	,674	,412	3,098	302	,002	1,650	,533	,602	2,699
			3,038	226,120	,003	1,650	,543	,580	2,720
Insistență	,398	,529	2,113	302	,035	,773	,366	,053	1,492
			2,133	247,977	,034	,773	,362	,059	1,486
Energie	,562	,454	3,220	302	,001	1,624	,504	,631	2,616
			3,244	246,462	,001	1,624	,501	,638	2,610
Atenție	2,586	,109	,735	302	,463	,326	,443	-,546	1,197
			,762	268,40	,447	,326	,427	-,515	1,16

				8					7
Perseverență	1,381	,241	1,14 2	302	,255	,610	,534	-,442	1,66 2
			1,16 6	257,35 5	,245	,610	,523	-,420	1,64 0

Tabelul A. 3.16. Rezultatele obținute la testul T pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de mediul de proveniență (urban/rural)

Calitățile voinței	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Responsabilitate	,129	,719	-,287	302	,774	-,117	,408	-,920	,686
			-,288	288,901	,773	-,117	,406	-,916	,682
Inițiativă	,001	,969	2,093	302	,037	1,098	,525	,066	2,130
			2,101	287,890	,036	1,098	,522	,069	2,126
Hotărâre	,342	,559	,205	302	,838	,093	,453	-,799	,985
			,206	292,020	,837	,093	,449	-,792	,977
Independență	,184	,669	1,033	302	,302	,431	,417	-,390	1,252
			1,031	281,911	,303	,431	,418	-,392	1,254
Rezistență	,047	,828	-,757	302	,450	-,400	,528	-1,440	,640
			-,754	279,046	,452	-,400	,531	-1,445	,645
Insistență	1,049	,307	-,086	302	,932	-,031	,360	-,739	,678
			-,087	294,770	,931	-,031	,356	-,731	,669
Energie	,036	,851	-,478	302	,633	-,240	,501	-1,226	,746
			-,478	283,639	,633	-,240	,501	-1,226	,747
Atenție	8,288	,004	-,521	302	,603	-,226	,433	-1,078	,627
			-,540	301,339	,590	-,226	,418	-1,048	,597
Perseverență	1,214	,271	1,312	302	,190	,685	,522	-,342	1,712
			1,326	293,741	,186	,685	,517	-,332	1,702

Tabelul A.3.17. Rezultatele obținute la testul T pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de nivelul de studii (gimnaziul/liceu)

Calitățile voinței	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Responsabilitate	3,660	,057	1,820	302	,070	,739	,406	-,060	1,537
			1,793	265,134	,074	,739	,412	-,073	1,550
Inițiativă	4,976	,026	-1,418	302	,157	-,747	,527	-1,783	,289
			-1,388	257,102	,166	-,747	,538	-1,806	,312
Hotărâre	,090	,765	,736	302	,462	,333	,453	-,558	1,225
			,741	291,055	,459	,333	,450	-,552	1,218
Independență	,544	,461	-3,011	302	,003	-1,240	,412	-2,050	-,429
			-3,020	287,041	,003	-1,240	,411	-2,048	-,432
Rezistență	,905	,342	1,472	302	,142	,776	,527	-,261	1,813
			1,481	289,627	,140	,776	,524	-,255	1,808
Insistență	1,433	,232	,285	302	,776	,103	,360	-,606	,811
			,282	268,986	,778	,103	,365	-,615	,820
Energie	,001	,982	1,527	302	,128	,763	,499	-,220	1,745
			1,526	283,199	,128	,763	,500	-,221	1,746
Atenție	,104	,748	1,023	302	,307	,443	,433	-,409	1,294

			1,015	274,240	,311	,443	,436	-,416	1,302
Perseverență	3,160	,076	-,479	302	,632	-,251	,523	-1,281	,779
			-,470	262,040	,638	-,251	,533	-1,300	,798

Tabelul A. 3.18. Rezultatele obținute la ANOVA pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de vârstă

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Responsabilitate	Between Groups	113,002	6	18,834	1,534	,167
	Within Groups	3646,524	297	12,278		
	Total	3759,526	303			
Inițiativă	Between Groups	188,663	6	31,444	1,527	,169
	Within Groups	6117,324	297	20,597		
	Total	6305,987	303			
Hotărâre	Between Groups	243,957	6	40,659	2,744	,013
	Within Groups	4400,040	297	14,815		
	Total	4643,997	303			
Independență	Between Groups	428,768	6	71,461	6,034	,000
	Within Groups	3517,180	297	11,842		
	Total	3945,947	303			
Rezistență	Between Groups	234,687	6	39,115	1,908	,079
	Within Groups	6087,731	297	20,497		
	Total	6322,418	303			
Insistență	Between Groups	140,766	6	23,461	2,499	,022
	Within Groups	2788,204	297	9,388		
	Total	2928,970	303			
Energie	Between Groups	225,012	6	37,502	2,043	,060
	Within Groups	5453,090	297	18,361		
	Total	5678,102	303			
Atenție	Between Groups	129,441	6	21,573	1,557	,160
	Within Groups	4116,230	297	13,859		
	Total	4245,671	303			
Perseverență	Between Groups	298,468	6	49,745	2,506	,022
	Within Groups	5895,269	297	19,849		
	Total	6193,737	303			

Tabelul A. 3.19. Rezultatele obținute la ANOVA pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de reușita academică

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Responsabilitate	Between Groups	126,139	4	31,535	2,595	,037
	Within Groups	3633,388	299	12,152		
	Total	3759,526	303			
Inițiativă	Between Groups	365,867	4	91,467	4,604	,001
	Within Groups	5940,120	299	19,867		
	Total	6305,987	303			
Hotărâre	Between Groups	110,112	4	27,528	1,815	,126
	Within Groups	4533,884	299	15,163		
	Total	4643,997	303			
Independență	Between Groups	211,389	4	52,847	4,231	,002
	Within Groups	3734,558	299	12,490		
	Total	3945,947	303			
Rezistență	Between Groups	12,307	4	3,077	,146	,965
	Within Groups	6310,111	299	21,104		
	Total	6322,418	303			

Insistență	Between Groups	68,209	4	17,052	1,782	,132
	Within Groups	2860,762	299	9,568		
	Total	2928,970	303			
Energie	Between Groups	92,536	4	23,134	1,238	,295
	Within Groups	5585,566	299	18,681		
	Total	5678,102	303			
Atenție	Between Groups	61,469	4	15,367	1,098	,358
	Within Groups	4184,202	299	13,994		
	Total	4245,671	303			
Perseverență	Between Groups	174,400	4	43,600	2,166	,073
	Within Groups	6019,337	299	20,132		
	Total	6193,737	303			

Tabelul A. 3.20. Rezultatele obținute la ANOVA pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de tipul activităților extrașcolare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Responsabilitate	Between Groups	60,765	4	15,191	1,228	,299
	Within Groups	3698,762	299	12,370		
	Total	3759,526	303			
Inițiativă	Between Groups	284,207	4	71,052	3,528	,008
	Within Groups	6021,780	299	20,140		
	Total	6305,987	303			
Hotărâre	Between Groups	166,368	4	41,592	2,777	,027
	Within Groups	4477,629	299	14,975		
	Total	4643,997	303			
Independență	Between Groups	122,074	4	30,518	2,386	,059
	Within Groups	3823,873	299	12,789		
	Total	3945,947	303			
Rezistență	Between Groups	162,312	4	40,578	1,970	,099
	Within Groups	6160,105	299	20,602		
	Total	6322,418	303			
Insistență	Between Groups	240,012	4	60,003	6,672	,000
	Within Groups	2688,958	299	8,993		
	Total	2928,970	303			
Energie	Between Groups	382,507	4	95,627	5,399	,000
	Within Groups	5295,595	299	17,711		
	Total	5678,102	303			
Atenție	Between Groups	186,782	4	46,695	3,440	,009
	Within Groups	4058,889	299	13,575		
	Total	4245,671	303			
Perseverență	Between Groups	221,384	4	55,346	2,771	,027
	Within Groups	5972,352	299	19,974		
	Total	6193,737	303			

Tabelul A. 3.21. Rezultatele obținute la ANOVA pentru calitățile volitive la elevi, în funcție de tipul problemelor școlare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Responsabilitate	Between Groups	274,803	5	54,961	4,700	,000
	Within Groups	3484,723	298	11,694		
	Total	3759,526	303			
Inițiativă	Between Groups	148,991	5	29,798	1,442	,209
	Within Groups	6156,996	298	20,661		
	Total	6305,987	303			
Hotărâre	Between Groups	58,662	5	11,732	,762	,577

	Within Groups	4585,335	298	15,387		
	Total	4643,997	303			
Independență	Between Groups	32,642	5	6,528	,497	,778
	Within Groups	3913,306	298	13,132		
	Total	3945,947	303			
Rezistență	Between Groups	183,429	5	36,686	1,781	,117
	Within Groups	6138,988	298	20,601		
	Total	6322,418	303			
Insistență	Between Groups	83,600	5	16,720	1,751	,123
	Within Groups	2845,370	298	9,548		
	Total	2928,970	303			
Energie	Between Groups	149,553	5	29,911	1,612	,157
	Within Groups	5528,549	298	18,552		
	Total	5678,102	303			
Atenție	Between Groups	340,818	5	68,164	5,202	,000
	Within Groups	3904,853	298	13,104		
	Total	4245,671	303			
Perseverență	Between Groups	347,876	5	69,575	3,547	,004
	Within Groups	5845,861	298	19,617		
	Total	6193,737	303			

Tabelul A.3.22. Rezultatele obținute la testul T pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de gen

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Încrederea în sine	Equal variances assumed	2,538	,112	-,236	302	,813	-,080	,338	-,744	,585
	Equal variances not assumed			-,232	227,421	,817	-,080	,344	-,757	,597
Curajul social	Equal variances assumed	2,829	,094	1,922	302	,050	,950	,494	-,023	1,923
	Equal variances not assumed			1,985	265,355	,048	,950	,479	,008	1,893
Inițierea contactelor sociale	Equal variances assumed	3,264	,072	-,172	302	,864	-,075	,439	-,940	,789
	Equal variances not assumed			-,177	264,094	,860	-,075	,426	-,915	,764

Tabelul A. 3.23. Rezultatele obținute la testul T pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de mediul de proveniență

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Încrederea în sine	Equal variances assumed	,080	,777	,725	302	,469	,239	,330	-,410	,888

	Equal variances not assumed			,728	289,308	,467	,239	,328	-,407	,884
Curajul social	Equal variances assumed	3,586	,059	-,318	302	,751	-,155	,486	-1,111	,802
	Equal variances not assumed			-,324	298,788	,746	-,155	,477	-1,094	,785
Inițierea contactelor sociale	Equal variances assumed	1,976	,161	-,732	302	,465	-,314	,429	-1,159	,530
	Equal variances not assumed			-,746	298,903	,456	-,314	,421	-1,143	,515

Tabelul A.3.24. Rezultatele obținute la testul T pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de nivelul de studii

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Încrederea în sine	Equal variances assumed	,552	,458	-,897	302	,370	-,296	,330	-,944	,353
	Equal variances not assumed			-,903	290,704	,367	-,296	,327	-,940	,348
Curajul social	Equal variances assumed	,174	,677	-2,374	302	,018	-1,144	,482	-2,092	-,196
	Equal variances not assumed			-2,373	283,563	,018	-1,144	,482	-2,092	-,195
Inițierea contactelor sociale	Equal variances assumed	,717	,398	-2,339	302	,020	-,996	,426	-1,834	-,158
	Equal variances not assumed			-2,318	273,083	,021	-,996	,430	-1,842	-,150

Tabelul A.3.25. Rezultatele obținute la ANOVA pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de vârstă

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Încrederea în sine	Between Groups	129,101	6	21,517	2,740	,013
	Within Groups	2332,254	297	7,853		
	Total	2461,355	303			
Curajul social	Between Groups	307,062	6	51,177	3,019	,007
	Within Groups	5034,250	297	16,950		
	Total	5341,313	303			
Inițierea contactelor sociale	Between Groups	204,299	6	34,050	2,551	,020
	Within Groups	3964,332	297	13,348		
	Total	4168,632	303			

Tabelul A.3.26. Rezultatele obținute la ANOVA pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de reușita academică

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Încrederea în sine	Between Groups	227,776	4	56,944	7,623	,000
	Within Groups	2233,580	299	7,470		
	Total	2461,355	303			
Curajul social	Between Groups	246,945	4	61,736	3,623	,007
	Within Groups	5094,368	299	17,038		
	Total	5341,313	303			
Inițierea contactelor sociale	Between Groups	38,533	4	9,633	,697	,594
	Within Groups	4130,098	299	13,813		
	Total	4168,632	303			

Tabelul A.3.27. Rezultatele obținute la ANOVA pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul activităților extrașcolare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Încrederea în sine	Between Groups	99,219	4	24,805	3,140	,015
	Within Groups	2362,136	299	7,900		
	Total	2461,355	303			
Curajul social	Between Groups	111,090	4	27,773	1,588	,177
	Within Groups	5230,222	299	17,492		
	Total	5341,312	303			
Inițierea contactelor sociale	Between Groups	68,391	4	17,098	1,247	,291
	Within Groups	4100,241	299	13,713		
	Total	4168,632	303			

Tabelul A.3.28. Rezultatele obținute la ANOVA pentru factorii încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, în funcție de tipul problemelor școlare

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Încrederea în sine	Between Groups	46,342	5	9,268	1,144	,337
	Within Groups	2415,013	298	8,104		
	Total	2461,355	303			
Curajul social	Between Groups	124,778	5	24,956	1,426	,215
	Within Groups	5216,534	298	17,505		
	Total	5341,312	303			
Inițierea contactelor sociale	Between Groups	31,763	5	6,353	,458	,808
	Within Groups	4136,868	298	13,882		
	Total	4168,632	303			

Anexa 4. Programul de intervenție psihologică

Dezvoltarea calităților voinței la elevi

Anexa 4.1. Graficul organizării ședințelor training-ului

Nr. crt.	Denumirea activității	Perioada
1.	Autocunoașterea – premisă pentru dezvoltarea calităților voinței	31.10.2022
2.	Învăț să-mi dezvolt trăsăturile volitive de caracter	03.11.2022
3.	Cum să-mi exprim/manifest dorințele și sentimentele pentru învingerea dificultăților și obstacolelor	07.11.2022
4.	Învăț să-mi controlez emoțiile și impulsurile pentru a atinge scopurile dorite	10.11.2022
5.	Învăț să dezvolt relații sănătoase cu cei din jur pentru a face alegeri reușite în viață	14.11.2022
6.	Voința – instrument de autoreglare și autoorganizare	17.11.2022
7.	Dezvoltarea calităților voinței: între Vreau și Pot	21.11.2022
8.	Cum să-mi dezvolt calitățile voinței și încrederea în sine pentru a reuși în viață	24.11.2022
9.	Cum să spun „NU” în situații critice	28.11.2022
10.	Obstacolul din calea vieții – arta pașilor mici pentru educarea calităților voinței	01.12.2022
11.	Învăț să negociez, să decid, să aplic pentru a-mi educa calitățile voinței	05.12.2022
12.	Formularea scopurilor pe termen scurt, mediu și lung pentru a-mi educa voința	08.12.2022
13.	De la scop la acțiune – realizări și perspective	12.12.2022
14.	Harta viitorului – valori și resurse personale	15.12.2022
15.	Traseul propriei dezvoltări	19.12.2022
16.	Ședința de totalizare - Impactul dezvoltării calităților voinței în realizarea scopurilor personale	22.12.2022

Anexa 4.2. Conținutul Programului

DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR VOINȚEI LA ELEVI

Ședința 2. Învăț să-mi dezvolt trăsăturile volitive de caracter

Obiective:

- identificarea propriilor trăsături pozitive, calități, individualitatea și unicitatea sa;
- crearea unei imagini de sine pozitive;
- recunoașterea propriilor trăsături, individualitatea și unicitatea sa;
- dezvoltarea sentimentului de apartenență și individualitate.

Materiale: flipchart, marchere, creioane colorate, ecusoane - cerculețe albe diametrul 5 cm, cutiuță, emoticoane, flipchart cu întrebările interviului, flipchart pentru evaluarea activității.

Exercițiul de încălzire 1. Adevăruri și neadevăruri

Timp: 5 minute

Scopul: facilitarea cunoașterii reciproce prin stimularea schimbului de informații. Conștientizarea și acceptarea schimbărilor din viața noastră.

Materiale: minge

Descriere: Elevii sunt rugați să scrie două lucruri adevărate și două lucruri neadevărate despre ei. Enunțurile pot conține lucruri ce par plauzibile sau unele de-a dreptul fanteziste, asta e

la latitudinea fiecăruia. Elevii lucrează în perechi. Fiecare elev va trebui să spună cele două adevăruri și două neadevăruri, în timp ce celălalt coleg va fi rugat să-și dea cu presupusul „care-i care”. După în jur de un minut de ghicit, răspunsurile „reale” sunt dezvăluite. Rugați-i pe elevi să-și explice raționamentul deductiv și asigurați-vă că fiecărui participant îi vine rândul la ghicit.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în acest exercițiu?
- Ce ați aflat despre fiecare persoană din afirmațiile „adevărate” și ce anume din „neadevăruri”?

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune copiilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul. Se discută tema pentru acasă. Se punctează câteva aspecte importante. Se discută succint despre portretul unei personalități cu voință puternică și a unei personalități cu voință slabă.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum putem învăța să dezvoltăm trăsăturile volitive de caracter, ce vă place, ce puteți face cel mai bine. Deseori, efectuăm acțiuni sau influența impulsurilor, adesea considerate scăpate de sub controlul conștiinței și sub cel al voinței. În sine, impulsul este o manifestare necontrolabilă, care determină anumite fapte, adesea regretabile.

Exercițiul 2. Caruselul [148]

Timp: 10 minute

Descriere: Participanții sunt aranjați după principiul Caruselului, adică unul în fața altuia și formează 2 cercuri: unul interior, nemișcat, și unul exterior, mobil. Pe parcursul exercițiului au loc o serie de întâlniri, de fiecare dată cu o persoană nouă. Sarcina constă în a intra ușor în comunicare, a menține discuția și de a-ți lua rămas bun. Fiecare trebuie să observe expresiile și gesturile celorlalți. Participanții nu trebuie să discute opiniile, ci doar să le asculte.

Exemple de întrebări, situații:

- Cine ești tu?
- Care este lucrul care te reprezintă?
- Care este hobby-ul pe care îl practici cel mai frecvent?
- Ce calități admiri la prietenii tăi?
- Ce ai face dacă ai câștiga 1 milion la loterie?
- Ce lucru place cel mai mult celorlalți la tine?
- Ce apreciez cel mai mult la oameni?
- Care este cel mai mare succes din viața ta?
- Ce ai vrea să fii în stare să faci?
- Care sunt cele 3 cuvinte/fraze care ai vrea să le auzi despre tine?
- Care este locul ideal pentru sufletul tău?
- Nu te-ai văzut cu o persoană de cinci ani. Dacă vei te vei întâlni cu ea acum, cum o vei saluta.

Timp limită - 30 sec. Apoi facilitatorul dă un semnal și participanții cercului exterior se mișcă la următorul membru.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- Ce întrebare v-a plăcut cel mai mult?
- Care întrebare vi s-a părut mai dificilă?
- Care este persoana pe care credeți că ați cunoscut-o mai bine?
- Cu cine ați fi vrut să continuați discuția?

Exercițiul 3. Portretul meu

Timp: 10 min.

Scopul: identificarea propriilor trăsături pozitive, calități, individualitatea și unicitatea sa.

Materiale: foi cu un soare desenat, creioane colorate.

Descriere: Psihologul repartizează fișele de lucru și creioane colorate. Participanților li se propune să deseneze în mijlocul soarelui portretul său sau să-și scrie numele. Pe razele solare vor scrie/desena: tot ce știu de bine despre ei (ceva care le place la sine; ceva la care sunt buni; ceva ce le place să facă). Dacă nu ajung raze solare, pot să mai adauge. După ce au finisat li se propune să se deplaseze și să prezinte soarele lor colegilor și să marcheze în dreptul razei cine dintre colegi a scris aceleași calități.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în timpul activității?
- Cât de ușor sau dificil v-a fost să realizați sarcina ?
- Ați găsit colegi care au aceleași raze ca la voi?
- Ce ar însemna/presupune aceasta?
- Aveți raze care nu are nici un coleg? Ce ar însemna/presupune aceasta?

Exercițiul 4. Punctele tari și slabe ale caracterului meu [28; 148]

Timp: 10 minute

Descriere: Pentru a face față problemelor cu care te confrunți sau te poți confrunta în viitor e importantă cunoașterea propriilor puncte tari și slabe.

Elevii primesc fișa de lucru *Puncte mele forte și punctele slabe*, pe care o completează individual. Vor urma discuții la nivel de grup.

Fișa resursă - Punctele mele forte și punctele slabe

1. Mă simt mândru/ă când se spune că eu _____
2. Mă simt marginalizat și singur/ă când _____
3. Mă simt fericit/ă când _____
4. Sunt dezamăgit/ă când _____
5. Singurul lucru care îmi place într-adevăr este _____
6. Punctele mele tari _____
7. Slăbiciunile mele _____

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau dificil să identificați punctele forte și defectele?
- Ați aflat ceva nou despre colegii voștri? Ce anume?
- Cum putem modela caracterul?

Exercițiul 5. Eu și caracterul meu [28; 128]

Timp: 15 minute

Descriere: Explicați elevilor că urmează să prepare cea mai bună pizza pe care o pot face. Rugați elevii să deseneze pe o coală albă un cerc și să-l împartă în cinci părți/felii. Pe fiecare „felie” elevul va trebui să pună cat mai multe dintre „ingrediente” următoare, astfel:

1. pe prima „felie”, caracteristici care descriu atitudinea față de sine (de ex: încredere/neîncredere în forțele proprii, optimist/pesimist etc.);
2. pe a doua, gânduri care descriu atitudinea față de ceilalți (de ex: modest/arogant, prietenos/neprietenos, sincer/nesincer etc.);
3. pe a treia, atitudinea față de învățătură/muncă (de ex. perseverent/pasiv, hotărât/nehotărât, punctual/nepunctual, muncitor/leneș etc.);
4. pe a patra, atitudinea față de societate (de ex.: responsabil/iresponsabil, participativ/neparticipativ la viața colectivității, tolerant etc.);
5. pe a cincea, cum și-ar dori să fie și, eventual, ce ar dori să schimbe la el (de ex.: care ar fi calitățile pe care ar vrea să le dețină sau să le dezvolte în viitor?).

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în timpul acestei activități?
- În ce momente v-a fost ușor sau greu? De ce?
- Ce ați învățat despre sine și ceilalți?
- Ce considerați util din acest exercițiu?
- Cine sau ce ne poate ajuta să ne dezvoltăm caracteristicile personale?

Exercițiul de încheiere

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul anunță participanții că sunt la sfârșit de activitate și vor evalua cum a fost/cât de mult le-a plăcut activitatea de astăzi și cum s-au simțit ei. Reamintește despre afirmațiile/calificative de pe flipchiart:

1. Mi-a plăcut foarte mult ...
2. Mi-a plăcut...
3. Nu mi-a plăcut...

După care psihologul împarte emoticoane elevilor și le propune să deseneze emoția care o simte acum la sfârșit de activitate. După ce toți elevii au încheiat exercițiul, psihologul mulțumește pentru participare și își ia rămas bun.

Tema pentru acasă: Elaborati o listă cu expresii plăcute și motivaționale, adresate vouă. De exemplu: Eu voi reuși!; Sunt deștept/deșteaptă!; Sunt curajos/curajoasă! etc. Autosugestia este o modalitate eficientă pentru a învăța să depășim situațiile dificile, manifestându-ne capacitățile și încrederea în rezolvarea dificultăților.

Ședința 3. Cum să-mi exprim/manifest dorințele și sentimentele pentru învingerea dificultăților și obstacolelor

Obiective:

- conștientizarea faptului că avem percepții și perspective diferite asupra aceluiași lucru;
- dezvoltarea încrederii în sine și ceilalți;
- dezvoltarea sentimentului de siguranță;
- crearea unei atmosfere binevoitoare prin intermediul emoțiilor pozitive.

Exercițiul de încălzire 1. O lume diferită [96]

Timp: 5 minute

Scopul: acceptarea modului că avem percepții și perspective diferite asupra aceluiași lucru.

Descriere: Participanții primesc o foaie de hârtie A4. Psihologul le comunică elevilor că vor închide ochii timp de 1 minut și vor avea să îndeplinească câteva sarcini mici, fără a concretiza anumite detalii și fără a adresa întrebări pe parcursul realizării sarcinii.

Instrucțiunea: Îndoți foaia în două și rupeți colțul din stânga de sus. Apoi îndoți foaia în două și rupeți colțul din dreapta de jos. Îndoți foaia în două și rupeți colțul din stânga de jos. Iar mai apoi

îndoți foaia în două și rupeți colțul din dreapta de sus. Îndoți în două foaia și rupeți colțul din dreapta de jos. După realizarea instrucțiunilor elevii sun rugați să deschidă ochii și să analizeze rezultatul obținut. Se vor expune toate fișele obținute într-o Galerie de arta și vor admira creațiile obținute de colegi împreună!

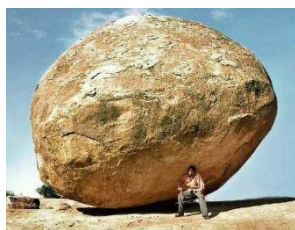
Reflecții:

- Cum v-ați simțit?
- Cum credeți despre ce este vorba în această activitate?
- De ce rezultatul obținut de fiecare dintre voi este diferit?
- Prin ce ne asemănăm și ne diferențiem? De ce?
- Care ar fi legătura dintre acest exercițiu și subiectul temă noastră?

Comentariul psihologului: Fiecare persoană interpretează lumea în mod diferit (chiar dacă diferențele sunt uneori mici). Totodată, fiecare eveniment poate fi interpretat diferit. Realitatea nu este ceea ce vede fiecare individual, ci rezultatul acordului dintre oameni în a numi lucrurile cu aceleași nume. Această părere vă permite să aveți o atitudine mai răbdătoare față de alți oameni și să suportați cu generozitate ceea ce vi se pare jignitor.

Prezentarea temei: Astăzi vom discuta despre cum învățăm să ne exprimăm/manifestăm dorințele și sentimentele pentru învingerea dificultăților și obstacolelor. Se comunică elevilor că în viața cotidiană nu toate acțiunile noastre reușesc din prima încercare, adesea reușim a doua sau a treia oară, iar alteori după un număr și mai mare de tentative. Și, de cele mai multe ori, succesul depinde de perseverența noastră, care este o variabilă de personalitate complexă, care nu rezidă numai în capacitatea de a nu ne descuraja, de a nu ne înfuria în fața obstacolelor și eșecului, ci este ceva mai mult, cuprinzând motivație, trăsături caracteriale etc. Se propune elevilor spre reflecție povestea *Obstacolul din drum* [147].

Fișa resursă – OBSTACOLUL DIN DRUM



În vremuri străvechi, un rege dădu ordin, într-o bună zi, ca pe drumul cel mare al regatului să fie pus un bolovan uriaș. Apoi, regele se ascunse și urmări să vadă dacă cineva va îndepărta din drum piatra uriașă. Câțiva supuși de la curtea sa și câțiva negustori trecură pe acolo, dar ocoliră bolovanul. Cei mai mulți îl acuzară pe rege ca nu păstrează drumul liber, dar nu făcură nimic pentru a-l elibera.

Apoi, regele zări venind pe drum un țăran sărman, cărând în spinare o legătură mare de spice de orez. Apropiindu-se de bolovan, țăranul puse legătura jos și încercă să mute piatra la marginea drumului. Străduindu-se din greu, reuși în cele din urmă. Pe locul unde fusese piatra, găsi un săculeț. În el se aflau mai multe monede de aur și o însemnare a regelui, care preciza că banii îi vor aparține celui care va îndepărta piatra. Țăranul păstra banii și își urmă drumul.

MORALA: Fiecare obstacol din drumul nostru în viață reprezintă o provocare și un prilej de a evolua. Fiecare reușită, fiecare depășire a unei greutăți ne oferă împlinire și mulțumire.

Exercițiul 2. Orbul și călăuza [108]

Timp: 10 minute

Scopul: dezvoltarea încrederii în partener și a sentimentului de siguranță.

Descrierea activității: Se așează aleatoriu câteva scaune în centrul cabinetului, care vor reprezenta niște obstacole. Se stabilește un traseu care trebuie parcurs între aceste obstacole de către perechi. Astfel, un elev va fi legat la ochi cu o eșarfă, iar celălalt va fi conducătorul „orbului”, care va avea grijă ca acesta să nu se lovească de obstacole. După parcurgerea traseului se schimbă rolurile, până când toți elevii vor parcurge traseul. În final se discută ceea ce a simțit fiecare dintre elevi, în cele două roluri. Efectele obținute: participanții și-au îmbunătățit capacitatea de a primi și oferi ajutor, încrederea în sine și în ceilalți.

Reflecție:

- A avut încredere „orbul” în „călăuză”? Ce a făcut „călăuză” pentru a obține încrederea?
- A reușit „orbul” să cunoască lumea printr-o altă modalitate? Care vă sunt impresiile?
- Ce ar fi fost dacă fiecare „călăuză” ar fi avut mai mulți „orbi”?
- Care a fost rolul cel mai ușor? Cel mai dificil? De ce?
- Care este cea mai bună modalitate de a ghida? De ce?
- A fost dificil să vă concentrați pe partener și pe restul grupului? De ce?

Concluzie: Puneți accent pe rolul încrederii într-o relație și pe importanța câștigării și menținerii încrederii. Antoin de Saint-Exupery spunea: „Suntem responsabili pentru cei pe care i-am îmblânzit”. Adică, formând o relație, noi devenim responsabili pentru partenerii noștri, merită să-i respectăm, indiferent de cât timp durează relația. Pentru ca o relație să meargă este importantă fidelitatea, care stă la baza încrederii. Atunci este crezut fiecare cuvânt, fiecare faptă a celuilalt, fără a avea îndoieli. Oare nu aceasta ne face fericiți?

Exercițiul 3. Exercițiu empatic [28]

Timp: 10 minute

Descriere: Solicitați să se formeze perechi de lucru și ca fiecare participant să-și amintească o situație când a fost apreciat/susținut de cadru didactic și o situație când a fost neglijat/discriminat. Asigurați-vă că toți participanții și-au amintit o asemenea situație. Propuneți să-și expună reciproc, dar rezumativ acea situație, evocând emoțiile și sentimentele trăite, gândurile și comportamentul manifestat. Interlocutorul va atrage atenția la emoțiile trăite de coleg. Elevii decid împreună care situație o vor propune și celorlalți colegi. Elevii împărtășesc experiențele.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- Cât de ușor sau dificil v-a fost să relatați situațiile?
- Ce ați învățat din această situație?
- Ce v-a ajutat să depășiți situația?

Exercițiul 4. Reflecții personale [28]

Timp: 10 minute

Descriere: Scrieți individual spontan 10 lucruri pe care le puteți face bine. Citiți lista și alegeți un lucru care doriți chiar acum să-l faceți. Scrieți un eseu timp de 3 minute la subiectul selectat.

Reflectează la următoarele întrebări: Cum ai ajuns să faci bine acest lucru? Cine a contribuit la succesul tău? Ce sau cine te-a ajutat?

Citește atent eseu și subliniază ce a contribuit în mod semnificativ la succesul de învățare sau la parcursul educațional, astfel încât să poți face acest lucru bine.

Se formează grupuri a câte 3-4 persoane. În baza experiențelor de-a lungul parcursului educațional participanții completează împreună fraza: „Consolidarea competențelor mele prin...” sau „Învățarea ca...”

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- Cât de ușor sau dificil v-a fost să realizați sarcina propusă?
- Ce ați învățat despre sine și ceilalți?
- Ce ați aflat din această activitate?

Exercițiul 5. Nevoile personale

Timp: 15 minute

Comentariul psihologului: Pentru a ne simți bine, uneori e nevoie să analizăm ce este cu adevărat necesar și să analizăm ce avem. Haideți s-o facem împreună. Fiecare elev primește un chestionar

de determinare a nevoilor (Fișa-resursă), în care trebuie să-și evalueze starea de spirit de la 0 la 10: 0 – stare proastă, am multe probleme în acest domeniu, 10 – mă simt sănătos, nimic nu mă deranjează.

Descriere: Psihologul explică elevilor că pentru a ne simți bine, trebuie să depunem efort, dar uneori eforturile noastre nu sunt suficiente, și atunci avem nevoie de ajutorul altor persoane. Psihologul formează trei grupuri de participanți în funcție de culorile semaforului (roșu, galben, verde), le cere să discute și să marcheze, într-o listă de activități propuse, activitățile pe care le pot realiza independent și cele pentru realizarea cărora au nevoie de ajutorul altei persoane (părinți, rude, prieteni, profesori, vecini etc.). După 5 minute de discuții în grupuri mici, elevii își prezintă răspunsurile pentru o discuție generală.

Pentru a studia problemele la a căror rezolvare copiii au nevoie de ajutorul unui adult, psihologul le propune să răspundă la întrebări. Pentru răspunsuri, copiii folosesc autocolante de patru culori:

- roșu: o întrebare urgentă;
- galben: întrebarea te preocupă, dar poți aștepta;
- verde: întrebarea nu te preocupă, nu este importantă;
- alb: este altceva.

Fișa resursă - Chestionar de determinare a nevoilor

Numele elevului _____

1. Te deranjează starea ta de sănătate?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Ești îngrijorat de sănătatea celor dragi?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Îți poți gestiona emoțiile și sentimentele?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Rudele tale pot face față sentimentelor și emoțiilor lor?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Consumă cineva din familia ta alcool sau alte substanțe dăunătoare?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Te simți în siguranță acum?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Te descurci bine cu temele?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Te deranjează problemele cu prietenii?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Ești îngrijorat de problemele cu rudele?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Te îngrijorează problemele cu profesorii?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Exercițiul de încheiere 6. Cadoul

Timp: 5 minute

Scopul: crearea unei atmosfere binevoitoare prin intermediul emoțiilor pozitive.

Descriere: Se comunică grupului că astăzi toți sunt omagiați. Fiecare participant are ocazia de a face un cadou vecinului din stânga sa. Cadoul se va oferi prin gesturi, astfel ca omagiatul să recunoască ce cadou i-a fost dăruit.

NB! Până nu au primit toți cadouri, nu se permite de a vorbi.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit pe parcursul exercițiului?
- Ce sentimente ați avut?
- Ce modalități de transmitere a emoțiilor ați utilizat?
- Cum v-ați dat seama ce cadou v-a oferit colegul?
- Cum influențează aceste cadouri starea noastră emoțională?
- Ce ați aflat din acest exercițiu?

Comentariu: Este o adevărată artă de a oferi cadouri!

Cadourile sunt căi prin intermediul cărora transmitem unul altuia gânduri, mesaje, doruri, impresii, emoții sau sentimente. Schimbul de cadouri creează și consolidează legături emoționale între donator și receptor. Atunci când oferim cadouri nu este cazul ca să așteptăm evenimente speciale sau sărbători ca să le arătăm anumitor persoane cât de mult le prețuim. Cel mai frumos dar pe care îl primește sau îl oferă o persoană este afecțiunea, valorificată prin propriul potențial, adică a face neobișnuit de bine lucrurile obișnuite.

Ședința 4. Învăț să-mi controlez emoțiile și impulsurile pentru a atinge scopurile dorite

Obiective:

- crearea coeziunii de grup, activarea celor cinci simțuri;
- conștientizarea modului cum gândurile noastre ne influențează sentimentele și comportamentele noastre;
- exersarea modalităților de control al impulsurilor pentru atingerea scopului dorit.

Exercițiul de încălzire 1. Simțurile mele [28]

Timp: 5 minute

Scopul: crearea coeziunii de grup, activarea celor cinci simțuri.

Descriere: Elevii formează un cerc închis. Facilitatorul anunță elevii că vor primi câteva comenzi pe care va trebui să le realizeze. Prima instrucțiune: timp de 2-3 secunde participanții se vor plimba prin sală și se vor grupa după principiul formei papucilor colegilor. După crearea grupurilor, fiecare participant va relata colegilor pe unde au mers picioarele lor pe parcursul ultimelor 2 luni. După aceea, elevii se vor plimba iarăși prin sală și se vor grupa după culoarea ochilor. După formarea grupurilor, participant vor relata ce au văzut ochii lor pe parcursul ultimelor 2 luni. Următorul principiu este formarea grupurilor după forma mâinilor. Elevii vor povesti ce au făcut mâinile timp de 2 luni. Elevii se plimbă prin sală și se grupează după forma urechilor. Drept urmare, grupurile formate vor povesti despre ce au auzit urechile lor pe parcursul ultimelor 2 luni.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit pe parcursul activității?
- Ce ați observat în momentul comunicării?
- Ați întâmpinat careva dificultăți la realizarea exercițiului? Care anume?
- Ați aflat lucruri noi despre colegi?

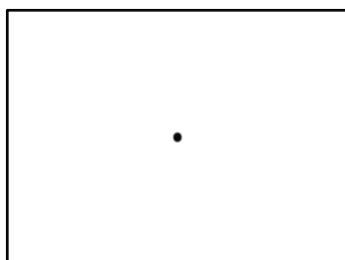
Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și amintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări.

Prezentarea temei. Învăț să-mi controlez emoțiile și impulsurile pentru a atinge scopurile dorite.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum învățăm să ne exprimăm/manifestăm dorințele și sentimentele pentru învingerea dificultăților și obstacolelor. Se propune elevilor pentru reflecții *Povestea punctului negru*, Anexa 4 din Program. Se comunică elevilor că, prin gândurile pe care le avem, ne creăm propria realitate, care conduce implicit la experimentarea unor emoții. În cele din urmă, emoțiile ne pot da energie și entuziasm, dar și ne pot copleși extrem de ușor. Este important de știut, cu toții avem emoții pozitive și negative, pe care nu le putem opri sau ignora; însă ele pot avea un impact pozitiv sau negativ, ne pot influența relațiile, modul în care ne realizăm activitățile în viața de zi cu zi și eficiența acestora. Atunci când învățăm să recunoaștem emoțiile, le abordăm direct, identificăm strategii să depășim momentele dificile și provocările zilnice.

Fișa resursă POVESTEA PUNCTULUI NEGRU



Într-o zi un profesor a intrat în clasă și le-a cerut studenților să se pregătească pentru un test surpriză. Toți așteptau concentrați în băncile lor, așteptând subiectele.

Profesorul le-a înmănat câte o foaie de hârtie așa cum proceda întotdeauna. Când a terminat de împărțit testele le-a spus să întoarcă foaia dar spre surpriza tuturor nu au găsit acolo nicio întrebare ci doar un singur punct negru în centrul paginii.

Văzând mirarea de pe fețele lor, profesorul le-a spus: „Vreau să scrieți despre ce vedeți acolo”. Confuzi, studenții au început să scrie încercând să răspundă testului ce li se părea totuși inexplicabil.

La sfârșitul orei, profesorul a adunat foile și a început să citească cu voce tare răspunsurile. Toți, fără excepție, încercaseră să definească punctul negru, culoarea, mărimea, poziția lui în centrul paginii. Când toate lucrările au fost citite, în clasă s-a lăsat liniștea.

Profesorul i-a privit și le-a spus: „N-am să vă dau note pentru această lucrare, vreau însă să vă dau o temă de gândire: Niciunul dintre voi nu a scris despre partea albă a paginii. Toți v-ați concentrat pe punctul negru și uneori asta se întâmplă și în viața noastră. Insistăm să ne concentrăm pe punctul negru, care poate fi orice, o lipsă temporară a banilor, o relație complicată în familie, o dezamăgire pe care ne-a provocat-o un prieten, o supărare sau o problemă trecătoare. Punctul negru este adesea foarte mic în comparație cu tot restul pe care-l avem în viața noastră, dar el tinde să ne ocupe întreaga minte. Încercați să priviți dincolo de punctul negru, bucurați-vă de fiecare moment pe care viața vi-l oferă”.

Exercițiul 2. „Oh și Ah” [28]

Timp: 10 minute

Scopul: conștientizarea modului cum gândurile noastre ne influențează sentimentele și comportamentele noastre.

Materiale: Fișa de lucru.

Descriere: Se partajează pe ecran o fotografie și un desen „Oh și Ah”. Elevii au ca sarcină să privească atent personajele Oh și Ah din imaginea de pe ecran. Dimineața fiecare dintre ei s-a uitat pe fereastră și a văzut că afară plouă. După părerea voastră, cum a reacționat fiecare dintre personaje la ceea ce a văzut prin fereastră? Să ne imaginăm și să scriem.



Întrebare	Oh	Ah
Ce spune?		
Ce simte?		
Ce face?		

Exemple de situații:

Întrebare	Oh	Ah
Ce spune?	Plouă cu găleata. Toată strada este acoperită cu apă. Trebuie să fie insuportabil de frig. Măcar să nu mă îmbolnăvesc.	Uau, afară plouă! N-a mai plouat de două săptămâni. Atâtea bălți! În sfârșit voi încălța cizmele noi din cauciuc. Va fi frumos să mă plimb sub umbrelă.
Ce simte?	Tristețe, iritare, necaz	Curiozitate, satisfacție, bucurie
Ce face?	Nu a mers la întâlnire sau antrenament. A îmbrăcat mai multe haine călduroase. S-a plâns unui prieten la telefon.	A invitat un prieten să iasă la o plimbare în ploaie. A încălțat cizmele noi și a mers prin cea mai adâncă băltoacă cu ele. A făcut o fotografie cu umbrela

Comentariul psihologului: După cum vedeți, situația este aceeași, dar gândurile, sentimentele și acțiunile personajelor noastre sunt complet diferite. Modul în care gândește elevul îi influențează emoțiile și comportamentele. Rezultatul final vizează conștientizarea faptului că schimbarea gândirii distorsionate și a comportamentului disfuncțional duce la modificarea stării emoționale.

Exercițiul 3. Harta emoțiilor

Timp: 20 minute

Materiale: Fișa resursă „Harta emoțiilor”, creioane colorate, pixuri.

Descriere: Psihologul le comunică elevilor că starea noastră emoțională adesea dictează modul în care ne comportăm. Fiecare emoție are o funcție importantă. Frica este prima emoție pe care o trăiește ființa umană. *Frica* este cea care declanșează sistemul de alarmă al corpului în raport cu amenințarea și face posibil răspunsul nostru automat la stres și pericol: luptă – fugă – îngheț. Funcția ei de bază este de detectare a pericolului. *Furia* este cea mai mobilizatoare dintre emoțiile umane, singura care nu generează blocaj comportamental. Apare adesea în relație cu emoția de frică, fiind considerată emoție secundară în raport cu aceasta – cel mai adesea, când ne enervează/înfurie ceva, acel ceva reprezintă un motiv de neliniște și îngrijorare pentru noi. Are ca funcție principală identificarea decalajului între așteptările personale și răspunsul mediului; când lucrurile nu se întâmplă în conformitate cu așteptările noastre, trăim subiectiv emoția de furie iar creierul nostru înregistrează comanda de acțiune „Fă ceva!”. *Tristețea* are ca principală funcție semnalizarea pierderilor din viața noastră (relații, oportunități, obiecte etc.) și declanșează comportamentele de reparare/recuperare/inlocuire a experienței pierdute, facilitând astfel autoreglarea emoțională. Este un indicator al importanței subiective pe care un context specific îl are pentru o anumită persoană (de exemplu, nu ne întristează orice pierdere, ci doar cele importante). *Bucuria* este a doua emoție pozitivă și se manifestă atunci când există un echilibru între nevoi/așteptări – realitate. Trăirea emoției de bucurie și angajarea zilnică, frecventă în activități menite să declanșeze acest răspuns emoțional, reprezintă unul dintre cei mai puternici factori de protecție pentru sănătatea mentală.

Instrucțiune: Participanții primesc imaginea unui omuleț, în care sunt indicate cele 4 emoții de bază (furie, tristețe, frică, bucurie). Participanții aleg 4 culori care reprezintă fiecare emoție, cu care vor lucra pe parcursul realizării sarcinii. Se localizează fiecare dintre aceste 4 emoții în corp. Ulterior se vor identifica strategii care ajută persoana să depășească această emoție.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost greu sau ușor?
- Ce ați aflat despre voi, despre colegi?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?

Fișa resursă - Harta emoțiilor

Harta emoțiilor

I. Identifică 4 culori pentru 4 emoții: tristețe, frică, furie, bucurie

Tristețe	☐
Frică	☐
Furie	☐
Bucurie	☐

II. Unde în corp simți aceste emoții?
- marchează aceste emoții pe corp, colorându-le cu culorile alese

III. În ce situații apar de obicei aceste emoții?
- notează răspunsul tău pentru fiecare emoție în noul rând de alături

IV. Ce te ajută să faci față fiecărei emoții?
- scrieți răspunsul pentru fiecare emoție în casete separate

V. Ce poți face pentru a aduce mai multă bucurie în viața ta?

Exercițiul 4. Ancorarea în prezent [11]

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul solicită elevilor să se așeze pe scaun într-o poziție confortabilă, fără să încrucișeze mâinile sau picioarele. Dacă este posibil, se pot pune tălpile ambelor picioare pe podea și să apese pe ele. Priviți în jur și identificați cinci lucruri nestresante pe care le puteți vedea. Numiți-le pe fiecare în gând. De exemplu, puteți spune „văd mouse-ul, un scaun, o masă, un tablou, cana de cafea etc.”. Apoi identificați patru sunete pe care le puteți auzi. Numiți-le pe fiecare, în gând (de exemplu, puteți spune „aud o femeie vorbind, mă aud pe mine respirând, aud cum se închide o ușă, aud pe cineva tastând, aud un mobil sunând, aud zgomotul aspiratorului vecinului meu etc.”). Apoi identificați trei lucruri pe care le atingeți. Numiți-le pe fiecare, în gând (de exemplu, puteți spune „simt brațele fotoliului cu mâinile, simt pătura pe care o țin în mâini, simt cum spatele meu atinge spătarul scaunului, îmi simt buzele strâns lipite etc.”). Apoi identificați două mirosuri pe care le simțiți. Numiți-le pe fiecare, în gând (de exemplu, simt mirosul de balsam al tricoului, miros de lavandă, miros de lămâi de la ceai etc.). Apoi identificați un gust pe care îl simțiți. Numiți acel gust (de exemplu, „simt gust de avocado, cafea, ceai de mentă” etc.).

Exercițiul 5. Ghicește dispoziția [176]

Timp: 10 minute

Descriere: Astăzi vom vorbi despre diferite reacții emoționale pe care le pot avea persoanele în urma unor evenimente dificile. Uneori, o persoană poate simți emoții dificile, puternice și neplăcute (amintiri amare, dezamăgire, confuzie, durere, frică). Într-adevăr, când se întâmplă o nenorocire, este foarte greu pentru toți. Este normal să ne simțim diferit după astfel de evenimente. Toate aceste reacții sunt absolut normale, evenimentele îngrozitoare pe care le întâlnim uneori nu sunt normale. Astăzi vom învăța să ne folosim propria imaginație și propriul corp pentru a gestiona emoțiile și sentimentele dificile pe care le trăim uneori.

Exercițiul 6. Dușul magic

Descriere: Imaginați-vă că vârful degetelor sunt apa de la duș. Faceți un duș cu vârful degetelor (cap, gât, mâini, corp, picioare). Imaginați-vă că palmele Dvs. sunt prosop, frecați-vă bine palmele, începeți să vă uscați, ștergeți ca și cum v-ați șterge cu un prosop real. Energia curge prin corp.

Exercițiul 7. Autobuzul sentimentelor [11]

Timp: 10 minute

Descriere: Elevii merg cu un autobuz metaforic. Psihologul se oferă să creeze un astfel de autobuz pentru toți cei care simt bucurie, tristețe, resentimente, vinovăție, fericire, oboseală etc. Copiii formează o coloană, își pun mâinile unul pe umerii altuia și „pornesc la drum”, iar șoferul conduce coloana. La fiecare stație imaginară el numește tare un sentiment, iar dacă cineva nu împărtășește acel sentiment, atunci „iese la stația de autobuz”. Alții, dimpotrivă, „urcă în autobuz”, dacă împărtășesc acel sentiment. Jocul se termină când toată lumea a făcut cel puțin o plimbare cu „autobuzul sentimentelor”.

Instrucțiuni: Toți cei care simt ... (bucurie, tristețe, resentimente, vinovăție, fericire, oboseală etc.) urcă în autobuzul nostru. Pentru a face acest lucru, trebuie să stați unul în spatele celuilalt și să vă țineți de umeri. Eu voi sta în față și voi conduce autobuzul. Următoarea oprire va fi când voi numi un nou sentiment. Cei care nu simt acel sentiment coboară din autobuz, în timp ce alții, dimpotrivă, urcă.

Exercițiul de încheiere

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul anunță participanții că sunt la sfârșit de activitate și vor evalua cum a fost/cât de mult le-a plăcut activitatea de astăzi și cum s-au simțit ei.

Tema pentru acasă: Urmăriți dispoziția Dvs. pe parcursul unei săptămâni și indicați-o într-un caietel, apreciind dispoziția și folosind creioane colorate (dimineața, la amiază și seara). Culoarea roșie – dispoziție foarte bună; galbenă – bine; verde – normală; maro – rău și culoarea neagră - foarte rău.

Ședința 5. Învăț să dezvolt relații sănătoase cu cei din jur pentru a face alegeri reușite în viață

Obiective:

- eliminarea tensiunilor, facilitarea interacțiunilor, intercunoaștere;
- antrenarea abilităților de a asculta și transmite mesajul;
- dezvoltarea spiritului de echipă, a capacității de colaborare și comunicare asertivă.

Exercițiul de încălzire 1. Conectarea

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii se grupează câte doi. Stau față în față și își ating unul de altul degetele arătătoare de la mâna dreaptă a fiecăruia. Fără să se rănească, fără să se despartă, trebuie să se miște prin încăperea cu degetele lipite.

Reflecție:

- Cum s-au simțit?
- Ce au observat în timpul exercițiului?
- Dacă au fost atenți, la ce au fost atenți?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și amintească și să povestească pe scurt ce au făcut, ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult.

Exercițiul 2. Vai, cât te-ai schimbat!

Descriere: Invitați elevii să formeze perechi. Rugați-i să se privească atent unul pe celălalt, observând cât mai multe detalii posibile despre cum este îmbrăcat celălalt, ce coafură are etc. Apoi poziționați-i pe elevi spate în spate. Puneți cea mai înaltă persoană dintre cele două să modifice două lucruri în felul în care arată. La întoarcerea celor doi, partenerul are între treizeci și patruzeci și cinci de secunde să-și dea seama ce anume s-a modificat. Răspunsul nu poate depăși mai mult de zece încercări. După aceea invitați-i pe participanți să schimbe rolurile și să repete exercițiul. Rămân în picioare toți partenerii care au dat ambii răspunsuri corecte, iar ceilalți sunt puși să se așeze. Cei care au rămas în picioare vor schimba partenerul pentru a repeta exercițiul.

Prezentarea temei: Învăț să dezvolt relații sănătoase cu cei din jur pentru a face alegeri reușite în viață

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum să dezvoltăm relații sănătoase cu cei din jur pentru a face alegeri reușite în viață. Facilitatorul organizează un brainstorming cu privire la componentele unei relații (atât pozitive cât și negative). Se vor identifica câteva cuvinte-cheie: respect, reciprocitate, responsabilitate, încredere, loialitate etc. Se va pune în discuție elementele cele mai importante ale unei relații care creează baza sau fundamentul tuturor relațiilor.

Întrebări de suport:

- Care sunt elementele comune pentru o relație sănătoasă?
- Care sunt elementele comune pentru o relație nefuncțională?
- Care sunt cele mai mari provocări în dezvoltarea unei relații sănătoase? Cum putem face față acestor provocări?
- Cum cerem ajutor? În ce momente pot solicita ajutor?

Exercițiul 3. Reporterul

Timp: 10 minute

Scopul: eliminarea tensiunilor, facilitarea interacțiunilor, intercunoaștere.

Descriere: Elevii stau în cerc. Facilitatorul propune elevilor să formeze perechi. Se explică elevilor că fiecare va lua interviu de la colegul lui, având ca reper următoarele întrebări de pe tablă/flipchiart.

Exemple de întrebări:

- Devizia vieții tale?
- Trei trăsături principale de caracter?
- Trei lucruri preferate?
- Un vis?

După ce au realizat exercițiul elevii vor povesti despre persoana căreia i-au luat interviul.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în postură de jurnalist?
- Care rol a fost mai simplu și care mai complicat? De ce?
- Cum te-ai simțit când ai luat interviul de la colegul lor?
- Cum te-ai simțit când ai povestit despre colegul tău?
- Ce ți-a plăcut mai mult să i-ai interviul sau să povestești?
- Ce nou ai aflat despre colegii tăi?

Exercițiul 4. Nou-nourăș

Timp: 10 minute

Scopul: antrenarea abilităților de a asculta și transmite mesajul.

Descriere: Se formează grupuri a câte două persoane, după alegerea imaginilor de nou-nourăș (în spate fiind scrisă cifra). Se solicită persoanelor care sunt nori: să povestească timp de 2 min. ceva pozitiv, de ex.: Succesele, realizările care le-ați obținut. Iar nou-rașii: să asculte fără să întrerupă, fără să pună întrebări, stăruindu-se să memoreze mesajul, ca apoi să-l transmită înapoi cât mai exact. Apoi se schimbă cu rolurile: nou-rașul povestește, iar norul ascultă și apoi redă mesajul.

Reflecție:

- Care sunt impresiile Dvs.?
- Ce a fost mai ușor: să vorbești, să asculți sau să redai mesajul?
- Toți au respectat principiile ascultării active?
- În viață respectați aceste principii?
- Încălcarea lor poate conduce la conflict?

- De ce este important acest antrenament?

Exercițiul 5. Hai să ascultăm tăcerea

Timp: 10 minute

Scopul: dezvoltarea capacității de a asculta, antrenarea spiritului de observație.

Descriere: Elevii se așază confortabil în cerc, închid ochii și „ascultă tăcerea”. Trebuie să se străduiască să audă cât mai multe sunete diferite. Apoi copiii deschid ochii și împărtășesc tot ce au auzit. Instrucțiuni pentru copii: „Stați confortabil, închideți ochii și ascultați liniștea din jurul nostru. Nu vorbiți și încercați să nu faceți zgomot. Când sună clopoțelul, deschideți încet ochii. Și vom vorbi despre cine și ce a auzit.”

Reflecție:

- Cum s-au simțit?
- A fost ușor sau dificil?
- Ce au aflat despre sine și colegii săi?

Exercițiul 6. Copacul grupului

Timp: 15 minute

Scopul: dezvoltarea spiritului de echipă, capacității de colaborare și comunicare.

Materiale: Ghem de ață.

Descriere: Participanții formează un cerc. Facilitatorul oferă elevilor un ghem de lână. Sarcina este de a crea un copac cu ajutorul ghemului de lână. Elevii pot comunica doar nonverbal.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- Cum ați comunicat, colaborat?
- Cât de ușor sau dificil v-a fost să realizați sarcina propusă? De ce?
- De ce depinde succesul interacțiunii?
- De ce depinde succesul grupului/echipei?

Concluzia psihologului: Am menționat mai sus că succesul interacțiunii sau al unei echipe depinde de înțelegere, ascultare reciprocă, alegerea liderului, capacități de organizare și conlucrare, de asertivitate, dar trebuie să subliniem și faptul că la fel de important este luarea în considerare a temperamentului, caracterul persoanei, alte trăsături de personalitate. Fiecare membru din echipă își are locul și rolul său, dar un singur scop comun. O echipă eficientă înseamnă respect, ascultare activă, recunoașterea calităților fiecărui membru, conjugarea tuturor eforturilor pentru un scop comun. Am pus accent pe limbajul verbal și nonverbal, deoarece într-o comunicare ambele sunt la fel de importante. Deseori, se întâmplă ca să nu fim atenți la limbajul nonverbal, care, de fapt, ne transmite o informație utilă și corectă.

Succesul grupului depinde de înțelegere, ascultare reciprocă, alegerea liderului, capacități de organizare și conlucrare, de asertivitate etc.

Exercițiul de încheiere 7. Hora prieteniei

Timp: 5 minute

Descriere: Participanții formează un cerc, fiind cu mâinile pe umerii vecinilor. Apoi, cu pași mici, se mișcă la dreapta, până când cineva va spune „Stop!”. Acest participant va spune ceva pozitiv despre activitatea desfășurată. Apoi grupul, cu pași mici, se mișcă la stânga, până când cineva din nou va zice „Stop!” și va exprima reflecțiile sale pozitive despre grup. Și așa până când toți membrii grupului își vor expune opiniile personale.

Ședința 6. Voința – instrument de autoreglare și autoorganizare

Obiective:

- identificarea obstacolelor și resurselor interne și externe în calea atingerii scopului;
- dezvoltarea rezistenței și perseverenței;

- activizarea interesului față de sfera volitivă a personalității, aprecierea gradului de manifestare a calităților volitive.

Exercițiul de încălzire 1. Orbul și călăuza [108]

Timp: 5 minute

Descriere: Grupul se împarte pe perechi, regula este: unul dintre parteneri închide ochii și îl atinge pe celălalt partener pe mână. Atenție! Nu îl ține de mână, doar îl atinge. Celălalt rămâne cu ochii deschiși și are sarcina de a-l conduce pe orb prin încăperea și are grijă să-l plimbe în siguranță prin încăperea, astfel încât să nu îl lovească de obiectele din jur sau de celelalte perechi. După un timp rolurile se schimbă.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei de astăzi

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre voință ca instrument de autoreglare și autoorganizare. Se pune accent pe principalele calități ale voinței, precum și opusul acestora. Se vor propune metode de autoeducație a voinței și secrete ale oamenilor plini de voință (Definește clar ceea ce îți dorești; Crede că se poate; Rezolvă problemele în loc să renunți; Asumă-ți responsabilitatea; Fii dispus să riști; Fii conștient de emoțiile tale; Concentrează-te pe valori, nu pe dorința de a fi perfect [108].

Exercițiul 3. Poziția incomodă

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii formează un cerc închis. Sunt rugați să ia o poziție incomodă cu ochii închiși. Se dau câteva instrucțiuni. În momentul când simt o atingere, deschid ochii; 2 atingeri - schimbă poziția pe alta comodă; 3 atingeri - fac ce doresc.

Exercițiul 4. În jurul insulei [108]

Timp: 5 minute

Descriere: Pentru acest exercițiu folosim două pagini de ziar. Conducătorul de joc pune paginile de ziar pe jos în mijlocul încăperii. Aceasta este o insula în Oceanul Pacific, însoțită, cu plaje minunate, cu păduri dese. Jucătorii sunt turiștii care înoată în jurul insulei. Deodată în apă apar rechinii! Toți jucătorii se retrag pe insulă. După ce pericolul a trecut, jucătorii pot să înoate din nou în jurul insulei. Cât timp ei înoată, insula se micșorează. Conducătorul de joc ia una dintre paginile de ziar de pe jos. De data aceasta, când vin rechinii din nou și jucătorii se refugiază pe insula, este cam îngheșuală! Pericolul a trecut și jucătorii înoată din nou. Insula se micșorează iar. De data aceasta când vin rechinii jucătorii trebuie să facă eforturi să încapă cât mai mulți turiști pe insulă. Jocul continuă până când hârtia rămâne de dimensiunea unei coli A4. Sarcina jucătorilor este să găsească soluții ca toți turiștii să fie salvați. Facilitatorii trebuie să îi ajute pe copii să găsească aceste soluții.

Exercițiul 5. Metoda grafică - Voința [27; 146]

Timp: 20 minute

Scopul: activizarea interesului față de sfera volitivă a personalității, aprecierea gradului de manifestare a calităților volitive.

Materiale: fișă A4, 8 creioane colorate (roșu, galben, verde, albastru, violet, cafeniu, sur, negru), creion simplu, fișa-resursă.

Descriere: Se explică elevilor că nimic în lume nu va înlocui perseverența! Nici genialitatea – lumea e plină de genii nerecunoscute. Nici talentul – lumea e plină de persoane talentate, dar ratate. Nici învățământul – lumea e plină de oameni de știință, doctori habilitați, academicieni inutili. Perseverența și voința sunt doi factori decisivi ai succesului.

Pasul 1. Desenați un cerc. Un cerc întreg reprezintă 100%. Apreciați câtă voință aveți dvs. și hașurați sectorul respectiv.

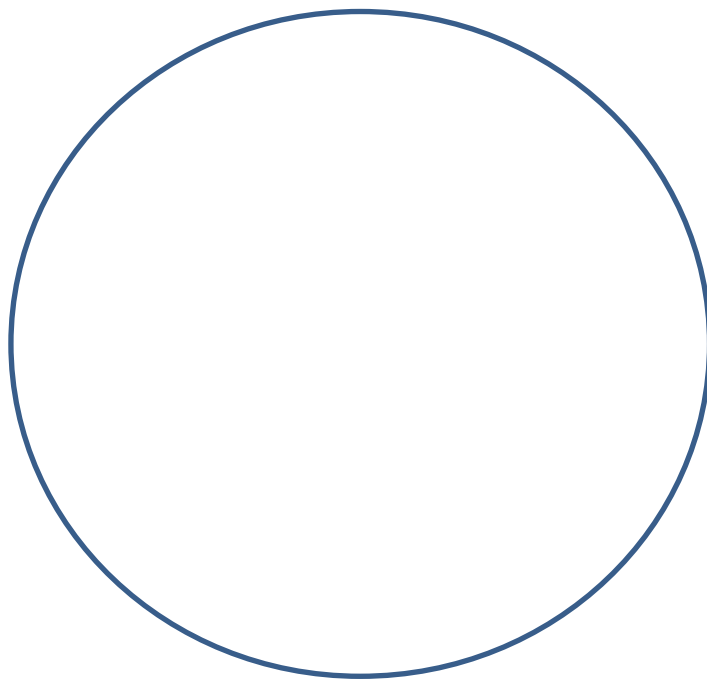
Pasul 2. Voința se manifestă prin următoarele 8 calități: independență, hotărâre, inițiativă, perseverență, disciplină, curaj, rezistență, orientare spre scop. Pentru a aprecia aceste calități volitive e necesar să faceți cunoștință cu caracteristicile lor (fișă). După ce ați făcut cunoștință cu ele, e necesar să alegeți o culoare potrivită fiecărei calități și să colorați conturul cercului. Apoi veți aprecia gradul de manifestare a calității corespunzătoare pentru propria persoană, hașurând sectorul respectiv.

Pasul 3. Aranjați în ordine ierarhică calitățile – de la cea cu % mai mare, la cea cu % mai mic.

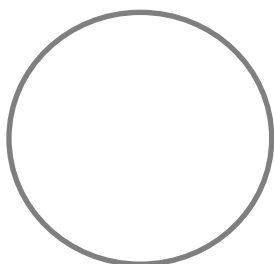
Reflecție:

- Corespund datele obținute cu opinia dvs. despre prezența voinței la dvs.?
- Care calitate a acumulat cel mai mare procentaj? (aceasta este calitatea care vă susține voința)
- Care calitate a acumulat cel mai mic procentaj? (aceasta este calitatea care nu vă permite să vă manifestați, care solicită dezvoltare)
- Ce calități sunt dezvoltate suficient? Dezvoltarea căror calități necesită efort?

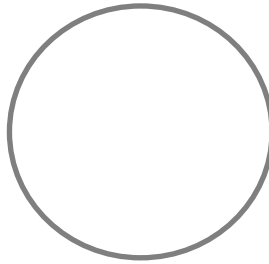
Fișa resursă – Cercul voinței

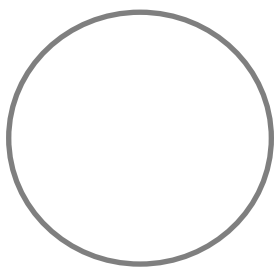
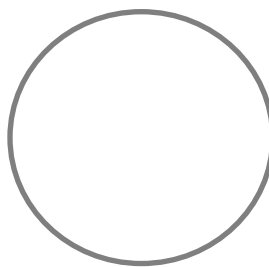
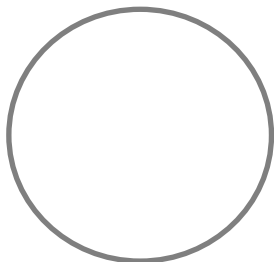
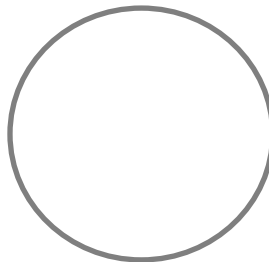
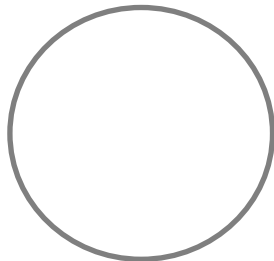
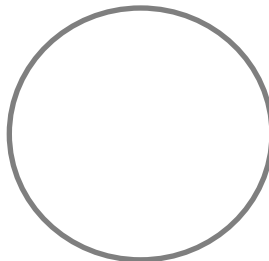


1. Hotărâre



2. Perseverență



3. Curaj**4. Independență****5. Orientare spre scop****6. Inițiativă****7. Rezistență****8. Disciplină****Exercițiul 6. Robot [142; 146]**

Timp: 15 minute

Scopul: dezvoltarea rezistenței și perseverenței.

Descriere: Facilitatorul propune elevilor să formeze un cerc, apoi invită un voluntar și i se leagă ochii. Psihologul dă instrucțiunea celorlalți participanți. Facilitatorul aranjează într-un mod special jucăriile (4-5 articole/obiecte). Moderatorul alege sau decide câte și cum vor fi ele aranjate. Participanții memorizează modelul creat, apoi moderatorul amestecă toate jucăriile. Participanții au dreptul să spună doar un singur cuvânt. Sarcina participanților este de a oferi instrucțiunea în așa mod, ca persoana să aranjeze corect toate obiectele cum au fost la început. Un cuvânt spus în plus înseamnă „Stop” și toată instrucțiunea începe din nou.

Reflecție:

- Cum ai ajuns la această situație?
- Cum ai comunicat?
- Ce mijloace de comunicare ai utilizat?
- V-a fost ușor sau dificil?
- Argumentați momentele dificile/ușoare din cadrul activității?
- De ce depinde finisarea unei sarcini?
- De ce trăsături de personalitate sunt necesare?
- Care din ele ar necesita o dezvoltare?

Concluzia psihologului: Comunicarea și colaborarea este foarte importantă. Într-un grup, echipă este foarte important să se asculte unul pe altul, să fie deschiși atunci când ascultă pe cineva, să fie empatici. Există și multe situații în care echipa trebuie să posede și perseverență, rezistență etc.

Exercițiul de încheiere.

Timp: 5 minute

Descriere: Facilitatorul întreabă elevii ce s-a întâmplat astăzi, ce au învățat. Elevii fac un cerc și, pornind din cerc, se joacă cu 3 baloane colorate pline cu aer. Sarcina lor este să nu scape nici un balon pe jos timp de 60 de secunde. Acest exercițiu ajută la coordonarea în grup, la comunicare, stimulează respectarea regulilor de grup și, prin mișcarea lentă a baloanelor, ajută la scăderea tensiunii emoționale la finalul activității.

Ședința 8. Cum să-mi dezvolt încrederea în sine pentru a reuși în viață

Obiective:

- dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți;
- dezvoltarea stimei de sine;
- exersarea capacității de autoapreciere obiectivă atât a sinelui, cât și a semenilor.

Exercițiul de încălzire 1. O minune [155]

Timp: 5 minute

Scopul: dezvoltarea stimei de sine.

Materiale: cutie, oglindă.

Descriere: Psihologul pregătește o cutie în care așează o oglindă. Cu o introducere cât mai misterioasă, creează o atmosferă magică pentru acest exercițiu, spunând, de exemplu: „Am adus aici această cutie în care se află o minune! Psihologul trece pe la fiecare elev și îi arată această minune.

Instrucțiune: Trebuie să vă uitați bine la ceea ce vedeți și să păstrați secret ceea ce ați văzut până la terminarea exercițiului, până când fiecare elev se va uita în cutie”. După terminarea exercițiului se discută sentimentele apărute, reacțiile elevilor și faptul că fiecare dintre noi suntem ființe unice, suntem „o minune”.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei de astăzi

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum putem dezvolta încrederea în sine pentru a reuși în viață. Se comunică elevilor că încrederea în sine joacă un rol important în toate activitățile și domeniile vieții. De obicei, atunci când ai încredere în tine, îți recunoști calitățile și punctele slabe și alegi să te bazezi pe punctele forte. Conștientizezi că modul în care gândești îți influențează viața și faci alegeri conștiente, care au un impact pozitiv asupra vieții tale. Se conturează câteva idei cheie: Oferă-ți încredere. Fii autentic în relațiile cu ceilalți; Apreciază-te. Fii primul care îți oferi iubire necondiționată; petrece timp cu tine. Alocă-ți zilnic cel puțin 5 minute timp de reconectare cu tine, în care să te relaxezi și acorzi atenție respirației tale; Fii determinat. Crede în tine și în alegerile pe care vrei să le faci; învață din greșeli; Stai drept și privește înainte. De câte ori simți că-ți pierzi încrederea în tine, acest lucru va fi reflectat în postura corpului tău [3; 5; 24; 41; 45; 59; 97; 103; 104; 138].

Reflecții: Gândește-te la o situație în care te-ai simțit încrezător în sine și re trăiește-o în detaliu. Odată ce-ți imaginezi această situație și stare de bine, adaugă imaginar mai multe detalii, persoane care sunt încântate de tine, te apreciază și se mândresc de tine. Fixează în minte doar emoțiile pozitive și alungă orice îndoială sau frică care ar putea apărea la acest exercițiu de vizualizare.

Exercițiul 2. Oglinda

Timp: 10 minute

Materiale: oglindă

Descriere: Psihologul le spune elevilor că cunoașterea de sine înseamnă să mă accept cu defectele și calitățile mele. În ce măsură mă pot accepta depinde de cât de mult mă cunosc. În final, pot accepta doar ceea ce percep, lucrurile de care sunt conștientă

Instrucțiune: Elevii formează perechi. Timp de 1 minut ambii se privesc concomitent în oglindă. Elevii răspund la câteva întrebări. Ce văd în oglindă? Pe cine văd în oglindă? Se enumeră două calități pe care le are această persoană, un mesaj de încurajare pentru această persoană.

Reflecții:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau dificil?
- Ce ați aflat despre voi, despre colegii voștri?

Exercițiul 3. Scărița

Timp: 10 minute

Scopul: Exersarea capacității de autoapreciere obiectivă atât a sinelui, cât și a semenilor.

Materiale: Fișa de lucru: Scărița

Desfășurare: Elevilor li se distribuie fișe de lucru pe care sunt desenate o scăriță cu zece trepte. Pe aceste trepte s-au plasat toți oamenii. Pe treapta cea mai înaltă se află cei mai buni oameni, pe treapta din mijloc se includ oamenii buni, pe ultimele trepte oamenii care sunt mai puțin buni. Cum crezi, pe care treaptă a scăriței te poți poziționa tu? Unde te-ar poziționa prietenul tău? Pe care treaptă a scăriței te-ar poziționa învățătorul tău? Cum crezi, pe care treaptă te-ar poziționa mama? După îndeplinirea fiecărei activități se va analiza de ce s-a ales anume acea treaptă și nu alta.

Reflecții: recunoaște că nimeni nu este perfect. Dacă ești obișnuit să vezi mai mult defectele, încearcă să găsești caracteristicile care sunt bune la tine și îți plac. În fiecare zi scrie 3 lucruri de care ești mulțumit/ă de tine și 3 lucruri pentru care ești recunoscător/oare zilei care a trecut. Aceasta te va ajuta să înțelegi că în fiecare zi se întâmplă ceva cu tine nesemnificativ, dar bun și acest fapt îți va oferi încredere în tine și încrederea în ziua de mâine. În consecință, vei căpăta curajul de a acționa și a depăși frica de eșec.

Exercițiul 4. Baza [11]

Timp: 5 minute

Descriere: o persoană este desemnată în calitate de „bază”. Ea se va mișca prin centrul sălii sau al clasei cu ochii deschiși, în timp ce toți ceilalți tac, închid ochii și se mișcă spre centrul sălii. Cei care se ciocnesc unul de altul spun „Bună!” Apoi își strâng mâna și merg mai departe cu ochii închiși. Dacă un participant se ciocnește de „bază”, aceasta nu răspunde la „bună”, participantul trebuie să deschidă ochii, se ia de mână cu „baza” și continuă se meargă împreună cu ochii deschiși. Toți cei care au deschis ochii, adică au devenit „bază”, se mișcă în tăcere, nu răspund la salut și, de asemenea, țin bine de mână persoana care i-a salutat. În timpul jocului, nu se dau indicii și nu este permisă atingerea altor părți ale corpului. Jocul se termină când toată lumea are ochii deschiși și se ține de mână, formând un lanț.

Exercițiul 5. Eu voi reuși!

Timp: 10 minute

Descriere: Psihologul relatează elevilor că atunci când sursele energetice sunt în scădere, un cuvânt bun ne poate încuraja și oferi un nou suflu de efort și curaj. Nu așteptați de la alții, începeți singur - pentru voi. Aveți foarte multe calități demne de apreciere, nu fiți critic cu voi înșivă, gândiți pozitiv, în orice dificultate există o oportunitate! Elaborați o listă cu expresii plăcute și motivaționale pe care să vi le adresați! Vă recomandăm în orice moment de ezitare și incertitudine să le spuneți cu voce sau în gând, cum vă este mai confortabil.

Vă puteți inspira din lista următoare: Eu voi reuși; Pot valorifica tot ce este mai bun la mine; Sunt vesel (ă), deștept/deșteaptă; Am prieteni buni și devotați; Sunt o persoană sinceră și onestă; Sunt

un luptător/o luptătoare; Mă accept așa cum sunt; Viitorul meu este luminos; Mă eliberez de griji; Fac tot ce-mi stă în putință etc.

Exercițiul 6. Culoarea încrederii în sine

Timp: 10 minute

Descriere: Elevii sunt rugați să aleagă culoarea pe care o asociază cu încrederea. Imaginați-vă că din cosmos vine o energie magică de culoarea respectivă. Închideți ochii și imaginați-vă că această culoare este deasupra capului vostru sub formă de piramidă. Liniștit priviți această piramidă, care începe încet să coboare. Încercați să simțiți cum ea pătrunde în corpul vostru, culoarea trece prin corp, se dizolvă și vă curăță de neîncredere și emoțiile negative. Fiecare celulă, organ se îmbibă cu această culoare. Simțiți că sunteți în centrul piramidei. Delectați-vă cu această culoare și absorbiți-o în interiorul dvs. Acum permiteți-i culorii pe care ați ales-o să vă cuprindă de la cap până la picioare. Imaginați-vă cum șuvoiul culorii alese trece prin dvs.: de la cap, gât, umeri, mâini, cutia toracică, abdomen, până la picioare și iese curgând în sistemul de canalizare. Controlați-vă organismul. Dacă mai simțiți într-o porțiune a corpului rămășițe ale neîncrederii, nehotărârii, a emoțiilor negative, îndreptați șuvoiul culorii și spălați acest loc, colorați-l, colorați-l. Vă simțiți deosebit de bine. Numărați până la 1-2-3 și încet puteți deschide ochii.

Exercițiul de încheiere 7. Complimente

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii stau în două cercuri: unul în exterior, celălalt în interior, față în față unul cu altul. Elevii din cercul exterior îi complimentează pe elevii din cercul interior, iar aceștia răspund: „Mulțumesc, știu”. Cercul exterior se mișcă în sensul acelor de ceasornic până când copiii din cercul exterior au făcut complimente tuturor copiilor din cercul interior. Apoi copiii din cercul interior îi complimentează pe copiii din cercul exterior.

Ședința 9. Cum să spun „NU” în situații critice

Obiective:

- stabilirea acțiunilor și etapelor necesare pentru a refuza; exprimarea politicoasă a unui refuz la cerere,
- învățăm să spunem „Nu” unora dintre cei cu care interacționăm;
- însușirea modalităților nonviolente de învingere a situației-problemă, a înțelege că comunicarea eficientă, învingerea neînțelegerii este efortul ambelor părți.

Exercițiul de încălzire 1. Omidă [108]

Timp: 5 minute

Descriere: Se repartizează baloane pentru toți participanții, pe care aceștia le umflă. Cu ajutorul acestor baloane o să ne transformăm într-o omidă mare, care se va deplasa prin această sală. Formați o coloană, puneți mâinile pe umerii colegului din față, iar baloanele dintre voi la nivelul abdomenului, astfel ca ele să nu cadă. Este interzis să atingeți baloanele cu mâinile. Primul participant ține balonul cu mâinile întinse. Astfel, într-un singur lanț, fără a folosi mâinile, trebuie să mergeți prin sală pe un anumit traseu.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum să spui „Nu” în situații critice din viață. Dacă nu poți spune „Nu”, atunci ceilalți le va fi ușor să te determine să faci ceea ce vor ei. Vei începe a face ceea ce nu-ți place și invers, nu vei avea timp pentru a face ceea ce îți dorește sufletul. Vei fi asemenea unei frunze în bătaia vântului. A refuza înseamnă a ne autoafirma și a ne autoaccepta. Și aceasta presupune: exprimarea unui „Nu” ferm, prin ideea „Nu, nu vreau!”/afirmație; explicarea

fără justificări a motivului/înțelegere; recunoașterea stării afective a celuilalt/acceptare; propunerea unei alternative/soluție. Exemplu de formulare a refuzului: 1. Știu că ți-ar plăcea să ieșim împreună astă seară în oraș. 2. Din păcate, am avut o zi grea și sunt foarte obosit/ă. 3. Aș dori să mă odihnesc. 4. Am putea alege o altă seară în cursul săptămânii ca să ieșim împreună în oraș.

Exercițiul 2: Îngheață [11]

Timp: 10 minute

Descriere: Gândește-te la animalele pe care le cunoști și alege 4:

- unul lent (melc, broască țestoasă)
- unul puțin mai rapid (găină, capră)
- unul rapid (cămilă, elefant, cal)
- unul foarte rapid (leopard, iepure, câine)

Instrucțiune: Începem să ne mișcăm calm prin sală, în orice direcție... Respirați calm în timp ce vă mișcați... Acum vă voi ruga să vă mișcați cu viteze diferite, ca diferite animale și voi trebuie fie să accelerați, fie să încetiniți, în funcție de instrucțiunile mele...

Mai întâi mișcați-vă ca cel mai lent animal... acum la fel de lent, dar puțin mai repede... Nu uitați să respirați calm și să rămâneți relaxați... nu încetiniți... nu accelerați... Păstrați ritmul respirației... Nu vă ciocniți de alți copii ... mișcați-vă în toate direcțiile... Acum accelerați ca un animal rapid... nu uitați să respirați calm... rămâneți relaxați... Acum accelerați ca cel mai rapid animal... După aceasta spuneți că va trebui să înghețați când se va da comanda și să vă mișcați din nou.

Reflecție:

- Ce v-a plăcut?
- A fost greu sau ușor? De ce?

Exercițiul 3. Începeți să spuneți „Nu” [144]

Timp: 10 minute

Scopul: învățăm să spunem „Nu” unora dintre cei cu care interacționăm.

Materiale: Fișa de lucru.

Descriere: La prima etapă se va face o listă cu persoanele pe care vă este greu să le refuzați în ordinea crescătoare a dificultății (1 pentru cei care îi poți refuza fără probleme și 5 pentru cei care îi refuzați foarte greu sau niciodată).

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Imaginați-vă acum că veți spune „Nu” fiecăruia dintre persoanele enumerate mai sus. Iată o listă de răspunsuri pe care le puteți da astfel încât să nu spuneți „Da”.

- În loc să spuneți cu „Da” sau „Nu”, spuneți „O să mă gândesc”.
- Explicați că nu sunteți disponibil/ă în acest moment.
- Întrebați dacă nu poate face altcineva acest lucru.
- Menționați clar motivele refuzului.
- Nu vă justificați, ci dați pur și simplu un răspuns.

La următoarea etapă, încercați să exersați ce răspunsuri le-ați putea da diverșilor interlocutori.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

Exercițiul 4. Un pas în întâmpinare

Timp: 10 minute

Scopul: Însușirea modalităților nonviolente de învingere a situației-problemă, a înțelege că comunicarea eficientă, învingerea neînțelegerii este efortul ambelor părți.

Descriere: Se formează perechi. Se așează comod unul în fața celuilalt.

Instrucțiune: Rog fiecare să ridice mâna dreaptă în sus și să o strângă în pumn. Arătați pumnul partenerului. În continuare încercați timp de un minut, concomitent, folosind metoda convingerii, comunicând asertiv, să convingeți unul pe celălalt să deschideți pumnul. Încercați să nu fiți violenți, să nu vă impuneți, convingând frumos, asertiv! Gata!

Discuție:

- Sunt mulți care n-au deschis pumnul?
- Cum v-ați simțit, când v-am spus să închideți pumnul?
- Cum ați convins partenerul să deschidă pumnul? (se va anunța aici subiectul „Un pas în întâmpinare”).
- Arătați pumnul cei care nu l-au deschis. Cum vă simțiți? Care-i cauza că nu l-ați deschis? Cu tot grupul, noi acum vă rugăm să deschideți pumnul.
- Ce am învățat prin acest exercițiu? Care au fost obiectivele lui?

Detașare de rol: fiecare va da mâna partenerului și va rosti prenumele său.

Imaginează-ți că privești spre mare. Care sunt primele tale senzații? Imaginează-ți că mergi prin pădure și te uiți sub picioare. Ce simți? Nu te gândești mai mult de 30-40 de secunde. Imaginează-ți că vezi cum un grup de albatroși zboară pe deasupra ta. Ce simți? Răspunde rapid și mergi mai departe. Imaginează-ți că o herghelie de cai trece pe lângă tine. Nu te gândești mult la senzații, doar notează-le. Imaginează-ți că mergi prin pustiu și dai de un perete cu o mică gaură prin care se vede o oază. Ce o să faci? Notează acțiunile tale, nu senzațiile. Mergând obosit prin pustiu, vezi pe drum un ulcior cu apă. Care sunt acțiunile tale? Notează tot ce faci. Imaginează-ți că te-ai rătăcit prin pădure și ai văzut o casă în care arde lumina. Ce o să faci? Notează tot. Dar dacă ești înconjurat de ceață? Notează acțiunile tale

Exercițiul 4. Refuzul politicos [144]

Timp: 15 minute

Descriere: Psihologul solicită răspuns la întrebarea: ce înseamnă a refuza? Se comunică elevilor ce presupune un refuz, ce este necesar de evitat în situația de refuz și etapele refuzului. Se formează perechi care vor demonstra situații de refuz.

De evitat: să deviați de la problemă, deoarece interlocutorul s-ar putea folosi de acest lucru pentru a obține ceea ce vrea; să-l atacați pe cel ce vă solicită cu fraze care încep „Tu”, „Dvs” sau care conțin verbe la persoana a II-a (singular sau plural)....de ex.: „Tu întotdeauna...”; „Dvs. mereu îmi cereți...”.

Etapele refuzului: (Formularea „Nu”, nu vreau (afirmație); Explicații fără justificări, motivul (înțelegerea); Recunoașterea celuilalt (acceptare); Propunerea unei alternative (soluție).

Exemplu de formulare a refuzului:

1. Știu că ți-ar plăcea să ieșim împreună astă-seară (Repetarea solicitării, pentru că interlocutorul să fie încredințat că am înțeles despre ce este vorba);
2. Din păcate, am avut o zi grea și sunt foarte obosită (prezentarea motivelor refuzului);
3. Așa că aș dori să mă odihnesc (Exprimarea refuzului);
4. Am putea alege o altă seară în cursul săptămânii ca să ieșim în oraș (propunerea unei alternative convenabile pentru ambele părți).

Reflecție:

- A fost ușor sau greu să exprimați un refuz? De ce?
- La ce etapă ați întâmpinat dificultăți?

- În ce situații vă este greu să refuzați? De ce?

Exercițiul de încheiere 5. Lanțul [11]

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii se iau de mâini ca într-un lanț viu. În acest exercițiu elevii se vor folosi de mâini, capete, umeri pentru a ține o foaie de hârtie de flipchart în aer și a o trece de la unii la alții. Elevii se pot mișca pe loc, pot vorbi unii cu alții, dar trebuie să nu dea drumul la mâini. La un capăt al lanțului facilitatorul le va da o foaie de flipchart, pe care elevii trebuie să o transmită de la unii la alții fără să-i dea drumul pe jos până când foaia ajunge la celălalt capăt al lanțului viu. Dacă lanțul se rupe sau dacă foaia cade pe jos exercițiul se oprește și trebuie reluat, dar nu poate fi reluat de mai multe de 3 ori.

Ședința 10. Obstacolul din calea vieții – arta pașilor mici pentru educarea voinței

Obiective:

- consolidarea încrederii și autocontrolului;
- dezvoltarea capacității de analiză și de a lua decizii, de a fi responsabil, dezvoltarea capacității de a lucra în grup;
- conștientizarea faptului cum reacționează o persoană la o schimbare și învață faptul că propriile reacții la schimbare sunt tipice sau normale;
- recunoașterea poziției confortabile și fricile în relații; dezvoltarea responsabilității și încrederii în comunicarea interpersonală.

Exercițiul de încălzire 1. STOP [11]

Timp: 5 minute

Scopul: consolidarea încrederii și autocontrolului.

Descriere: Elevii merg prin încăperea în direcții aleatorii până când facilitatorul spune STOP. Elevii se opresc. Facilitatorul le cere să închidă ochii. Apoi li se cere să meargă înainte cu ochii închiși, cu atenție, astfel încât să nu se lovească. Facilitatorul spune STOP. Apoi elevilor li se cere să meargă cu ochii închiși înapoi cu atenție ca să nu se lovească unii cu alții. Dacă merg destul de atenți și merg încet simt când se apropie cineva și se pot opri. Trebuie să se oprească în momentul în care nu se mai simt în siguranță. Trebuie să țină tot timpul exercițiului ochii închiși.

Exercițiul 2. Mișcare în patru ritmuri

Descriere: Psihologul le spune elevilor să se gândească la animalele pe care le cunosc și să aleagă un animal lent (de ex: melc, broască țestoasă), unul puțin mai rapid (de ex: găină, capră), unul rapid (de ex: cămilă, elefant, cal) și unul foarte rapid (de ex: leopard, iepure, câine).

Instrucțiune: elevii încep să se miște calm și liber prin încăperea, respirând calm în timpul mișcărilor. Psihologul le cere copiilor să se miște cu viteze diferite, la fel ca animalele pe care și le-au imaginat, accelerând și încetinind în funcție de indicații. Mai întâi, copiii trebuie să se miște ca cel mai lent animal, apoi ca cel care este puțin mai rapid. După aceea, copiii încep să se miște ca un animal rapid și apoi ca cel mai rapid. La comanda psihologului, copiii trebuie să înghețe, să nu se miște câteva secunde și apoi să continue din nou mișcarea. Exercițiul se repetă de mai multe ori.

Reflecție:

- V-a plăcut exercițiul?
- Ce v-a plăcut/nu v-a plăcut?
- A fost greu/ușor de executat? De ce?

Reamintirea activității anterioare: Facilitatorul propune copiilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile facilitatorul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face facilitatorul.

Prezentarea temei de astăzi.

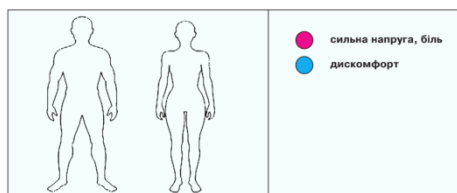
Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre Obstacolul din calea vieții – arta pașilor mici pentru educarea voinței. În această activitate urmărim să ajutăm elevii să conștientizeze cum putem depăși obstacolele pentru a putea să ne atingem scopurile în viață, cum să ne controlăm reacțiile și comportamentele etc.

Exercițiul 3. Trusa cu resurse [11]

Timp: 15 minute

Descriere: Scrieți pe o foaie de hârtie cu ce tip de stres și ce factori ai acestuia vă confrunțați cel mai frecvent la școală. Apoi scrieți pe o foaie de hârtie cum reacționați la stres (dureri de cap, gâtul strâns etc.). Desenați zonele corpului Dvs. în care vă simțiți încordat în timpul situațiilor stresante.



Identificați situațiile din ultima săptămână care au fost stresante pentru voi (Notați aceste situații în săptămânile următoare. Încercați să vă concentrați asupra „modului în care reacționați la stres”).

Pe o scară de la zero la zece, indicați cum vă simțiți în aceste momente stresante din viața Dvs. De la 0 (bine) _____ la 10 (agit, iritat).

Scrieți pe o foaie de hârtie: Ce mă ajută să mă calmez în situații dificile? Enumerați și numerotați-le de la 1 la 10 în ordinea importanței.

Scrieți pe o foaie de hârtie 10 lucruri plăcute care vă aduc plăcere și relaxare.

Exercițiul 4: Sparge balonul

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii se împart de la 1 la 3. Trei participanți au legat un balon la gambă. Participanții din primul grup au ca sarcină să spargă balonul. Participanții din al doilea grup – vor proteja balonul. Participanții din al treilea grup vor observa procesul și vor evita contactul cu participanții.

Exercițiul 5. Greutăți și soluții [28]

Timp: 15 minute

Scopul: dezvoltarea capacității de analiză și de a lua decizii, de a fi responsabil, dezvoltarea capacității de a lucra în grup.

Descrierea activității: Se formează 3 grupuri. Timp de 5 minute, fiecare grup va avea ca sarcină să identifice dificultățile și soluțiile cu care se confruntă elevii (I grup - legate de școală (cadre didactice, colegi, proces de învățare etc.)); (al II-lea grup legate de viața personală (hobby, activități pe interese etc.)), (al III-lea grup legate de viața familială (părinți, rude etc.)). După realizarea sarcinii, fiecare grup va delega un reprezentant care va reda conținutul grupului.

Reflecții:

- Cum v-ați simțit?
- La ce domeniu ați întâmpinat dificultăți în realizarea activității?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?
- De ce/cine depinde succesul identificării unei soluții?

Exercițiul 6. Imagine inversă

Timp: 10 minute

Scopul: conștientizarea faptului cum reacționează o persoană la o schimbare și învățarea faptului că propriile reacții la schimbare sunt tipice sau normale.

Descriere: Se oferă câte o coală de hârtie A4 elevilor. Se acordă 6 minute elevilor ca să deseneze o imagine a unui lucru de pe masa de lucru de acasă sau din clasă, cu mâna pe care nu o folosește de regulă la scris. Rugați participanții să-și schimbe desenul cu al unei persoane din grup. Participanții care primesc desene le vor eticheta în funcție de ceea ce cred ei că reprezintă și le vor înapoia persoanei care le-a desenat.

Reflecții:

- Câte dintre obiecte au fost ghicite corect?
- Ce sentiment ați avut când trebuia să folosiți cealaltă mână?
- Cum au afectat acele sentimente desenul vostru?
- Cum ați trecut peste acele sentimente?
- Ce implicații are această activitate asupra modului în care abordăm probleme la școală, în viața de zi cu zi?

Exercițiul 7. Trenulețele

Timp: 5 minute

Scopul: recunoașterea poziției confortabile și fricile în relații; dezvoltarea responsabilității și încrederii în comunicarea interpersonală.

Descriere: Se formează grupuri a câte 3 persoane. Fiecare grup reprezintă un trenuleț format din locomotivă, vagon și mașinist. Participanții se aranjează unul după altul, ținându-se de coate/talie. Locomotiva merge prima cu mâinile înainte strigând „Tu-u-u”. Ochii sunt deschiși doar la a treia persoană. La comanda psihologului, „trenulețele” încep să meargă prin încăperea, evitând ciocnirea de alte trenuri, fiind dirijate de ultimul participant: pocnitură din degetele mâinii drepte – întoarcere la dreapta, pocnitură din degetele mâinii stângi – întoarcere la stânga, bătaia din palme – înainte, două bătai, stop. La intervalul de 1,5 min, participanții se schimbă cu locurile, astfel ca fiecare să fie în diferite roluri: de conducător și de condus.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în rolul de locomotivă, vagon, mașinist?
- Aveați încredere în mașinist? De ce?
- Au fost persoane care s-au simțit liniștite în rolul de locomotivă?
- În viața de zi cu zi în compania cui sunteți total liniștiți, având încredere?

Exercițiul de încheiere 8. Să ne relaxăm!

Timp: 5 minute

Descriere: Facilitatorul recapitulează cu elevii cele discutate și exersate. Elevii sunt întrebați cum s-au simțit, ce au învățat.

Instrucțiune: Elevii se ridică în picioare, sar pe loc de 4 ori. Apoi se ghemuiesc la podea, numără până la 4, sar din nou pe loc de 4 ori, apoi se opresc și respiră adânc de 2 ori, după care rămân nemișcați, respirând normal până facilitatorul numără până la 4.

Ședința 11. Învăț să negociez, să decid, să aplic pentru a-mi educa voința

Obiective:

- stimularea comunicării nonverbale, a cunoașterii de sine și a celorlalți;
- analizarea deciziilor proprii și ale altora în cadrul unei situații;
- dezvoltarea capacității de a face alegeri corecte și argumentate;
- dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă, de ascultare și înțelegere.

Exercițiul de încălzire 1. Învăț să-mi controlez impulsurile - Conversație la semafor

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii formează un cerc. Când psihologul spune „verde”, toți elevii merg prin încăperea. Când psihologul spune „roșu”, toți elevii se opresc și rămân nemișcați. Jocul se repetă

până când elevii învață să rămână nemișcați la cuvântul „roșu”. Se poate valorifica pe perioada training-ului ca reguli pentru a facilita comunicarea dintre elevi. Roșu=Stop. Oprește-te și respiră înainte de a vorbi. Galben=Ascultă. Numără până la zece și gândește-te la cuvintele pe care vrei să le spui. Verde=Vorbește. Transmite un mesaj clar pe care îl poate înțelege toată lumea.

Exercițiul de încălzire.

Scopul: stimularea comunicării nonverbale, a cunoașterii de sine și a celorlalți.

Desfășurare: Copiii se mișcă haotic prin sală în tempoul și direcția dorită. La semnalul adultului, fiecare elev trebuie să reușească să se salute cu cât mai mulți elevi. Variantele de semnale: bătaia din palme – trebuie să strângă mâna la majoritatea colegilor; sunetul clopoțelului – să mângâie pe spate colegii; sunetul fluierului – să se salute cu spatele. Este de dorit pentru un rezultat mai bun ca în timpul jocului elevii să nu discute între ei.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: În această activitate urmărim să ajutăm elevii să conștientizeze, să învețe să negocieze, să poată lua decizii corecte. Elevii sunt provocați să reflecteze asupra unor decizii pe care le-au luat în ultimul timp. Se adresează câteva întrebări pentru inițierea discuțiilor: Te-ai întrebat vreodată dacă ai luat decizia corectă? Ce s-ar fi întâmplat dacă ai fi făcut lucrurile altfel? Ce sau cine te-a influențat în alegerea deciziei? Ai regretat anumite decizii? Ce ar fi trebuit să faci ca decizia să nu fie una pripită? Orice decizie implică, în prealabil, existența unei inițiative, care să declanșeze acțiunea în cauză. Alegerea corectă presupune claritate, cunoașterea de sine, intuiție și, desigur, curaj.

Exercițiul 2. Decizia asumată

Timp: 10 minute

Scopul: analizarea deciziilor proprii și ale altora în cadrul unei situații.

Descriere: Copiilor li se propune să se gândească la deciziile pe care le iau în diferite grupuri cărora le aparțin - semeni, colegi, familie, prieteni, după care copiii sunt rugați să rezolve problema propusă utilizând recomandările din fișa informativă: „5 Pași în luarea unei decizii responsabile”.

Problemă: Ajungând acasă, Ionică și-a amintit că are de făcut o lucrare pe care trebuie s-o dea a doua zi dimineața. El a decis să o facă chiar atunci, ca să reușească la cercul de dans din acea seară. Începu să lucreze la temă, când a sunat cineva la ușă. Era un prieten, care a venit să-l roage să iasă la joacă.

Soluții posibile	Consecințe posibile
Ionică poate să facă temele pentru acasă după ce revine de la cercul de dans.	El va putea să meargă la cercul de dans.
Ionică poate să nu scrie lucrarea și să spună că a pierdut-o.	El poate avea neplăceri din cauza că a mințit.
Ionică poate să nu meargă la cercul de dans.	El va lipsi de la cercul de dans.
Ionică poate să-i spună prietenului său că preferă să-și facă temele.	El nu va ieși la joacă cu prietenul său.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit când ați luat o decizie?
- Este ușor sau greu să iei o decizie?
- Ce ați învățat din această activitate?

Fișă informativă. 5 Pași în luarea unei decizii responsabile

1. Înainte să întreprinzi ceva, oprește-te și gândește-te!
2. Emite cât mai multe variante posibile de rezolvare a problemei.
3. Compară fiecare acțiune cu posibilele consecințe: Imaginează-ți consecințele!
4. Decide! Alege opțiunea optimă și nu fă ceea ce poate avea consecințe grave!
5. Acționează! Bucură-te că ai făcut alegerea corectă, responsabilă și ai reușit să eviți pericolul.

Exercițiul 3. Pictorul talentat

Timp: 10 minute

Scopul: dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și a capacităților de ascultare și înțelegere.

Descriere: Se formează 3-4 grupuri. Fiecare echipă primește creioane colorate și câte o foaie cu desen alb-negru. O persoană din echipă închide ochii, ia creionul în mână și trebuie să coloreze imaginea cu ochii închiși, fiind ghidat de colegi. Apoi, pe rând, se schimbă fiecare membru din grup, până când toți membrii echipei colorează imaginea.

Reflecție:

- Cum ați comunicat?
- A fost ușor sau greu să colaborați împreună? În ce momente?
- Ce mijloace de comunicare ați utilizat?
- De ce depinde realizarea sarcinii grupului?
- Ce trăsături de personalitate sunt necesare? Care dintre ele necesită dezvoltare/consolidare?

Exercițiul 4. Naufragiatul [128]

Timp: 20 minute

Scopul: dezvoltarea capacității de a face alegeri corecte și argumentate.

Materiale: Fișa de lucru, flipchart, pixuri.

Descriere: Vă aflați pe un vapor naufragiat la marginea unei insule pustii. Imaginați-vă că trebuie să părăsiți urgent vasul, deoarece se scufundă încet, dar sigur. Nu uitați să luați cu voi 10 obiecte absolut necesare supraviețuirii. Din cele 20 de obiecte de pe lista de mai jos, trebuie să renunțați la 10, care considerați că nu vă folosesc. Fiecare elev analizează individual fișa cu lista de obiecte și selectează 10 obiecte, ierarhizându-le după importanță. De ex: 1- cel mai important, 2 - mai puțin.

Fișa-resursă

Lista cu obiecte

Lanteră	Butelie cu apă potabilă	Chibrite	Frânghie	Plasă contra țânțarilor
Laptop	Butelie cu combustibil	Sticlă cu rom	Unelte de pescuit	Toporaș
Oglindă de ras	Cutie cu 5 kg de ciocolată	Colac de salvare	Un aparat radio cu baterii	Trusă medicală
Rachetă semnalizatoare	Lădiță cu mere	Pușcă de vânătoare	Telefon mobil	Pături

Se repartizează elevii a câte patru membri în echipe. Grupul are ca sarcină să reprezinte prin desen lista unică și comună din listele de obiecte pe care fiecare participant le-a ales individual. Obiectele selectate sunt ierarhizate după criteriul: 1 - cel mai important, 10 - importanță mică.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în timpul activității?
- Cum ați comunicat și colaborat?
- Care au fost dificultățile întâmpinate în realizarea sarcinii? De ce?

- Argumentați de ce ați ales anumite obiecte și ați renunțat la celelalte?
- De ce depinde succesul grupului?

Exercițiul de încheiere 5. Reflecții și feedback.

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul recapitulează cu elevii cele discutate și exersate. Elevii sunt întrebați cum s-au simțit, ce au învățat.

Instrucțiune: Psihologul desenează X+1 puncte pe podea pentru X jucători. Elevii se așează pe câte un punct, iar unul rămâne liber. Elevii schimbă locurile între ei, sărind de pe punctul lor pe punctul lăsat liber. Regula jocului e să nu rămână liberă o poziție mai mult de trei secunde și să nu se ciocnească doi elevi între ei.

Ședința 12. Formularea scopurilor pe termen scurt, mediu și lung

Obiective:

- aprecierea gradului de satisfacție a domeniilor vieții;
- stabilirea scopurilor;
- determinarea veridicității scopului propriu;
- conștientizarea faptului dacă scopul propus este realizabil sau nerealizabil;

Exercițiul de încălzire 1. Transmite coletul

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul a împachetat un cadou mic în multe straturi de hârtie. Pe fiecare strat de hârtie este scrisă o sarcină sau o întrebare. Exemple: „Cântă o piesă”, „Îmbrățișează persoana de lângă tine”, „Fă un compliment colegului din dreapta”. Exemple de întrebări: „Cu ce te ocupi în timpul liber?” sau „Ce te ajută să faci față situațiilor dificile?”, „Care este deviza vieții tale” etc. Facilitatorul include muzica sau, dacă aceasta nu este, el poate bate din palme. Participanții transmit coletul pe cerc sau îl aruncă unul altuia. Când facilitatorul oprește muzica sau încetează să bată din palme, persoana care ține în mână coletul rupe un strat de hârtie și îndeplinește însărcinarea sau răspunde la întrebarea ce este scrisă pe aceasta. Jocul continuă până când toate straturile de hârtie sunt desfăcute. Cadoul este câștigat de ultima persoană care îl despachetează.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, facilitatorul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face facilitatorul.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum putem să formulăm scopuri/obiective SMART pentru a le pune în practică. Psihologul inițiază o discuție cu ajutorul întrebărilor: Care este misiunea mea? Care este scopul meu? Ce am deja pentru a-mi atinge scopul? Ce vreau să obțin din acțiunile mele? Ce fac eu pentru realizarea scopului meu? Când viața mea pare plină?

Exercițiul 2. Valoarea scopului [43]

Timp: 10 minute

Scopul: determinarea veridicității scopului propriu; conștientizarea faptului dacă scopul propus este realizabil sau nerealizabil.

Descriere: Elevii au la dispoziție două seturi de carduri metaforice. Sunt rugați să selecteze 3 carduri care să exemplifice situațiile: Eu, cel care am atins scopul; Eu, cel care nu am atins scopul; Eu, cel care știe de ce merg spre acest scop. Se va descrie fiecare card cu ajutorul următoarelor 3 întrebări: Ce fel de card este? Ce simte el? Ce emoții are el?

Sarcina: Întrebă de la „eu, cel care știe” de ce anume acest scop? Așează cardurile pe masă la distanța confortabilă pentru tine una față de alta. Acum descrie ce simte fiecare card în legătură cu celelalte? Ce relații există între „eu, cel care am atins scopul” și „eu, cel care știu de ce merg spre acest scop”?

Exercițiul 3. Metoda în 6 pași cu SuperEroul „Povestea mea”

Timp: 15 minute

Descriere: Participanții împart foaia în șase cadrane.

1. Eroul (Elevul se gândește la un super erou, pe care îl reprezintă prin desen) Se adresează întrebări de genul (Cum îl cheamă? Ce îi place să facă? Ce culoare are? Câți ani are? Ce hobby are? etc.	2. Misiunea super-eroului Care este misiunea eroului?	3. Resurse personale Ce-l ajută să realizeze misiunea sa?
4. Blocaje/piedici Ce-l împiedică?	5. Ce urmează? Ce se întâmplă?	6. Finalul Cum se termină povestea?

Se dă o denumire poveștii. Reflecții și discuții.

Exercițiul 4. Roata vieții [146]

Timp: 20 minute

Scopul: aprecierea gradului de satisfacție a domeniilor vieții; stabilirea scopurilor.

Materiale: fișă cu desenul unui cerc cu 8 sectoare.

Descriere: „Roata vieții are 8 părți-domenii. Apreciați pe scara de 10 puncte (de la 1 la 10) gradul de satisfacție pentru fiecare sector: 1 – înseamnă total nesatisfăcut, nemulțumit de situația în acest domeniu, 10 – înseamnă că sunteți total satisfăcut de starea lucrurilor în domeniul dat”. După ce participanții au semnat gradul de satisfacție, vor uni punctele și colora sectoarele conform gradului de satisfacție. „Ați obținut ROATA VIEȚII. Priviți la ea și apreciați cât este ea de rotundă, veți putea pleca cu ea la drum?”.

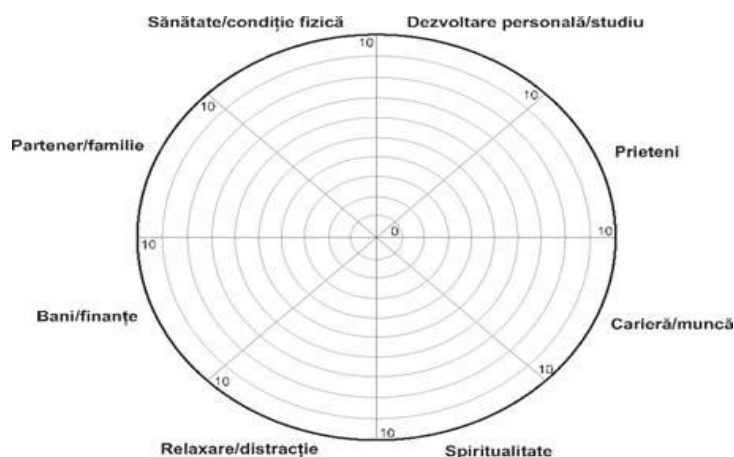
Comentariu: Nu te aștepta să fii 100% mulțumit de toate planurile vieții tale. Într-un moment din viață poate te vei concentra pe sănătate, în altul pe dezvoltare personală, iar în altul pe viața socială. Indiferent de alegerea ta, ai grijă doar să nu faci salturi foarte mari odată, să te concentrezi numai asupra unui plan de viață și să uiți complet de celelalte 7. Acest lucru ar crea un dezechilibru în viața ta și nu cred că asta îți dorești. Roata poate fi foarte strâmbă. Acum dvs. vedeți punctul de plecare de la care puteți înainta. Puteți pentru sine trage anumite concluzii, că aici aproape nu particip, iar aici ofer prea mult de la sine. S-ar putea spune că într-un domeniu sunteți prea implicat, în timp ce suferă alte sectoare ale vieții, pentru care nu aveți nici puteri, nici timp liber. Adică sunteți nefericit(ă). Puneți-vă următoarele întrebări:

- Ce să fac ?
- Cât se poate?!
- De ce eu fac atâtea și totuna nu e totul bine în viața mea?

De aceea acum vedeți acest desen, această roată strâmbă și puteți deduce unde să acționați pentru a transforma maximal această roată, să fie cât mai rotundă! Pentru a vă simți fericit, persoană integră, împlinită.

Pasul 2. Alegeți sectorul cu cel mai mic punctaj. Scrieți-l pe foaie. În continuare meditați și scrieți 3-5 sarcini, obiective care ar contribui la soluționarea acestui sector. Adică ce pași trebuie să întreprindeți pentru ca acest sector să se îndrepte. Fixați-vă sarcini pe care le veți realiza în viitorul apropiat. Limitați-vă la 2 luni. Este un așa moment: de regulă, dacă eu mă gândesc la ceva, nu-l voi îndeplini. Dar dacă dvs. veți scrie pe hârtie, atunci se activează anumite mecanisme, care conduc la îndeplinirea lui. Altfel spus, Universul vă ajută! Această metodă contribuie la armonizarea vieții. E foarte important ca roata vieții să fie rotundă! Evaluatează-ți roata vieții astăzi, află ce merge bine și ce poate fi îmbunătățit și treci la treabă. Viața merită trăită la maxim, așa că nu ai timp de pierdut! Trăiește-o!

Domenii importante ale vieții



Reflecție:

- Cum v-ați simțit în timpul activității?
- Cum ați comunicat și colaborat?
- Care au fost dificultățile întâmpinate în realizarea sarcinii? De ce?
- Argumentați de ce ați ales anumite obiecte și ați renunțat la celelalte?
- De ce depinde succesul grupului?

Fișa resursă - Tehnica „ROATA VIEȚII”

Se numește astfel pentru că acest instrument înscrie fiecare domeniu important din viața unei persoane într-un cerc care simbolizează viața însăși, iar zonele identificate ca fundamentale și importante sunt comparate cu spițele unei roți. Roata vieții reflectă, în mod onest, propriile valori și surprinde deciziile și alegerile pe care le facem în viața de zi cu zi. Cu ajutorul ei putem evalua fiecare arie de viață și putem identifica zonele de dezechilibru în care trebuie să intervenim. În modelul pe care îl vom descrie mai jos, ne-am oprit asupra a opt arii de viață care pot reprezenta prioritățile și interesele majore ale unei persoane: *Familie; Prieteni; Școala/muncă; Spiritualitate/dragoste; Sănătate/condiție fizică; Dezvoltare personală/studiu; Bani/finanțe; Relaxare/distracție.*

De reținut că aceste zone pot fi modificate și adaptate în funcție de valorile, nevoile, preocupările, interesele și prioritățile fiecăruia dintre noi.

Nu te aștepta să fii 100% mulțumit de toate planurile vieții tale. Într-un moment din viață poate te vei concentra pe sănătate, în altul pe dezvoltare personală, iar în altul pe viața socială. Indiferent de alegerea ta, ai grijă doar să nu faci salturi foarte mari odată, să te concentrezi numai asupra unui plan de viață și să uiți complet de celelalte 7. Acest lucru ar crea un dezechilibru în viața ta și nu cred că asta îți dorești.

Evaluează-ți roata vieții astăzi, află ce merge bine și ce poate fi îmbunătățit și treci la treabă. Viața merită trăită la maxim, așa că nu ai timp de pierdut! Trăiește-o!

Întrebarea retoric-metaforică ce survine aici este:

1. Roata se poate învârti suficient de bine dacă are această formă?

Și iată a doua întrebare cheie:

2. Cum pot obține o roată cât mai „rotundă” și în același timp cât mai „plină”?

Într-o lume perfectă, probabil ne dorim o roată a vieții cât mai plină și cât mai echilibrată. Și, totuși, în realitate se întâmplă rar acest lucru.

De exemplu, nota 8 pentru carieră și bani, însoțită de nota 2 la capitolul prieteni (familie) sugerează un dezechilibru puternic. Probabil respectiva persoană nu este prea fericită, experimentează frecvent conflicte interioare care, pe termen lung, pot scădea nota alocată în prezent sănătății, apoi carierei etc.

Prin urmare, a avea soluții pentru trecerea de la 2 la 4 de exemplu în aria “Prietenii (familie)”, este un obiectiv mult mai bun decât a crește nota la capitolul “carieră” de la 8 la 10.

Motivul este simplu: îți reechilibrezi roata vieții și îți recâștigi simțul echilibrului.

Iată un model simplu, în 5 pași, prin care poți explora obiectivele cu adevărat importante pentru tine:

1. Pune-ți întrebarea: Ce îmi doresc?
2. Pune-ți întrebarea: Asta este ceea ce îmi doresc cu adevărat?
3. Pune-ți întrebarea: Care este lucrul căruia nu îi acord suficientă atenție în viața mea chiar acum?
4. Pune-ți întrebarea: Care este pasul cel mai simplu pe care îl pot face chiar acum către ceea ce vreau?
5. Propune-ți să revizuiști periodic roata vieții și echilibrul personal (lunar, de exemplu).
6. Stabilește-ți obiectivele pe baza unei viziuni de ansamblu a vieții tale și nu doar prin comparație cu standardele sociale. Pe termen lung, vei avea mult de câștigat. Roata vieții se-nvârteste.

Exercițiul de încheiere 5.

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul recapitulează cu elevii cele discutate și exersate. Elevii sunt întrebați cum s-au simțit, ce au învățat.

Instrucțiune: Elevii formează un cerc închis. Se numără de la 1 la 3. Pentru fiecare număr există un gest corespunzător. Pentru 1 corespunde cu un pocnet din degete, pentru 2 o bătaie din palme și pentru 3 o bătaie din picior. La primul tur de cerc toți elevii își spun numărul. La următorul tur de cerc elevii cu numărul 1 fac gestul, iar ceilalți elevi, numărul 2 și 3, își spun doar numărul. La următorul tur de cerc, elevii cu numărul 1 pocnesc din degete, nr. 2 bat din palme, iar elevii cu nr. 3 spun 3. La următorul tur de cerc elevii cu nr. 1 pocnesc din degete, elevii cu nr. 2 bat din palme și elevii cu nr. 3 bat din picior. La dorință se poate continua jocul în sens invers.

Ședința 13. De la scop la acțiune – realizări și perspective

Obiective:

- conștientizarea importanței procesului de negociere și obținerea beneficiilor;
- recunoașterea importanței suportului și a responsabilității în relații; a acorda, în caz de necesitate, susținere, ajutor; a forma deprinderi de colaborare în grup;
- stabilirea propriilor scopuri, diferențierea scopurilor principale de cele secundare.

Exercițiul de încălzire 1. Mă duc într-o călătorie [148]

Timp: 5 minute

Scopul: conștientizarea importanței procesului de negociere și obținerea beneficiilor.

Descriere: Elevii formează un cerc închis. Psihologul începe prin a spune „Mă duc într-o călătorie și iau o mângâiere pe spate” și se întoarce către persoana din dreapta și o mângâie atent pe spate. Acea persoană continuă prin a transmite cu același mesaj și mai completează un gest „Mă duc într-o călătorie și iau o mângâiere pe spate și o îmbrățișare”. Fiecare elev va repeta ceea ce a fost deja spus și va adăuga o nouă acțiune/gest.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre cum putem pune în practică scopul dorit și ce pași/acțiuni trebuie să întreprindem.

Exercițiul 2. Câmpul minat [148]

Scopul: recunoașterea importanței suportului și a responsabilității în relații; a acorda, în caz de necesitate, susținere, ajutor; a forma deprinderi de colaborare în grup.

Timp: 10 mininute

Desfășurare: Elevii vor discuta despre oamenii și lucrurile care le creează disconfort. Ei vor înscrie pe o foaie de hârtie caracteristicile sau acțiunile identificate, vor mototoli apoi foaia și o vor arunca pe „terenul minat”. Vor forma perechi și se vor plasa la capete opuse ale sălii. Unul dintre ei, „partizantul”, va fi cu ochii legați. El va încerca să ajungă la capătul opus al sălii, fiind ajutat de partenerul său „asistentul”, care n-are voie să intre pe câmpul minat, ci doar să se deplaseze pe margini și oferi instrucțiuni verbale despre cum pot fi evitate „minele”. Apoi se vor schimba cu rolurile.

La finalul jocului vor discuta despre susținere, încredere, cooperare, rezolvarea problemelor în grup.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- De ce ați avut nevoie pentru a trece „câmpul minat”?
- Cum rezolvați problemele curente în grup?

Exercițiul 3. Scopurile vieții [43]

Timp: 7 minute

Scopul: stabilirea propriilor scopuri, diferențierea scopurilor principale de cele secundare.

Materiale: foi A4, pixuri.

Descriere: Elevii primesc o foaie A4 îndoită în trei părți. În continuare, timp de 3 minute vor scrie răspunsul la câteva întrebări: Care sunt scopurile mele în viață? (ce doriți să realizați, ce succese să aveți, ce capacități să vă dezvoltați) Ce doresc eu să realizez în următorii trei ani? Ați aflat că mai aveți de trăit încă 6 luni din cauza unei boli incurabile, ce veți face, cum veți trăi aceste zile care v-au mai rămas? Ulterior, li se propune elevilor să citească atent ce au scris și să aleagă 3 scopuri, cele mai principale și importante pentru ei. Pentru fiecare scop scris pe foaie vor face o listă cu câteva acțiuni/pași concreți pe care trebuie să-i urmeze pentru realizarea acestor scopuri. Elevii se împart în perechi și împărtășesc.

Reflecții:

- Cum s-au simțit?
- A fost ușor sau greu să realizeze activitatea?
- Cât de mult doriți să atingeți aceste scopuri și cât de mult vă reușește?
- Ce au învățat din acest exercițiu?

Exercițiul 4. Colajul succeselor mele

Timp: 10 minute

Materiale: reviste, ziare.

Desfășurare: tăieți din reviste, ziare imagini și fraze corespunzătoare care ilustrează punctele forte, realizările dvs. Fiecare dintre noi poate cel puțin un lucru să facă mai bine decât altcineva – să povestească isorii, să deseneze. Ce reușiți să faceți mai bine decât alții?

Tabloul obținut se va afișa pe perete la un loc vizibil.

Exercițiul 5. Copacul vieții

Timp: 20 minute

Descriere: Elevii primesc imaginea copacului desenat pe o foaie A4. La rădăcină elevii vor include aspecte ce țin de originea copilului, viața sa de familie, numele, poveștile/cântecele/proverbele ce fac parte din trecutul său și din moștenirea sa. Pământul reprezintă lumea actuală a copilului și activitățile sale zilnice, hobby-uri, interesele și preferințele sale. Trunchiul se referă la punctele forte ale copilului, aspectele de reziliență, calitățile și abilitățile sale. Ramurile includ speranțele, visurile, dorințele și scopurile copilului. Frunzele reprezintă persoanele importante din viața copilului, reale sau imaginare, persoane care nu mai sunt în viață, modele sociale, animale de

companie etc. Fructele sunt darurile fizice, psihologice și sociale pe care copilul le-a primit din partea altora.

Reflecție:

- Cu ce pericole se confruntă copacii sau pădurea?
- Copacii au o viață lipsită de pericole?
- Pericolele apar din vina copacilor?
- Cum reacționează animalele și copiii față de furtunile ce apar în viața lor?
- Cum încearcă animalele și copiii să se protejeze?
- Apar întotdeauna furtuni în viața lor?
- Poți trăi o viață complet lipsită de pericole?
- Ce se poate face după ce trece furtuna?

Exercițiul 6. Prognoza meteo

Timp: 10 minute

Sarcina: Ce se întâmplă când ai o furtună a minții? _____

Ce emoție ai? _____

Cât este de puternic? (Estimează între 1-10) _____

Ce-ți trece prin minte în timpul furtunii _____

Ce te determină să fii convins(ă) că este complet adevărat? _____

Ce te face să te îndoiești de faptul că ar fi complet adevărat? _____

Formulează o concluzie pentru Buletinul tău Meteo _____

Care este noua ta emoție? _____

Exercițiul de încheiere 7. Ploaia tropicală

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul recapitulează cu elevii cele discutate și exersate. Elevii sunt întrebați cum s-au simțit, ce au învățat.

Instrucțiune: Elevii formează un cerc închis, la distanțe mici unii de alții, aproape atingându-se. Elevii închid ochii. Primul jucător începe să pocnească din degete. Pe rând, în cerc, în sensul stabilit, de la dreapta la stânga, fiecare jucător începe să pocnească din degete când aude sigur că colegul lui din dreapta a început să pocnească din degete. Când primul elev își dă seama că sunetul a ajuns la el, adaugă un nou sunet tropăind ușor din picioare. Sunetul se deplasează în cerc de la unul la altul pe același principiu. Următorul jucător adaugă un sunet ca de vânt care bate. Cele trei sunete sunt menținute tot acest timp, ceea ce va face ca sunetul global produs de întregul grup să semene cu cel făcut de o ploaie tropicală.

Ședința 14. Harta viitorului – valori și resurse personale

Obiective:

- conștientizarea necesității valorilor în viața personală;
- valorificarea resurselor interne și externe pentru atingerea scopului dorit;
- realizarea hărții viitorului cu ajutorul valorilor și resurselor personale.

Exercițiul de încălzire 1. Complimentele

Timp: 5 minute

Descriere: Elevii formează un cerc închis. Psihologul le explică că este binevenit să ne spunem uneori complimente. Fiecare participant va spune persoanei din stânga sa numele, iar apoi va urma un compliment. Exemplu: „Maria, eu cred că ești o persoană sigură pe tine”. Persoana căreia îi este atribuit complimentul trebuie să răspundă prin a-i mulțumi colegului, iar apoi să-și mai spună sieși un compliment, după care, în același mod, se adresează persoanei din stânga sa.

Reflecții:

- Cum v-ați simțit când a-ți primit complimente?
- A fost greu sau ușor să faceți complimente colegului/colegei?
- De ce avem nevoie ca să putem face complimente colegelor?

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune copiilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară. Ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă participanții nu-și amintesc toate activitățile, psihologul vine cu completări. Dacă nu sunt voluntari care vor să listeze activitățile anterioare, acest lucru îl face psihologul.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre Harta viitorului, despre valorile și resursele personale. Thomas Edison menționa că „cel mai mare neajuns al nostru este că renunțăm prea repede și că cel mai corect drum către succes și obținerea scopului dorit este să mai încerci odată”. Napoleon Hill în cartea sa „Calea spre succes” ilustrează calitățile oamenilor de succes, printre care listează: dorința ca scop precis în viață; încrederea în sine; inițiativa; imaginația; entuziasmul; acțiunea; autocontrolul; obișnuința de a lucra mai mult decât ești plătit s-o faci; concentrarea; perseverența; capacitatea de a învăța din eșecuri; toleranța. De aceea este foarte bine să facem o analiză a propriei persoane, a sistemului de valori pentru a vizualiza punctul de pornire al realizărilor și dorințelor noastre.

Exercițiul 2. Iarmarocul valorilor

Timp: 10 minute

Scopul: conștientizarea necesității valorilor în viața personală.

Descriere: Psihologul le spune elevilor să-și imagineze că sunt la un târg, unde există de toate și sunt în vânzare valori umane. Mai mult decât atât, este un iarmaroc fermecat și fiecare poate să schimbe o valoare, pe care o consideră mai puțin importantă sau este în exces, pe valoarea de care are nevoie. Se propune elevilor să scrie pe fișă aceste două valori și să se apropie, pe rând, de vânzător. Condiția schimbului este să aducă dovezi ferme în importanța și necesitatea valorii alese.

Reflecții:

- Cum v-ați simțit?
- Ce dificultăți ați întâmpinat?
- Ce valori sunt cele mai importante în viața Dvs.?
- De ce au nevoie oamenii de valori? La ce îi ajută?

Exercițiul 3. Mașina timpului [148]

Timp: 10 minute

Descriere: Elevii sunt rugați să-și imagineze că s-au pomenit într-o mașină a timpului, care le permite să aleagă unde, când, cine ar vrea să fie. În față, pe un buton, se află mai multe butoane.

- Apasă pe butonul pe care este scris „Măine”. Unde te afli? Cine e alături? În ce relații se află acești oameni cu tine? Cum arăți? Ce faci? Cum te simți?
- Apasă butonul peste „Un an”. Unde te afli? Cine e alături? În ce relații se află acești oameni cu tine? Cum arăți? Ce faci? Cum te simți?
- Apasă butonul peste „Cinci ani”. Unde te afli? Cine e alături? În ce relații se află acești oameni cu tine? Cum arăți? Ce faci? Cum te simți?
- Apasă butonul peste „Zece ani”. Unde te afli? Cine e alături? În ce relații se află acești oameni cu tine? Cum arăți? Ce faci? Cum te simți?
- Apasă butonul pe care îl dorești. Unde te afli? Cine e alături? În ce relații se află acești oameni cu tine? Cum arăți? Ce faci? Cum te simți?

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- De ce ați făcut această alegere?
- Care este mobilul dorinței?
- Suntem conștienți de noi înșine atunci când ne dorim aceste lucruri?
- Ce s-ar întâmpla dacă, pentru moment, ceea ce ne-am dorit ar deveni realitate?
- Ce te-ar motiva să ajungi unde-ți dorești?

Exercițiul 4. Planuri de viitor

Timp: 15 minute

Descriere: Se solicită să elaboreze scopuri pentru următorii ani de viață?

Care sunt cele mai importante 3 scopuri pentru următorii ani de viață?

1 _____ 2 _____ 3 _____

Ce pași faceți pentru a realize aceste scopuri?

1 _____ 2 _____ 3 _____

Care sunt 5 scopuri care doriți să le realizați în următorii 5 ani de viață? Cum va deveni viața dvs. după aceasta?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____.

Analizați cum să realizați cele planificate? Corespund mijloacele alese scopurilor? Cum de mărit eficiența lor?

Imaginează-ți viitorul!!!

Încearcă să te imaginezi în viitor, să spunem peste zece ani de acum înainte. Lasă-ți imaginația să zboare și uită-te la viitorul tău în detaliu. Poate e mai ușor dacă închizi ochii. Dacă nu te simți confortabil cu ochii închiși, poți să îi ții deschiși. Cum arată locuința ta? Ești căsătorit sau nu? Ai copii? Cine sunt prietenii tăi și ce vă place să faceți împreună? Care sunt hobby-urile tale? Ce studii ai făcut până acum? Diploma pe care o ai și-a folosit? Imaginează-te la serviciu. Cum arată o zi de muncă? Gândește-te la imaginile care îți apar în minte. Acum vino înapoi în timp și concentrează-te la locul în care ești 5 ani de acum înainte. Ai absolvit liceul? Sau ești la facultate? Sau termini facultatea? Unde locuiești, cum arată viața ta? Ce ai reușit până acum și are sunt visele tale pentru viitor? Lasă-ți imaginația liberă și gândește-te la aceste lucruri. Acum e timpul să te concentrezi pe ceea ce vrei să fii peste un an de acum. Ce va trebui să realizezi în acest an pentru a-ți împlini visele de viitor, acelea de peste 5 și 10 ani? Ce ai nevoie să înveți? Ce trebuie să faci? Care ar trebui să fie scopurile tale în acest an? Fă o legătură între aceste scopuri și visele tale de viitor. Imaginează-te într-o lună de acum înainte. Imaginează-te determinat să înveți, capabil de efort și capabil de performanță. Imaginează-te obținând ceea ce ți-ai propus. Cum ai reușit? Cum ți-ai organizat viața și studiul pentru a-ți atinge scopurile? Gândește-te puțin la aceste lucruri. Ai călătorit prin multe locuri și timpuri. Gândește-te încă o dată la aceste imagini speciale. Ele sunt imagini care te vor ajuta să rămâi motivat să înveți. Încearcă să apelezi la ele când crezi că efortul pentru a învăța este prea mare. Acum poți să te întorci în prezent și să te concentrezi pe ceea ce vrei să faci acum.

Suntem în anul _____ (adunați 10 ani de acum înainte) și locuiesc în _____.

Serviciul meu/facultatea mea este _____.

Ca să obțin acest serviciu/să intru la această facultate a trebuit să _____.

Alături de prietenii îmi place să _____.

Lucrurile cele mai valoroase pe care le am sunt _____.

Pentru a ajunge ceea ce sunt a trebuit să _____.

Cel mai important lucru pe care l-am făcut este _____.

Exercițiul 5. Harta viitorului

Timp: 15 minute

Descriere: Vom desena acum o hartă. Aceasta va fi Harta Viitorului. Însemnați pe hartă locul unde vă aflați acum. Mai apoi notați locul unde ați dori să vă aflați în viitor și distanța în ani care vă desparte de acest punct din harta voastră. Folosiți dorința, scopul formulat anterior. Începeți să notați calea spre viitor. Ea trece peste râuri și munți, prin localități populate intens și prin deșert. Fiecare din aceste indicii „geografice” prezintă calea dvs. spre realizarea scopurilor – drumul spre punctul cardinal râvnit. Notați denumirile fiecărui obiect din harta voastră: de exemplu, muntele Sesiunea de licență, pădurea Programul de masterat, cascada Angajarea la serviciu etc. Identificați locurile mai puțin accesibile, pe care le veți parcurge mai dificil. După ce

vă veți definitiva harta, stabiliți ce mijloace de transport pot fi folosite în deplasarea spre scop: cum ar fi trenul Sala de lectură, barca CV-ul cu detalieri realizărilor, carul Abilităților slab însușite etc. Ce va alimenta transportul ales? Pot fi utilizate în calitate de combustibil orele de muncă suplimentare, stagiile de practică, activitatea de voluntariat, dar și cumătrul Vasile... Cu cine veți merge alături pe unele porțiuni, cine vă va ajuta să vă deplasați în cele mai dificile locuri? Cum se aranjează calea voastră – cu multe cotituri și staționări, sau confruntând locurile periculoase și urmând-o cu insistență?

Reflecție:

- Identificați cele mai importante locuri de pe hartă.
- Ce scopuri intermediare urmează a fi realizate, până a ajunge în punctul final?
- Există sau nu o legătură (un drum) între punctele cardinale de pe hartă?
- Unde urmează să vă confrunțați cu pericole?
- Unde vă veți alimenta și de ce aveți nevoie pentru a vă restabili forțele?
- Ce sentimente încercați privind la harta întocmită?

Exercițiul de încheiere 6.

Descriere: Participanții sunt rugați să se expună cu privire la activitatea realizată continuând mesajul de mai jos:

Astăzi m-am simțit la activitate...	Astăzi am învățat/aflat...	Pot aplica această informație...

Ședința 15. Traseul propriei dezvoltări

Obiective:

- antrenarea „mușchiului minții” și concentrarea deplină pe momentul prezent;
- exersarea abilităților de trasare a obiectivelor și de planificare a traseului de dezvoltare personală.

Exercițiul de încălzire 1. Ciocârlia, mierle, bufnița

Timp: 5 minute

Descriere: Participanții se grupează după principiul cine se trezește mai dimineată și este productiv în prima parte a zilei – grupul I CIOCÂRLIA. Cine se trezește mai târziu și este productiv în partea a doua a zilei și până seara – MIERLE. Cine este productiv seara și până noaptea târziu – BUFNIȚA, al treilea grup.

Sarcină: Participanții discută timp de 5 minute în grup și identifică interese comune privind traseul propriei dezvoltări. Se discută în grupul mare.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre Traseul propriei dezvoltări.

Exercițiul 2. Concentrarea asupra unui singur obiect [78]

Timp: 5 minute

Scopul: antrenarea „mușchiului minții” și concentrarea deplină pe momentul prezent.

Desfășurare: Se alege un obiect mic de pe masă care poate fi atins fără pericole și neutru din punct de vedere emoțional, poate fi un ceas de mână, un stilou, o ceașcă etc. Obiectul selectat se poziționează în fața copilului, fără alte obiecte în față. Se cronometrează timpul pentru 5 min. Și se dă sarcina copilului, fără a atinge obiectul, să înceapă să-l privească și să-i analizeze vizual diversele suprafețe. Apoi trebuie să-și imagineze diferite calități ale acestui obiect (Cum arată suprafața obiectului? Este strălucitor sau mat? Arată neted sau aspru? Arată moale sau tare? Are mai multe culori sau doar una? Ce anume este unic cu privire la felul în care arată obiectul?). Apoi

copilul va lua obiectul în mână și îl va atinge, se va continua explorarea acestui obiect folosind atât vederea, cât și pipăitul.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau greu?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?

Exercițiul 3. Steaua respectului de sine [148]

Timp: 10 minute

Descriere: Elevii primesc individual câteva fraze neterminate. Selectează la dorință 5 fraze și reflectează, iar apoi continuă cu un răspuns succint. Se formează perechi.

- Cea mai frumoasă experiență pe care am avut-o a fost _____
- Sunt mândră/mândru de mine atunci când _____
- Cea mai bună soluție pe care am găsit-o în rezolvarea unei probleme a fost _____
- Mi-aș dori să învăț să fac _____
- Două lucruri pe care știu să le fac și-mi place să le fac sunt _____
- Am încredere în mine atunci când _____
- Cu cine împărtăș momentele de bucurie? _____
- Dacă ar fi să dau un sfat celor de vârsta mea, acesta ar fi _____
- Mă consider o persoană _____ deoarece _____
- Consider că sunt o persoană de încredere deoarece _____
- Sunt o persoană valoroasă pentru că _____
- Pentru mine, a fi fericit înseamnă _____
- Ce prețuiesc cel mai mult în viață? _____
- Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt _____
- Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt _____
- Îmi place mult să _____
- Îmi doresc să _____
- Îmi propun pe viitor să _____
- Cea mai fericită zi din viața mea a fost _____
- Cel mai frumos lucru pe care l-am văzut a fost _____
- Dacă aș fi o culoare, aș fi _____ deoarece _____
- Cea mai importantă decizie pe care am luat-o a fost _____
- Cele mai importante persoane din viața mea sunt _____
- Cea mai importantă realizare din viața mea a fost/este _____
- Cel mai important succes din viața mea a fost/este _____

Exercițiul 4. Visul meu

Timp: 15 minute

Descriere: Fiecărui elev i se va distribui o stea. Steaua va simboliza visul lui. Elevii vor scrie dorința lor pe partea din spate a stelei. După aceasta vor decupa din hârtie talpa dreaptă și talpa stângă. Pe partea dreaptă elevii vor scrie suportul de care au nevoie pentru a-și realiza visul. Pe talpa stângă elevii vor scrie acțiunile pe care trebuie să le realizeze ca dorința să devină realitate. Elevii vor fixa tălpile de propria stea.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau greu să realizați sarcina?
- De ce/cine depinde realizarea visului dvs.?
- Ce puteți face pentru ca visele să devină realitate?

Exercițiul 5. Pot și vreau

Timp: 15 minute

Descriere: Elevii sunt rugați să își noteze pe o foaie A4 visul cel mai frumos pe care îl au și lucrul acela pe care și-l doresc mult de tot. După aceea, se propune să fie analizat în scris: notați dacă ați stabilit obiective concrete pentru a-l îndeplini; analizați dacă atât visul, cât și obiectivele propuse sunt realiste; reflectați dacă simțiți că nu reușiți să faceți progrese pe drumul dorit și atunci poate ar fi lucruri de schimbat, care ar putea fi acelea; analizați și temerile care poate vă țin pe loc. Sau poate e nevoie de a fi mai organizat, de a stabili priorități și poate un plan mai concret, cu pași de urmat. Se propune elevilor să recitească măcar o dată pe săptămână tot ce și-au notat, astfel încât să se simtă motivați să meargă mai departe și să aibă încredere în visul lor.

Termen de realizare	Performanța vizată	Comportamente necesare	Rezultate așteptate
Termen lung			
Termen mediu			
Termen scurt			

Exercițiul de încheiere 6. Contactul vizual

Timp: 5 minute

Descriere: Psihologul anunță participanții că sunt la sfârșit de activitate și vor evalua cum a fost/cât de mult le-a plăcut activitatea de astăzi și cum s-au simțit pe parcursul ședinței.

Instrucțiune: Elevii se plimbă haotic prin sală. Fiecare stabilește contactul vizual cu 3 participanți din grup, fără ca aceștia să îi observe. La semnalul psihologului, elevii se apropie de persoanele pe care le-a identificat și îi transmit un gest de mulțumire pentru activitatea de astăzi (de ex: își cuprinde colegul, îi dă o mână caldă, îi zâmbește etc.).

Ședința 16. Ședința de totalizare. Impactul dezvoltării calităților voinței în realizarea scopurilor personale

Obiective:

- conștientizarea propriei individualități și a valorilor personale prin prisma aprecierii colegilor;
- consolidarea abilităților de relaționare și cultivarea dorinței de a face schimbări pentru a putea acționa în direcția dorită;
- oferirea feed-backului pozitiv altor persoane cu privire la transformările realizate.

Exercițiul de încălzire 1. Sunt o comoară pentru colegii mei, deoarece...” [148]

Timp: 5 minute

Scopul: conștientizarea propriei individualități și consolidarea coeziunii de grup.

Materiale: minge

Descriere: Elevii formează un cerc închis. Facilitatorul le propune elevilor să se gândească la ce sunt ei cei mai buni și cum aceasta i-ar ajuta pe colegii lor, după care fiecare participant la prinderea mingii va continua fraza: „Sunt o comoară pentru colegii mei, deoarece...”. Facilitatorul începe jocul aruncând mingea unui participant. Exercițiul se încheie când fiecare copil prinde mingea și continuă fraza.

Reamintirea activității anterioare: Psihologul propune elevilor să-și reamintească și să povestească pe scurt ce au făcut, despre ce au discutat la ședința anterioară.

Prezentarea temei de astăzi.

Timp: 5 minute

Descriere: Astăzi vom discuta despre impactul activităților realizate în cadrul Programului de intervenție psihologică; importanța dezvoltării voinței asupra obținerii succesului în viață. Pe

parcursul programului, ai învățat concepte noi și le-ai consolidat pe acelea care le știai deja. Ai devenit conștient de tine, ți-ai recunoscut gândurile, emoțiile, sentimentele, puterea de voință și nevoile personale. Mai mult decât atât, ți-ai descoperit vocea adevărului și încrederii de sine. Ai învățat că felul în care gândești este cheia schimbării. Percepția ta va determina rezultatele. Totodată, schimbarea are nevoie de acțiuni concrete și atunci când devii conștient de problemele tale și decizi să faci o schimbare în bine, voința și angajamentul de care dai dovadă te ajută să duci schimbarea la bun sfârșit. Sugestii: 1. Recunoaște nevoia de schimbare și ai puterea de a acționa singur/ă. 2. Recunoaște nevoia de acțiune, te cunoști pe tine și știi că ai nevoie de cineva alături, te susține necondiționat, fără a te judeca. Sugestii: Definește-ți scopul; Valorifică ideile; Asumă-ți responsabilitate; Dezvoltare personală; Fii atent și perseverent; Tinde spre excelență; Nu renunța niciodată la visul tău. Indiferent câte obstacole apar în viață și indiferent de cei care încearcă să te descurajeze, să îți spună că nu ești suficient de bun sau că nu poți, tu mergi întodeauna pe drumul tău și urmează-ți visul. Oricum ai fi, nu uita, fără muncă și efort, nu există zbor. Întodeauna trebuie să încercăm să transformăm visurile în realitate, indiferent de obstacolele pe care le întâlnim.

Exercițiul 2. Cercul aprecierilor

Timp: 15 minute

Scopul: consolidarea abilităților de relaționare și conștientizarea valorii personale prin prisma aprecierii colegilor.

Materiale: nu sunt necesare

Descriere: Psihologul propune elevilor să formeze 2 cercuri, unul în interiorul altuia. Participanții din cercul din interior se poziționează cu fața spre colegul din cercul exterior. La semnalul facilitatorului participanții își vor spune unul altuia câte o calitate/abilitate/interes pe care o apreciază la ei, după care cei din cercul exterior se mișcă spre dreapta la următor coleg. Mișcarea cercului exterior continuă până ajung la colegul de la care s-a început exercițiul.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit în acest exercițiu?
- Cum v-ați simțit când ați oferit aprecieri?
- Cum v-ați simțit când ați primit aprecieri?
- Ce ați aflat nou despre sine?

Exercițiul 3. Stima de sine

Timp: 15 minute

Descriere: Elevii sunt rugați pentru început să facă o listă cu 3 momente recente din viața lor în care ei s-au simțit importanți.

Instrucțiune: Reflectați după la ce au în comun cele 3 situații de viață și notați calitățile personale care v-au ajutat. Faceți o listă cu recompense personale (de ex: cadou, ieșire în oraș cu prietenii, cina romantică, excursie etc.) și păstrați lista pentru a le bifa în momentele mai grele din viață în care veți reuși să fiți competent, cu încredere în forțele proprii și pozitivi. Alegeți 3 persoane importante din viața Dvs. și notați-vă pentru fiecare: sentimentele Dvs. pentru ele versus o frază în care le mulțumiți că sunt în viața Dvs. După, comunicați aceasta frază persoanelor alese. Stima de sine poate fi ajutată prin aducerea în prezent a momentelor în care ne-am simțit utili, frumoși, importanți, iubiți. Dacă ne iubim și ne apreciem, putem să răspundem cu iubire și apreciere celor din jurul nostru.

Exercițiul 4. Să vorbim în termeni de reușită

Timp: 10 minute

Descriere: În acest exercițiu elevii vor încerca să fie „în acord”. Facilitatorul le comunică elevilor că cel mai adesea obișnuim să privim lucrurile prin prisma „dezacordului”. Cu alte cuvinte, vedem problemele, cauzele acestora, limitările și eșecul în viața de zi cu zi. Dar putem încerca altfel, să privim totul prin prisma „acordului”, să stabilim obiective de urmărit, să vedem

cum să facem în loc să întrebăm „de ce?”, să identificăm resurse și să luăm învățăminte din experiențele noastre.

Instrucțiune: Veți vorbi în termeni ca: „Plecând de la această dificultate, propun să realizăm obiectivul, proiectul...Aș putea să o rezolv astfel...”. În loc să vedeți eșecul, evidențiați reușita: ceea ce ați învățat, dintr-o experiență „negativă”, ceea ce ați avut de câștigat... Folosiți termeni precum: „reușită”, „obiectiv”, „plan”, „proiect”. Elevii vor lucra în perechi și vor relata o situație într-o manieră pozitivă/în acord.

În loc să caute cauza, vor vorbi în termeni de genul „Cum să fac?”. Cum să fac să-mi ating obiectivul pe care mi l-am propus? Planul meu este să acționez așa....

În loc să vadă eșecul, se vor gândi la ce au învățat din această situație.

Reflecție:

- Cum v-ați simțit?
- A fost ușor sau dificil? În ce moment ați întâmpinat dificultăți?
- Ce ați învățat din acest exercițiu?

Exercițiul de încheiere 5. Valiza [148]

Timp: 15 minute

Scopul: oferirea feed-backului pozitiv altor persoane cu privire la transformările realizate.

Descriere: Facilitatorul lipește pe spatele elevilor câte o imagine a unei valize decupate. Îi anunță pe elevi că, de regulă, atunci când oamenii merg într-o călătorie, își pregătesc o valiză cu toate cele necesare. La fel și noi, astăzi, ajungând la final de training vom pleca într-o călătorie și avem nevoie de o valiză, pe care ne va ajuta să o strângem toți colegii noștri. În această valiză veți pune ceea ce considerați că îl va ajuta pe colegul vostru în relațiile sale cu alte persoane, acele calități, lucruri pe care le admirați sau le apreciați la colegul vostru, pentru a-și realiza visurile, dorințele și scopurile în viață, sugestii, recomandări, sfaturi utile. Este necesar ca fiecare coleg să primească câte un mesaj de adio de la ceilalți membri ai grupului.

Declarație privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Lungu Tatiana, 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.

Numele, prenumele: Lungu Tatiana

Semnătura: 

Data: 12.05.2025

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



Nume/Prenume: **LUNGU Tatiana**
mun. Chișinău, Republica Moldova
Telefon: +373 69460588
E-mail: tatianalunguion77@gmail.com

Naționalitate: Republica Moldova
Data nașterii: 27.06.1977

Locul de muncă Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică,
Director adjunct, Psiholog

Educație și formare	
2018-2023	Studii doctorale. Specialitatea 511.01 - Psihologie generală, Școala Doctorală „Științe Sociale și ale Educației”, Universitatea de Stat din Moldova
2019-2021	Psihoterapie integrativă, Asociația de Psihoterapie Integrativă și Psihologie Clinică, Iași, România
1999-2001	Magistru în Pedagogie și Psihologie, specializarea: Psihologie. Diploma Nr. 000700, Seria AM, Facultatea Filosofie și Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova
1994-1999	Licențiată în Psihologie, specializarea: Psihologie, Diplomă Nr. 0023090, Seria AL, Facultatea Filosofie și Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova
Experiența profesională	
2024 - prezent	Asistent universitar, Universitatea de Stat din Moldova
2020 - prezent	Director adjunct, Psiholog, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
2020-2023	Cercetător științific stagiar (cumul extern), Institutul de Științe ale Educației/ Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
2014-2020	Șef secție psihologie, Psiholog, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
2010-2014	Psiholog, profesor de educația civică, Liceul Teoretic „Mircea cel Bătrân”, mun. Chișinău
2006-2010	Psiholog, profesor de psihologie și educația civică, Școala medie-mixtă nr.3, mun. Chișinău
1999-2006	Șef de bibliotecă, Psiholog, Colegiul de Ecologie, mun. Chișinău
Performanțe profesionale	
2023-2024	Formator în cadrul Programului național „Investim în profesori”, implementat de MEC.
2023	Formator în domeniul Evaluării copiilor cu tulburări din spectrul autist, SOS Autism, ADRA, CRAP.
2023	Formator național în prevenirea comportamentelor de autovătămare și suicid, ordinul MEC nr.1270 din 10.10.2023, proiectul MENSANA, Trimbos Moldova.
2023	Formator național în cadrul proiectului „Educație sigură și incluzivă pentru generații puternice de copii și adolescenți afectați de criza din Ucraina”, Amici

	dei Bambini Moldova, în parteneriat cu A.O.Rețeaua de Tineri de la Egal la Egal din Republica Moldova (Y-PEER Moldova), cu susținerea PLAN International.
2022-2023	Formator în domeniul educației incluzive, dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de limba engleză și educația pentru societate, Corpul Păcii.
2014-2022	Formator național în domeniul educației incluzive; formator și mentor formator la stagiile de instruire pentru cadre didactice de sprijin, cadre didactice, psihologi școlari, specialiștii din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică.
2015-2025	Autor și coautor a peste 50 de publicații științifice și metodicodidactice, printre care monografii, capitole în monografii, articole, ghiduri metodologice, materiale ale comunicărilor științifice, lucrări metodice.
2019-2024	Membru în comisiile republicane, raionale/municipale de atestare a cadrelor didactice (psihologi, psihopedagogi, cadre didactice de sprijin), ordinul MEC, CRAP, OLSDÎ.
2024	Diploma Parlamentului Republicii Moldova.
2015-2023	Diploma Ministerului Educației și Cercetării (2016, 2020, 2023), Diploma Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (2015, 2021); Medalia „Pentru cooperare”, oferită de Inspectoratul General de Poliție (2017).
2018-2023	Certificat de grad didactic superior, Nr.0001272, Seria CDS, ordinul MECC nr.1130 din 23.07.2018.
2017	Brevet. Medalia „Pentru cooperare”, în conformitate cu prevederile ordinului IGP al MAI nr.285 din 27.06.2017.
2013	Certificat de grad didactic unu, Nr.0000586, Seria CDÎ, ordinul ME nr.773 din 15.07.2013.
2008	Certificat de grad didactic doi, Nr.049143, Seria CDD, ordinul ME nr.544 din 14.07.2008.

Competențe lingvistice

	Citit	Vorbit	Scris
Limba română	Nativă	Nativă	Nativă
Limba rusă	C 2	C 1	C 1
Limba franceză	A 2	A 2	A 1
Limba engleză	A 2	A 2	A 1

Niveluri: A1/A2 - utilizator elementar; B1/B2 - utilizator independent; C1/C2 - utilizator experimentat

Competențe digitale

Navigare Internet || Utilizare corectă a programelor de comunicare (E-mail, Messenger, Telegram, Instagram) || Microsoft PowerPoint|| Buna utilizare a PC-ului|| Buna utilizare a rețelelor de socializare|| Microsoft Office (Excel, Word, Publisher), Prezi, Canva.

Caracteristici personale

Abilități

comunicabilă, perseverentă, insistentă, ambițioasă, punctuală, diplomată, responsabilă, cu bune capacități organizatorice și de lucru în echipa, abilități oratorice și de prezentare, deschisă către noi orizonturi pe plan personal și profesional.

Interese

lectură, muzică, computer, voyage, voluntariat.