

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 37.015.3-057.875:378(043.3)

VASILIU DAN

**INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-
COGNITIVĂ ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE A STUDENȚILOR**

**Specialitatea 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională
Teză de doctor în psihologie**

Conducător științific:

Adăscălița Viorica,
conferențiar universitar, doctor în psihologie

Autor:

Vasiliiu Dan

CHIȘINĂU, 2024

© Vasiliu Dan, 2024

CUPRINS

ADNOTARE	3
ANNOTATION	4
LISTA ABREVIERILOR	6
INTRODUCERE	7
1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-COGNITIVĂ ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE A STUDENȚILOR	17
1.1. Studii privind relația dintre performanță și factorii de personalitate.....	17
1.2. Performanța academică ca obiectul cercetării, delimitări conceptuale	28
1.3. Factorii de personalitate din perspectiva teoriei social-cognitive	34
1.4. Particularitățile psihologice ale studenților tineri adulți.....	50
1.5. Concluzii la capitolul 1	54
2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL RELAȚIEI DINTRE FACTORII DE PERSONALITATE ȘI PERFORMANȚA ACADEMICĂ	56
2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale	56
2.2. Studiul performanței academice	64
2.3. Factorii de personalitate și performanța academică	74
2.4. Concluzii la capitolul 2	103
3. ÎMBUNĂȚĂȚIREA PERFORMANȚEI ACADEMICE PRIN AMELIORAREA FACTORILOR DE PERSONALITATE	106
3.1. Îmbunătățirea performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate	106
3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică în vederea îmbunătățirii performanței academice la studenți	110
3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor	125
3.4. Concluzii la capitolul 3	159
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	161
BIBLIOGRAFIE	164
ANEXE	189
Anexa 1. Date participanți – experiment constatativ	189
Anexa 2. Note standard T și clase standard – experiment constatativ	207
Anexa 3. Distribuția intragrup în funcție de performanța academică – experiment constatativ	228
Anexa 4. Repartiția pe categorii de vârstă – experiment constatativ	234
Anexa 5. Distribuția participanților după specializare/an studii – experiment constatativ	235
Anexa 6. Analiza descriptivă a factorilor de personalitate – experiment constatativ.....	236
Anexa 7. Pogram formativ - Îmbunătățirea factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă în vederea ameliorării performanței academice	261
Anexa 8. Fișele tip CH – program formativ	272
Anexa 9. Fișa tip FP – program formativ	276
Anexa 10. Identificarea și transformarea limbajului intern. Fișele tip F – program formativ.....	277
Anexa 11. Exerciții pentru antrenarea factorilor de personalitate. Fișele tip E - program formativ	292
Anexa 12. Date participanți - experiment formativ.....	298
Anexa 13. Transformarea notelor obținute în note standard T și clase standard – experiment formativ ..	302
Anexa 14. Rezultatele prelucrării statistice – experiment formativ	317
Anexa 15. Operaționalizarea variabilelor de tip diferențe retest-test pentru factorii de personalitate și performanța academică – experiment formativ	321
Anexa 16. Contract de voluntariat.....	324
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	327
CURRICULUM VITAE	328

ADNOTARE

Dan Vasiliu. Influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților. Teză de doctor în psihologie. Chișinău 2024.

Structura tezei: Teza cuprinde adnotări, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie, alcătuită din 232 de titluri, 18 anexe și este perfectată pe 162 de pagini, conține 54 de figuri și 71 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 17 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: performanța academică, factori de personalitate, studenți, tineri adulți.

Domeniu de studiu: Psihologia educațională, Psihologia dezvoltării, eficientizarea procesului de formare profesională a studenților în universitate.

Scopul cercetării a constat în studiul relațiilor dintre factorii de personalitate din teoria social-cognitivă, a caracteristicilor psihologice ale studenților în perioada de dezvoltare a adultului tânăr, a particularităților de gen, specializare sau an de studii precum și elaborarea și tesarea unui program de intervenții psihologice prin care performanța academică a studenților poate fi îmbunătățită ameliorând acești factori.

Obiectivele cercetării au fost: analiza literaturii de specialitate referitoare la performanța academică, la factorii de personalitate din și la trăsăturile psihologice ale studenților, aflați în stadiul de dezvoltare al tinerilor adulți; evidențierea relațiilor de asociere dintre performanța academică și factorii de personalitate, identificarea diferențelor de gen, vârstă, an de studii și a modelelor de evoluție, în funcție de vârstă, pentru constructe; identificarea modului în care factorii de personalitate influențează performanța academică, relații cauză-efect sau moderatoare; elaborarea și aplicarea unui program psihologic privind ameliorarea factorilor de personalitate și analiza rezultatului avut asupra performanței academice.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante constau în abordarea holistică a elementelor constitutive ale performanței academice și ale factorilor de personalitate, a relațiilor dintre acestea și a particularităților de gen, vârstă și an de studii, pentru studenții tineri adulți, ceea ce a constituit fundamentul pentru elaborarea și implementarea unui program de intervenții psihologice ce a contribuit la îmbunătățirea rezultatelor academice.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă din realizarea unui demers teoretico-experimental privind relațiile dintre factorii de personalitate și performanța academică precum și a modelelor de evoluție a acestora la studenți, adulți tineri. Am identificat modul în care factorii de personalitate influențează performanța academică, cauzal sau ca variabile intermediare, și am determinat perioada optimă pentru intervenție. Am elaborat și verificat experimental un model de intervenții psihologice orientat spre îmbunătățirea performanței academice a studenților, tineri adulți, prin ameliorarea factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă.

Semnificația teoretică a lucrării. Rezultatele cercetării teoretico-experimentale vin să completeze domeniile psihologia dezvoltării și psihologia educației cu cunoștințe actuale și cuprinzătoare cu privire la îmbunătățirea performanței academice la studenți, precum și cu privire la relațiile dintre acest construct psihologic și factorii de personalitate. Rezultatele cercetării, explicațiile și legitățile subsecvente, precum și concluziile formulate sunt importante pentru reconceptualizarea și actualizarea cunoștințelor privind performanța academică în contextul Psihologiei educaționale. Relațiile și tiparele de evoluție ale factorilor de personalitate contribuie la actualizarea informațiilor din sfera Psihologiei dezvoltării pentru studenții tineri adulți. Am elaborat modelele care explică constructele analizate. Teza constituie o contribuție temeinică la îmbogățirea literaturii în domeniul științelor psihologiei și psihopedagogiei.

Valoarea aplicativă a tezei. Ideile și legitățile descrise în prezenta cercetare privind relațiile dintre constructele analizate și influența factorilor de personalitate asupra performanței academice pot fi întrebuițate ca repere în procesul de formare și dezvoltare a studenților, aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr. Modelele rezultate în urma studiului experimental pot constitui repere pentru înțelegerea mai amănunțită a factorilor de personalitate și a performanței academice în contextul particularităților psihologice ale studenților tineri adulți. Programul de intervenții psihologice orientat spre ameliorarea factorilor de personalitate în vederea îmbunătățirii performanței academice constă în posibilitatea aplicării accesibile de către cadrele didactice, din învățământul universitar, în condiții relaxante pentru participanți.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării teoretico-experimentale au fost implementate în procesul didactic de pregătire și formare a studenților de la Universitatea Hyperion din București de la Facultatea de drept, Facultatea de Științe Economice și Facultatea de psihologie. Au fost organizate, cu aprobarea conducerii universității, sesiuni opționale extracurriculare.

ANNOTATION

Dan Vasiliu. The influence of personality factors from social-cognitive theory on academic performance of students. PhD thesis in psychology. Chişinău 2024.

Thesis structure: The thesis consists of annotations, a list of abbreviations, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography comprising 232 titles, 18 annexes, and is finalized at 162 pages, including 54 figures and 71 tables. The obtained results are published in 17 scientific papers.

Keywords: academic performance, personality factors, students, young adults.

Field of study: Educational Psychology, Developmental Psychology, Optimization of the professional training process for university students.

The research aimed to explore the relationships among personality factors from the social-cognitive theory, psychological characteristics of students during the young adult developmental period, gender-specific traits, specialization or academic year, and to develop and test a psychological intervention program. The goal was to improve students' academic performance by enhancing these factors.

The research objectives were as follows: analyze specialized literature regarding academic performance, personality factors, and psychological traits of students in the stage of young adult development; highlight associative relationships between academic performance and personality factors, identifying gender, age, and academic year differences, as well as patterns of evolution based on age for various constructs; identify how personality factors influence academic performance, including causal-effect relationships or moderating factors; develop and implement a psychological program aimed at improving personality factors and analyze its impact on academic performance.

The obtained results contributing to addressing the important scientific problem consist of a holistic approach to the constituent elements of academic performance and personality factors. This includes exploring the relationships between these elements and the specifics of gender, age, and academic year for young adult students. This foundation led to the development and implementation of a psychological intervention program, ultimately contributing to the improvement of academic results.

The scientific novelty and originality lie in conducting a theoretical-experimental approach to the relationships between personality factors and academic performance, as well as in modeling their evolution in students, young adults. The study identified how personality factors influence academic performance, whether causally or as intermediate variables, and determined the optimal period for intervention. An experimentally verified model of psychological interventions was developed, aimed at enhancing the academic performance of students, young adults, by improving personality factors derived from the social-cognitive theory.

The theoretical significance of the work lies in the fact that the results of the theoretical-experimental research contribute to enriching the fields of developmental psychology and educational psychology with current and comprehensive knowledge concerning the enhancement of academic performance in students and sheds light on the relationships between this psychological construct and personality factors. The research results, subsequent explanations and laws, as well as the formulated conclusions, are crucial for reconceptualizing and updating knowledge regarding academic performance in the context of Educational Psychology. The relationships and patterns of evolution of personality factors contribute to updating information in the field of Developmental Psychology for young adult students. The developed models provide explanations for the analyzed constructs. The thesis constitutes a substantial contribution to enriching the literature in the field of psychological sciences and psychopedagogy.

The practical value of the thesis. The ideas and laws described in this research regarding the relationships between the analyzed constructs and the influence of personality factors on academic performance can serve as guidelines in the training and development process of students in the young adult developmental period. The models resulting from the experimental study can serve as reference points for a more thorough understanding of personality factors and academic performance in the context of the psychological characteristics of young adult students. The psychological intervention program aimed at improving personality factors for the enhancement of academic performance provides an accessible application for university educators in a relaxed environment for participants.

Implementation of scientific results. The results of the theoretical-experimental research were implemented in the didactic process of preparation and training of students at the Hyperion University in Bucharest from the Faculty of Law, the Faculty of Economic Sciences and the Faculty of Psychology. Optional extracurricular sessions were organized with the approval of the university management.

LISTA ABREVIERILOR

ANOSR - Alianța Națională a Organizațiilor Studențești din România

CCOC - Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră

CCOP - Centrul de Consiliere și Orientare Profesională

CICOCA - Centrul de Informare, Consiliere, Orientare în Carieră și Alumni

DRS 15 – Scala dispoziției către robustețe

DSM IV-TR – Manualul de diagnostic și evaluare pentru tulburările mentale, Ediția a IV-a, revizuită

EFL – Engleza ca limbă străină

FOTEL- Teatrul Forum

FYEBV - Confruntarea cu șomajul în rândul tinerilor

GC – Grup de control

GE – grup experimental

IDD – Învățământ Deschis la Distanță

IPMA - Ingineria și Protecția Mediului în Agricultură

LOC – Locul controlului

LOT-R – Testul de orientare în viață – revizuit

MTC – Management Turistic și Comercial

NLP – Programare Neuro-lingvistică

ONG – Organizație Non-Guvernamentală

PERMA – Emoții pozitive, Angajament, Relații sociale, Înțelegere, Realizări

PDP - Program de Dezvoltare Profesională

PTE – Efectul cerințelor perfecționiste ale profesorilor)

RESL – Reducerea abandonului școlar timpuriu

RSES – Scala Stimei de sine a lui Rosenberg

SaaS - Scala de atitudine a atributelor de încredere în sine

SCID – Interviul clinic structurat pentru tulburările din DSM

SES – Scala autoeficacității

SOC 13 – Scala Sensului coerenței

TOEFL - Test de Limba Engleză ca limba străină

TSCS – Scala încrederii în sine Tennessee

WIL – Muncă și învățare integrată

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. Analizele și rapoartele universităților, organizațiilor studențești și ale unor centre de consiliere profesională atrag atenția asupra scăderii performanței academice în rândul studenților și a creșterii îngrijorătoare a numărului de tineri care aleg să abandoneze studiile. Rezultatul, deloc neglijabil în raport cu repercusiunile asupra mediului social și economic, aduce în lumină necesitatea găsirii unor soluții care să stopeze această tendință și să amelioreze starea de fapt.

În situația de reformare a învățământului universitar este extrem de important să ne concentrăm pe creșterea nivelului de performanță academică în rândul studenților, care este indicatorul final ce caracterizează activitatea unei instituții de învățământ superior în formarea specialiștilor, corespunde cerințelor și standardelor educaționale și asigură calitatea serviciilor educaționale. În procesul de învățare, se dobândesc cunoștințe, competențe și abilități necesare viitorului specialist, se formează competențe culturale și profesionale generale, precum și calități personale esențiale pentru activitatea profesională.

Potrivit raportului al Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România, ANOSR (2015), rata de abandon universitar s-a ridicat, în ultimii ani, la aproape 40%. Într-un alt raport, realizat de CCOC Suceava, intitulat „*Determinanții orientării în carieră a studenților din anul I*” (2016, pp. 4-7) au fost evidențiate următoarele: a) un procent de 24,3% dintre participanți percep că au abilitățile necesare *în foarte mare măsură*, iar 30% *numai în mare măsură* pentru cariera aleasă. Restul de 45,7% nu-și percep aceste abilități; b) așteptările studenților din anul I indică un anumit grad de maturitate profesională, proiectând experiența din timpul facultății în contextul exigențelor de pe piața muncii; c) în cazul problemelor de învățare studenții s-ar adresa în primul rând profesorilor și mai apoi colegilor de an și colegilor mai mari iar în cazul problemelor personale ar căuta sprijin la părinți și prieteni. Autorii studiului recunosc că una dintre preocupările importante ale universităților în acest moment este reducerea ratei abandonului școlar. În această situație probleme de ordin personal au un rol determinant. În Raportul de evaluare al Universității Transilvania din Brașov (2013, pp. 12-13) apar referiri la performanță și abandon. Se evidențiază că „*anumite categorii de eșec nu sunt percepute ca dăunătoare de către cei în cauză*”. Totodată, „*prevenirea problemelor*” este preferată „*rezolvării problemelor*” chiar dacă cele din urmă sunt rezolvate în timp util. Cu toate acestea a fost recunoscută activitatea insuficientă a CCOP a Universității Transilvania. Datele statistice au indicat o rată de absolvire de 81,7%. Factorii decidenți consideră că „*ratele înalte de abandon al studiilor ar trebui să declanșeze investigații asupra problemelor identificate deopotrivă la nivel*

general și local". Se impun facilitarea unei mai bune alegeri de către studenți a programelor de studii și disciplinelor, precum și analiza întrebărilor de tipul „Este acest program de studii potrivit pentru mine?”. Criza economică este evidențiată ca element cauzal al performanței scăzute a studenților și/sau abandonul universitar. Raportul public anual – 2014 „Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun”, CICOCA (2015, p. 11) evidențiază drept cauze principale: calitatea scăzută a CCOP împreună cu efectul crizei economice. Raportul de activitate pentru anul 2012-2013 al Universității din Craiova - Facultatea de Inginerie Electrică (2014, pp. 17-18) evidențiază faptul că gradul de abandon este mare (între 21,9% și 31,8% la licență, respectiv între 12,1% și 40,9% la master). Ratele de abandon cumulate, pentru anumite programe de studiu, depășesc 60% din numărul candidaților admiși la licență. Pentru ciclul de masterat promovabilitatea variază între 69,3% și 85,3% dar și aici se constată un abandon ridicat în anul I. Pentru Facultatea de Agricultură și Horticultură UC (2014, p. 63) se constată, pentru anul I de studiu, un procent mai scăzut de promovabilitate (între 70-75%), precum și o rată crescută a abandonului. Cele mai scăzute valori se constată la specializările IPMA și MTC (60%) și cele mai ridicate la Biologie (80%). În prezentarea CICOCA – Cluj Napoca (2015) se menționează printre principalele preocupări: a) orientarea și consilierea studenților astfel încât aceștia să fie capabili să își poată planifica și gestiona în mod optim propriul traseu educațional; b) reducerea abandonului universitar, cauzat de motive profesionale sau de orientare în carieră, de motive personale sau de dificultăți privind adaptare la mediul universitar. În raportul intitulat „Educație, bună guvernare, securitate națională” (2016, pp. 4-5) se atrage atenția că, în România, fenomenul abandonului școlar este foarte pronunțat. Accesul în învățământul superior este extrem de inegal în raport cu mediul de proveniență și resursele financiare. În plus, este în creștere proporția studenților care renunță la facultate după anul I iar jumătate dintre aceștia invocă pentru motivare problemele financiare. Într-un Raport al Comisiei Europene (2015, p. 16), în capitolul intitulat „Repere transnaționale”, se relevă faptul că, la nivel european, 25% dintre absolvenții învățământului terțiar sunt angajați în posturi pentru care învățământul secundar ar fi îndeajuns. Conform Uniunii Europene aproximativ cinci milioane de tineri cu vârste între 18 și 24 de ani abandonează școala. ANOSR atrage atenția în analiza „Recensământul din 2022 – semnal de alarmă pentru România” (2022) că doar 26% din tinerii români sunt absolvenți de studii superioare față de media europeană de 40%, ceea ce ne clasează pe ultimul loc. Din cuprinsul „Raportului privind starea învățământului superior din România 2020 – 2021” al Ministerului Educației din România (2022) putem observa că rata abandonului se situează încă la un nivel ridicat, atingând 20% în anumite domenii și specializări.

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

În încercarea de a diminua efectele acestui fenomen a fost creat proiectul *RESL (Reducing Early School Leaving.)* prezentat în Raportul Comisiei Europene (2015). Au fost elaborate o serie de programe bazate pe îmbunătățirea stimei de sine, cu rezultate semnificative, precum: *FOTEL* - care utilizează metodologia teatrului forum combinat cu educația pentru viață, *Accrochange Scolaire* – care acordă sprijin după o perioadă de criză sau *FYEBV* – care include și măsuri de combatere al șomajului în rândul tinerilor. Au fost perfecționate metodele de consiliere la nivelul universităților și au fost elaborate metodologii de sporire a motivației studenților, Raport Uniunea Europeană (2015). Au fost redactate studii pentru identificarea metodelor de îmbunătățire a managementului în universități, Alexe, D. și colab. (2015). Au fost testate modele privind orientarea studenților spre utilizarea judecăților metacognitive, într-un mod adecvat, pentru selectarea de probleme cu diferite niveluri de dificultate și suport, Mihalca, L și Mengelkamp, C. (2020). Au fost identificate strategii de îmbunătățire a conceptului de Sine pentru îmbunătățirea performanței academice, Boncu, Ș. și Ceobanu, C. (2016, p. 66) și a fost studiat efectul muzicii asupra ameliorării performanțelor cognitive Curelaru, V. (2014), Medina (2017). Au fost elaborate programe formative pentru dezvoltarea caracteristicilor stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență și a fost analizat efectul asupra performanțelor la anumite categorii de studenți, Covaci, M. (2018). S-au realizat studii corelaționale pentru a identifica dacă prezența la cursuri poate influența favorabil rezultatele evaluării la examen, Sandu, M. și Regep, G. (2013). Performanța academică scăzută este interpretată de către studenți ca o lipsă a propriilor abilități, neputință, incapacitate de a descoperi și a manageria resursele. Acest lucru conduce la tendința adoptării unor strategii pasive, de evitare sau de izolare, cu consecințe negative pentru viitoarea carieră, integrarea și inserția pe piața muncii. Se formează un cerc vicios în care, datorită descurajării și demotivării, diminuarea performanței academice este din ce în ce mai accentuată. În ultimă instanță acesta poate constitui un factor determinant al abandonării studiilor.

Teoria social-cognitivă, Rotter, J.B. (1982) și Bandura, A. (1986), oferă explicații cu privire la mecanismele psihologice ce pot influența alegerile și comportamentul uman. Teoria social-cognitivă integrează tipurile de interacțiune dintre mediu și genotip, Plomin, R. (1997). Teoria oferă în primul rând importanță cognițiilor despre: sine, lume și viitor. Acestea se interpun și mediază relația dintre bagajul de cunoștințe și acțiune. Capacitatea de producere și stocare a reprezentărilor despre sine și despre lume are consecințe importante asupra învățării și asupra proceselor motivaționale. Acestea includ și perspectiva viitorului. Reprezentările despre sine percepute prin prisma acțiunilor viitoare pot ajuta sau inhiba comportamentele unei

persoane. Pe baza factorilor de personalitate din Teoria social-cognitivă se construiesc diversele tehnici de imagerie dirijată utilizate în coaching sau psihoterapie.

Având în vedere insuficiența investigațiilor în privința aspectelor performanței academice a studenților în perioada de dezvoltare a adultului tânăr se conturează următoarea problemă a cercetării care constă în formularea răspunsului la următoarea întrebare: *Care ar fi relațiile dintre factorii de personalitate și performanța academică și cum ar contribui ameliorarea acestor factori la îmbunătățirea acestora pentru studenții aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr?*

Scopul cercetării constă în *studiul relațiilor dintre factorii de personalitate din teoria social-cognitivă, a caracteristicilor psihologice ale studenților în perioada de dezvoltare a adultului tânăr, a particularităților de gen, specializare sau an de studii precum și elaborarea și testarea unui program de intervenții psihologice prin care performanța academică a studenților poate fi îmbunătățită, ameliorând acești factori.*

Obiectivele cercetării, conform scopului enunțat, au fost următoarele:

1. Analiza literaturii de specialitate referitoare la performanța academică, la factorii de personalitate din Teoria social-cognitivă, precum și la trăsăturile psihologice ale studenților, aflați în stadiul de dezvoltare al tinerilor adulți;
2. Evidențierea relațiilor de asociere dintre performanța academică și factorii de personalitate, identificarea diferențelor de gen, vârstă, an de studii precum și a modelelor de evoluție, în funcție de vârstă, pentru constructelor studiate;
3. Identificarea modului în care factorii de personalitate influențează performanța academică, relații cauză-efect sau moderatoare;
4. Elaborarea și aplicarea unui program formativ privind ameliorarea factorilor de personalitate și analiza rezultatului avut asupra performanței academice;
5. Formularea concluziilor și recomandărilor privind optimizarea procesului de îmbunătățire a performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate.

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

Presupunem că există diferențe în ceea ce privește nivelul performanței academice și al factorilor de personalitate în funcție de vârstă, gen, tipul de specializare și anul de studii la studenți;

Presupunem că există relații de asociere între performanța academică și factorii de personalitate și modele de evoluție ale acestora în funcție de vârstă;

Presupunem că performanța academică a studenților poate fi îmbunătățită, în condiții experimentale, prin ameliorarea factorilor de personalitate.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante constau în abordarea holistică a elementelor constitutive ale performanței academice și ale factorilor de personalitate, a relațiilor dintre acestea și a particularităților de gen, vârstă și an de studii, pentru studenții tineri adulți, ceea ce a constituit fundamentul pentru elaborarea și implementarea unui program de intervenții psihologice ce a contribuit la îmbunătățirea rezultatelor academice.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă din realizarea unui demers teoretico-experimental privind relațiile dintre factorii de personalitate și performanța academică precum și a modelelor de evoluție a acestora la studenți, pe parcursul perioadei de dezvoltare a adultului tânăr. Am identificat modul în care factorii de personalitate influențează performanța academică, cauzal sau ca variabile intermediare, și am determinat perioada optimă pentru intervenție. Am elaborat și verificat experimental un model de intervenții psihologice orientat spre îmbunătățirea performanței academice a studenților, tineri adulți, prin ameliorarea factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă.

Semnificația teoretică a lucrării. Rezultatele cercetării teoretico-experimentale vin să completeze domeniile psihologia dezvoltării și psihologia educației cu cunoștințe actuale și cuprinzătoare cu privire la îmbunătățirea performanței academice la studenți, precum și cu privire la relațiile dintre acest construct psihologic și factorii de personalitate. Rezultatele cercetării, explicațiile și legitățile subsecvente, precum și concluziile formulate sunt importante pentru reconceptualizarea și actualizarea cunoștințelor privind performanța academică în contextul Psihologiei educaționale. Relațiile și tiparele de evoluție ale factorilor de personalitate contribuie la actualizarea informațiilor din sfera Psihologiei dezvoltării pentru studenții tineri adulți. Am elaborat modelele care explică structurile analizate. Teza constituie o contribuție temeinică la îmbogățirea literaturii în domeniul științelor psihologiei și psihopedagogiei.

Valoarea aplicativă a tezei. Ideile și legitățile descrise în prezenta cercetare privind relațiile dintre structurile analizate și influența factorilor de personalitate asupra performanței academice pot fi întrebuintate ca repere în procesul de formare și dezvoltare a studenților, aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr. Modelele rezultate în urma studiului experimental pot constitui repere pentru înțelegerea mai amănunțită a factorilor de personalitate și a performanței academice în contextul particularităților psihologice ale studenților tineri adulți. Programul de intervenții psihologice orientat spre ameliorarea factorilor de personalitate în vederea

îmbunătățirii performanței academice constă în posibilitatea aplicării accesibile de către cadrele didactice, din învățământul universitar, în condiții relaxante pentru participanți.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării teoretico-experimentale au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Școlii Doctorale de Psihologie, Catedrei de Psihologie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în cadrul conferințelor științifice și în revistele științifice:

1. Revista de studii psihologice, Universitatea Hyperion, București, 2015, *Evaluarea robusteții. Proprietăți psihometrice pentru Dispositional resilience scale: DRS-15.*

2. Revista de studii psihologice, Universitatea Hyperion, București, 2015, *Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self-efficacy scales: SES.*

3. Revista de studii psihologice, Universitatea Hyperion, București, 2015, *Evaluarea sensului coerenței. Proprietăți psihometrice pentru Sense of coherence scale: SOC-13.*

4. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, Psiworld 2016 Proceedings, Bucharest, 2016, *The sense of coherence and the personality disorders.*

5. Revista de studii psihologice, Universitatea Hyperion, București, 2016, *Corelații între sensul coerenței și autoeficacitate.*

6. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, Bucharest, 2017, *Correlations between locus of control and Hardiness.*

7. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, Bucharest, 2017, *Correlation between hardiness and the sense of coherence.*

8. Conferința științifică anuală a doctoranzilor – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2017, *Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității.*

9. Romanian Journal of Psychological Studies, Hyperion University, Bucharest, 2017, *The model of interaction between optimism, locus of control and hardiness.*

10. C. Ignatescu, A. Sandu, & T. Ciulei (eds.), Rethinking Social Action. Core Values in Practice, Suceava, LUMEN Proceedings, 2017, *The Self-Efficacy of the Emerging Adult, Student or Graduate.*

11. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, Tendințe Moderne în Psihologia Practică, Chișinău, 2017, *Relații între factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică.*

12. Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, 2019, *Relația dintre percepția suprapunerii sinelui actual cu cel viitor și autoeficacitate.*

13. Revista de Științe Socioumane, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2018, *Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă*.

14. C. Ignatescu (ed.), 12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice, Iași, 2019, *Rosenberg's Questionnaire for Self-esteem Evaluation. Psychometric Considerations. Recalibration*.

15. Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Chișinău, 2019, *Influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților*.

16. Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Chișinău, 2019, *Cum influențează factorii de personalitate din teoria social-cognitivă performanța academică a studenților*.

17. Postmodern Openings, Iași, 2020, *The Academic Performance Model for Emerging-Adults Students*.

Suportul teoretic al cercetării a cuprins: teorii explicative și delimitările conceptuale ale în domeniul performanței academice, Landsheere, G. (1975), Cristea, S. (1996), al psihologiei social-cognitive, Antonovsky, A. (1987), Bandura, A. (1977, 1986), Kobasa, S.C. (1979), Papalia, D.E. și colab. (2010), Rotter, J.B. (1966, 1982), Rosenberg, M. (1989), Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992), al psihologiei dezvoltării, Erikson, E. (1963), Racu, I. (2013), al teoriilor atribuirii, Weiner, B. (1985, 2000), Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010), al teoriilor autodeterminării, Deci, E.I. și colab. (1991), Ryan, R.M. și Deci, E.L. (2000) și al economiei comportamentale, Kahneman, D. (2012), Ariely, D. (2013), Taleb, N.N. (2010, 2014). Au fost luate în considerare caracteristicile psihologice ale studenților, aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr, Côté, J.E. (2006), Fischer, K.W. și Pruyne, E. (2003), Hsieh, P.H. și Schallert, D.L. (2008), Kreidler, S. și Kreidler, H. (1993), Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995), Passmore, A. (2004), Tanner, J.L. (2006), Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006), Wigfield, A. și Cambria, J. (2010). Pentru elaborarea programului formativ au fost utilizate tehnici de identificare de modele noi, resurse, abilități, strategii și semnificații, privind stimulii și informațiile din mediu, prin utilizarea filmului ca metaforă, Dumitrache, S.D. (2015), Alexander, M. și colab. (1994), Ormrod, J.E. (2003), Niemiec, R.M. și Wedding, D. (2008, 2014), Rashid, T. (2004), Mangin, D. (1999), Rusu, E.C. (2008), Wolz, B. (2004). Pentru recuperarea informațiilor pierdute (omisiuni, distorsiuni și generalizări), transformarea lor și modificarea limbajului intern al participanților au fost utilizate tehnici ale programării neurolingvistice (NLP), O'Connor, J. și Lages, A. (2009), Dilts, R. (2007), Bandler, R. (2010), Linder-Pelz, S. și

Hall, M. (2007), Linder-Pelz, S. (2010), Skinner, H. și Croft, R. (2009), Kudliskis, V. și Burden, R. (2009), Andreas, S. și Faulkner, C. (2008), Zaharia, C. și colab. (2015).

Metodologia cercetării. Au fost aplicate metode teoretice (analiza, sinteza, interpretarea literaturii științifice și a rezultatelor cercetării). În cadrul experimentelor constatativ și formativ au fost utilizate metode empirice. Pentru performanța academică am folosit media notelor la final de semestru operaționalizată în clase standard. Pentru factorii de personalitate am utilizat: Scala SES (*Scala autoeficacității*) pentru autoeficacitate, Scala RSES - Chestionarul lui Rosenberg pentru stima de sine, Chestionarul lui Rotter pentru locul controlului, Scala DRS15 (*Scala dispoziției către robustețe*) pentru robustețe, Scala SOC13 (*Scala pentru Sensul Coerenței*) pentru sensul coerenței, Scala LOT-R (*Testul de orientare în viață*) pentru optimism.

Pentru analiza și prelucrarea datelor au fost utilizate metode *statistico-matematice*: analiza descriptivă, analiza frecvențelor, analiza Box-Plot și testul de normalitate Kolmogorov-Smirnov precum și analize inferențiale de asociere, corelații parțiale și comparație între grupuri. Pentru experimentul constatativ au fost utilizate: testul de asociere Kendall tau_b, testul Kruskal Wallis și testul Mann-Whitney_U. Pentru experimentul formativ au fost utilizate: testul de asociere Kendall tau_b, testul de corelații parțiale, testul Wilcoxon. Prelucrarea statistică a fost realizată cu SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versiunea 20 și metode matematice directe, Vasiliu, D. (2018). Alegerea testelor s-a bazat pe criterii și reguli stabilite în statistica psihologică (de ex.: tipul distribuției rezultatelor, tipul variabilelor, scalelor de măsură, tipul eșantioanelor, numărul participanților din fiecare grup etc.). Pragul limită de semnificație statistică a fost ales $p=0.05$ iar mărimea efectului a fost determinată pentru o putere statistică de 95% , Vasiliu, D. (2018, pp. 113-115).

Sumarul compartimentelor tezei. Teza a cuprins: adnotări, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie alcătuită din 232 de titluri, 18 anexe și a fost perfectată pe 162 de pagini, conținând 54 de figuri și 71 tabele.

INTRODUCEREA demarează cu importanța temei de cercetare și descrierea situației din domeniul de cercetare. Sunt prezentate scopul, obiectivele și ipotezele cercetării, precum și rezultatele obținute ce contribuie la soluționarea problemei științifice importante. De asemenea sunt expuse și conceptualizate noutatea științifică.

Capitolul 1 intitulat **„ASPECTE TEORETICE PRIVIND INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-COGNITIVĂ ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE A STUDENȚILOR”**, prezintă delimitările conceptuale și teoriile privind performanța academică, factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și trăsăturile psihologice ale studenților. A fost realizată o trecere în revistă a studiilor, realizate

până în prezent, care au surprins relațiile dintre performanța academică și factorii de personalitate. Au fost analizate rezultatele cercetărilor care au determinat relații dintre factorii de personalitate și predictorii ai performanței academice sau asocierile dintre acești factori. În limitele oferite de cadrul teoretic privind cercetările în domeniu au fost analizați factorii și condițiile ce ar putea contribui la susținerea performanței academice, diferențe de gen și cele în funcție de vârstă. În final, a fost propusă de noi o definiție a performanței academice din perspectiva factorilor de personalitate din Teoria social-cognitivă. Au fost determinate problema științifică, ipoteza de cercetare, scopul și obiectivele studiului.

Capitolul 2 intitulat **„STUDIUL EXPERIMENTAL AL RELAȚIEI DINTRE FACTORII DE PERSONALITATE ȘI PERFORMANȚA ACADEMICĂ”** prezintă cadrul experimental constatativ: metodologia cercetării, designul experimental, eșantionul și procedurile experimentale efectuate precum și normele deontologice respectate în cercetare. Capitolul conține analiza datelor cu privire la relațiile dintre factorii de personalitate și performanța academică, dinamica evoluției acestor constructe pe parcursul perioadei de dezvoltare a adultului tânăr, precum și diferențele în funcție de specializare, an de studii și gen. Capitolul se încheie cu concluziile de constatare ale experimentului realizat.

Capitolul 3 intitulat **„ÎMBUNĂȚĂȚIREA PERFORMANȚEI ACADEMICE PRIN AMELIORAREA FACTORILOR DE PERSONALITATE”** descrie metodologia studiului experimental formativ precum și strategiile, tehnicile și principiile de intervenție aplicate în programul de intervenție psihologică. Programul formativ pentru îmbunătățirea performanței academice a studenților prin ameliorarea factorilor de personalitate este prezentat atât sub aspectul obiectivelor cât și sub aspectul activităților desfășurate. A fost verificată consistența eșantionării și echivalența dintre grupurile experimental și de control. Au fost comparate rezultatele, privind evoluția factorilor de personalitate și a performanței academice, între retestare și testare. Pentru grupul experimental (GE) acestea au crescut iar pentru grupul de control (GC) au rămas constante. Am determinat tipurile de relație, cauzală sau moderatoare, dintre fiecare factor de personalitate și performanța academică. Eficiența programului formativ a fost verificată. În încheiere au fost prezentate concluziile și generalizarea rezultatelor obținute.

Figurile care descriu constructele analizate precum și explicațiile psihologice ale rezultatelor cercetării, în baza teoriilor prezentate, aparțin autorului prezentei teze.

CONCLUZIILE GENERALE ȘI RECOMANDĂRILE prezintă rezultatele obținute referitoare la cadrul teoretic de conceptualizare al performanței academice precum și cadrul empiric al lucrării. Au fost formulate recomandările privind programul de intervenție psihologică privind îmbunătățirea performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate. Au

fost sugerate direcții de cercetare ce pot fi realizate ulterior și care ar îmbogăți și completa cadrul științifico-practic. Îmbunătățirea performanței academice are un impact pozitiv asupra calității învățământului universitar precum și al mediului economic și social în ansamblul său.

1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-COGNITIVĂ ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE A STUDENȚILOR

În urma evoluției teoriilor cu privire la performanța academică și a factorilor de personalitate au fost realizate studii privind relațiile dintre acestea. Au fost deasemenea cercetări care au determinat legătura dintre factorii de personalitate și constructe cu putere de predicție a performanței. Interogarea literaturii de specialitate a evidențiat similitudini sau corespondențe între noțiuni care intră în descrierea performanței academice și a factorilor de personalitate.

1.1. Studii privind relația dintre performanță și factorii de personalitate

În urma unui studiu, la care au participat 291 de studenți de la Universitatea din Atena, s-a constatat că autoeficacitatea joacă un rol important în modelarea amenințărilor, în situații de provocare sau încărcate cu anumite mize, Karademas, E.C. și Kalantzi, A. (2004). Chestionarele s-au aplicat în trei etape: cu trei luni înainte de examene, cu o săptămână înainte de examene și cu o săptămână după acestea. Autorii au concluzionat că autoeficacitatea servește ca variabilă cheie în procesul de evaluare și este un mediator între structurile cognitive interne și rezultatele obținute în condiții de stres.

Într-o metaanaliză a unui număr de 56 de studii, Anderson, G. (1996), s-a arătat că optimismul se corelează semnificativ cu aprecierea gradului de adaptare (+0,27), raportarea simptomului (-0,23) și afectul negativ (-0,43).

Au fost măsurate sensul coerenței împreună cu alte constructe de personalitate precum: neajutorarea la învățare, autoeficacitatea, locul controlului, robustețea, nivelul de stres și gradul de sănătate fizică. Smith, T.L. și Meyers, L.S. (1997). Studiul, realizat cu participarea a 336 de studenți, a relevat corelații semnificative de o așa amploare încât toate variabilele păreau să măsoare același construct.

O cercetare efectuată cu participarea a 429 de studenți din Africa de Sud a vizat legătura dintre performanța academică și factorii: sensul coerenței, locul controlului, optimism și autoeficacitate, Van Der Westhuize, S. și colab. (2011). O bună predicție s-a dovedit a fi dată de autoeficacitate chiar dacă mărimea efectului a evidențiat o importanță practică scăzută a cercetării. Cu toate acestea, autorii recomandă cercetarea în continuare a autoeficacității împreună cu alte caracteristici psihologice ca predictor al succesului academic.

Un studiu realizat în Australia, pe un lot de 467 de elevi de liceu, a urmărit legătura dintre optimism și stima de sine și orientarea în carieră pe baza modelelor furnizate de teoria social-cognitivă și teoria cognitiv-motivațională-relațională, Patton, W. și colab. (2004). Autorii studiului au evidențiat că, pentru persoanele de gen masculin, optimismul și stima de sine au influențat planificarea și explorarea carierei într-un mod secvențial. Pentru persoanele de gen feminin, optimismul influențează în mod direct obiectivele de carieră în baza cărora este prezisă ulterior planificarea carierei.

A fost evaluat comportamentul a 494 de studenți ai unei facultăți economice de la o universitate din Brazilia pe baza a cinci constructe: autoeficacitatea, stima de sine, optimismul, locul controlului și autocontrolul, De Paiva, N. și colab. (2015). Analiza de regresie a identificat influența variabilelor asupra performanței academice după cum urmează: performanța academică a femeilor este mai mare decât a bărbaților; performanța scade odată cu creșterea vârstei și experiența în contabilitate se corelează pozitiv cu performanța.

Gradul în care sensul coerenței, autoeficacitatea, locul controlului și optimismul pot prezice performanța academică a studenților, incluși într-un program IDD, a scos în evidență, în urma unei cercetări pe durata a trei ani, doar rolul semnificativ al autoeficacității, Van der Westhuizen, S. (2013). Acest factor a adăugat 1,5 % din variația performanței. Studiul a fost realizat cu participarea a 840 de studenți din Africa de Sud.

Studiind predictorii pentru satisfacție profesională și performanță în activitate, Judge, T.A. și Bono, J.E. (2001), s-au constatat, pe un lot de 227 de participanți, următoarele: satisfacția se corelează semnificativ cu: stima de sine (0,26), autoeficacitatea (0,45), locul controlului intern (0,32) și stabilitatea emoțională (0,24). Pe de altă parte, performanța a corelat semnificativ cu: stima de sine (0,26), autoeficacitatea (0,23), locul controlului intern (0,22) și stabilitatea emoțională (0,19).

A fost dezvoltat un model descriptiv privind reacțiile dintre performanța anterioară, autoeficacitate, obiectivele personale și performanța individuală pe baza teoriei social-cognitive. A fost studiat procesul de autoreglare pentru studiul performanței. Autoeficacitatea s-a demonstrat a fi relevantă mai ales în condiții de competitivitate extremă, Kane, T.D. și colab. (1996).

În urma explorării stimei de sine și a lipsei de speranță la adolescenți, pe de o parte, și rezistența la stres, calitate personală de adaptare, pe de altă parte, rezultatele au arătat existența unei relații pozitive între stima de sine și capacitatea de adaptare, dar și a unei relații negative între lipsa de speranță și rezistența la stres, Karatas, S.D. și Caka, F. (2011).

Prin extinderea teoriei social-cognitive, a fost determinat modul în care ipotezele majore ale acesteia pot fi aplicate persoanelor în consilierea carierei precum și analiza și depășirea obstacolelor, Brown, S.D. și Lent, R.W. (1996). Strategiile se structurează în favoarea contracarării credințelor limitative și sporirea autoeficacității.

Corelații semnificative au fost găsite între scorurile stimei de sine, optimism și autoeficacitate în raport cu predictibilitatea evaluării pregătirii pentru examen, Schweizer (2000).

A fost analizată influența rolului sexual asupra performanței academice prin prisma autoeficacității și a locului controlului, Brown, C. și colab. (2006). Studiul, realizat cu participarea a 188 de studenți, a arătat că sunt diferențe semnificative între studenții androgini și cei cu orientare feminină. Cei din urmă prezintă scoruri mai mari ale autoeficacității și predicții spre performanță mai bună decât cei nediferențiați. Au fost, de asemenea, constatate diferențe semnificative privind locul controlului și performanța academică în funcție de orientarea spre un rol sexual.

Cercetarea realizată pe un eșantion de 113 studenți din New York a arătat că, pe parcursul unui semestru, credințele privind autoeficacitatea s-au schimbat, iar acest lucru a prezis o evoluție pozitivă privind performanța finală. Au fost constatate diferențe de gen, Di Benedetto, M.K. și Bembenutti, H.H. (2013).

A fost analizată stima de sine a studenților adulți în urma participării la trei cursuri: învățământul în perioada de pre-pensionare, abilități de birou și accesul în învățământul superior, Hull, B. (1998). S-a constatat o îmbunătățire semnificativă a stimei de sine mai ales la bărbații aflați în perioada de pre-pensionare și, în general, la femei.

Între locul controlului, stima de sine și tendința spre perfecționism, cercetare realizată pe un eșantion de 318 studenți din ultimul an de facultate, a arătat o corelație negativă între primul construct și celelalte două, Karatas, Z. și Tagay, O. (2012). S-a constatat că cele trei variabile prezic semnificativ sentimentul de bunăstare subiectivă.

A fost investigat, pe un eșantion de 120 de studenți, efectul consilierii academice, Erlich, R.J. și Russ-Eft, D.F. (2013). După participarea la câte o singură sesiune individuală de consiliere s-a constatat o creștere a autoeficacității precum și a nivelului de învățare și a strategiilor de autoreglaj.

A fost dezvoltat un model conceptual de integrare a tehnologiei și a sistemelor de învățare online cu conceptul de autoreglare din teoria social-cognitivă, Tabak, F. și Nguyen, N.T. (2013). S-a evidențiat creșterea abilităților de utilizare și a utilității acestui proces. A rezultat creșterea conștiințozității și a deschiderii față de experiențe noi. În final, s-a constatat o sporire a autoeficacității și a înclinației spre risc.

Stima de sine, conștiințiozitatea și deschiderea sunt strâns legate între ele și corelează cu creșterea percepută a autoeficacității, Di Giunta, L. și colab. (2013). Aceasta din urmă a fost un factor mediator între stima de sine și performanța academică a studenților. S-au constatat relații între educația primită de la părinți și realizările școlare anterioare. S-a concluzionat că profesorii ar trebui să fie conștienți de antecedentele personale ale elevilor în scopul îmbunătățirii convingerilor acestora despre capacitățile lor de a stăpâni diferite domenii și pentru reglementarea motivației acestora și a activităților de învățare.

A fost dezvoltat un model descriptiv și predictiv al relațiilor dintre scorurile examenului național și atitudinea adolescenților față de școală, stima de sine, autoeficacitatea, siguranța pentru succes, dezvoltarea statusului de realizare, Yilmaz, E. (2014). În model s-au luat în considerare trei variabile endogene (siguranța pentru succes, dezvoltarea statusului de realizare, punctajul la examenul național) și trei variabile exogene (stima de sine, autoeficacitatea și atitudinea față de școală). Modelul s-a dovedit a fi perfect coerent.

Rezultatele unui studiu, Diseth, A. și colab. (2014), au arătat că există relații pozitive între stima de sine, autoeficacitate și factorii inteligenței. În rândul fetelor s-au constatat niveluri mai scăzute ale stimei de sine, autoeficacității și scoruri ale inteligenței decât la băieți. În concluzie componentele evaluative ale auto-credițelor (stima de sine și autoeficacitate) și teoriile implicite ale inteligenței constituie factori distincți, dar legați între ei, și există diferențe specifice de vârstă și de gen care prezintă o importanță teoretică și practică.

A fost constatată o asociere negativă semnificativă între optimism și percepția stresului academic, Tan, C. și Tan, L. (2014). Au existat variații semnificative ale variabilelor: gen, stimă de sine, auto-eficacitate academică și optimism dispozițional, la estimarea celor două dimensiuni: stres și așteptări academice.

S-a examinat relația dintre stilul atribuțional individual, locul controlului și stima de sine, legătura dintre aceste caracteristici ale personalității și aspirațiile viitoare precum și modul în care caracteristicile sus-menționate s-au reflectat în activitatea academică a studenților, Ruibite, L. (2007). Au participat 200 de studenți de la Universitatea Vytautas Magnus (59 bărbați și 141 femei). Rezultatele studiului au confirmat relația dintre stima de sine și internalitate, respectiv externalitate. Astfel, studenții cu un nivel mai ridicat al stimei de sine au scor mai mic al locului controlului (internalitate). Studenții cu scor scăzut al locului controlului și stima de sine ridicată își explică succesul folosind diferite stiluri atribuționale. S-a constatat că băieții și fetele cu un nivel mai ridicat al respectului de sine acordă o mai multă importanță caracteristicilor lor interne și stabile. Aceștia evaluează factorii externi ca fiind instabili mai puțin decât cei cu stima de sine scăzută. În plus, față de interpretarea diferită a evenimentelor curente, studenții internalizați și

externalizați au avut, de asemenea, percepția diferită a rezultatelor lor viitoare. Externalizații, mai mult decât ceilalți, erau înclinați să creadă că structurile interne ar fi predeterminate de cauze externe. Locul controlului a fost legat de rezultatele și realizările activităților individuale. Studenții de gen feminin cu internalități relativ mai mari au avut rezultate mai bune în activitățile academice. Datele referitoare la studenții de gen masculin nu au reflectat o legătură statistică fiabilă între internalitate și scorul academic. Nivelul de internalitate continuă să crească odată cu vârsta. S-a observat o dependență a internalității în funcție de anul de studii. Participanții de gen feminin și masculin în vârstă manifestă un nivel mai ridicat al internalității. Se pare că atribuțiile studenților referitoare la: locul controlului, stima de sine și performanțele academice sunt strâns legate.

Faptul că școala ar putea juca un rol în dezvoltarea stimei de sine nu este o idee recentă, Beane, J.A. (1991). Argumentul pentru sporirea stimei de sine în școală a urmat trei linii de raționament. Prima s-a referit la rolul școlii ca o agenție socială, care are menirea de a contribui la starea generală de sănătate și bunăstarea tinerilor. Cea de-a doua linie a constituit-o cadrul oferit de școală evidențiind relația dintre stima de sine și preocupările școlare precum: participarea, finalizarea, auto-direcția și a tipurilor de realizare. Cea de-a treia linie a extins ideea de dezvoltare personală în eficacitatea personală care, la rândul său, poate conduce spre acțiune. Au existat trei abordări principale pentru creșterea stimei de sine în învățământ: prin dezvoltare personală, prin programe de îmbunătățire a stimei de sine la cursuri și prin modificarea mediului școlar (cum ar fi permisiunea acordată studenților de a participa la guvernarea școlară).

A fost elaborat, testat și integrat un program de dezvoltare profesională (PDP), cu caracteristici de WIL (*Muncă și învățare integrată*) la nivel de licență, pentru a permite dezvoltarea autoeficacității prin experiențe deosebite, modelare, persuasiune socială și experimentarea unor stări fiziologice, Freudenberg, B. și colab. (2011). Lucrarea a detaliat procedurile și a furnizat dovezi preliminare cu privire la impactul PDP în primul an de studii. Rezultatele obținute în urma aplicării programului în grupul experimental au dus la concluzia că programul WIL a ajutat studenții la obținerea unei mai bune înțelegeri despre sine și a îmbunătățit autoeficacitatea acestora.

A fost studiată relația dintre: depresie, anxietate, stres și cinci factori ai personalității: autoeficacitatea, locul controlului, fericirea subiectivă, satisfacția de viață și optimismul, Warneke, A.J. și colab. (2014). Cei 113 participanți au completat scale care examinează depresia, anxietatea, stresul, și cei cinci factori ai personalității. Rezultatele au arătat corelații așteptate între anxietate și celelalte variabile. Fericirea subiectivă și satisfacția de viață au fost singurele două variabile corelate cu toate celelalte. Rezultatele analizei factoriale exploratorii au

arătat că optimismul, autoeficacitatea, depresia și satisfacția de viață au reprezentat 64% din varianța fericirii subiective. Pentru variabila satisfacție de viață, aceleași variabile (considerând fericirea subiectivă ca un predictor pentru aceasta) au reprezentat 57% din varianță. Locul controlului a avut o contribuție independentă semnificativă la acest procent. În cele din urmă, s-a constatat că studenții la psihologie au raportat mai multă depresie și stres, mai puțină satisfacție de viață și mai puțin optimism și fericire. Autorii au constatat un loc al controlului extern pentru studenții care urmau fie terapia ocupațională fie terapie fizică.

A fost demonstrat cum locul controlului moderează între efectul cerințelor perfecționiste ale profesorilor (PTE) și stima de sine în cazul studenților cu performanțe ridicate, Prihadi, K. și Hairul, N.I. (2011). Rezultatele au arătat că locul controlului a moderat influența PTE asupra stimei de sine. Mai precis când profesorii au aceleași așteptări de la toți studenții, locul controlului preia rolul PTE în formarea stimei de sine. Cercetarea s-a realizat pe 800 de participanți.

S-a demonstrat cum pot fi ajutați elevii și studenții să-și construiască stima de sine, Deacon, N. (2011). Dezvoltarea locului controlului intern contribuie la această construcție. A fost folosită metoda desensibilizării elevilor la ideea eșecului.

S-a pus întrebarea: autoeficacitatea socială și stima de sine moderează relația dintre victimizarea între colegi și performanța academică? Studiul a examinat natura potențială a protecției stimei de sine și a autoeficacității în relația dintre victimizarea între colegi și performanța academică, Raskauskas, J. și colab. (2015). La studiu au participat 231 de elevi de liceu. Rezultatele au arătat că interacțiunea dintre autoeficacitate și stima de sine poate atenua relația dintre victimizare și performanță. Cei cu autoeficacitate peste medie au raportat o depresie ridicată în urma victimizării, dar și performanțe academice ridicate.

A fost analizat conceptul de autoeficacitate dintr-o perspectivă care poate crește productivitatea și motivația, Sadri, G. (2011). Au fost determinate trei dimensiuni ale efectului autoeficacității asupra stării de bine, optimismului și interacțiunii sociale. S-a evidențiat distincția dintre autoeficacitate, care se referă la o expectativă situațională, și stima de sine, care este corelată cu un simț global al valorii de sine. S-a discutat felul cum autoeficacitatea poate fi dezvoltată prin programe de pregătire și dezvoltare orientate spre realizări ale performanței, expunere la modele, persuasiune verbală și stimulare fiziologică.

A fost studiată măsura în care trăsăturile de personalitate, orientările către scop, credința în autoeficacitatea academică și respectul de sine explică comportamentele de amânare ale studenților, Kandemar, M. (2014). A fost construit un model și s-a elaborat un test pentru a determina efectele directe și indirecte ale variabilelor cercetării în cadrul unei relații cauză-efect.

În cercetarea realizată a fost folosit un model causal comparativ. Eșantionul reprezentativ a constat dintr-un număr de 630 de studenți din diverși ani de studiu, dintre care 460 de gen feminin și 224 de gen masculin. În faza de colectare a datelor au fost folosite "Scala procrastinării academice *Aitken*", "*Testul de personalitate bazat pe adjective*", "*Scala multidimensională a perfecționismului*", "*Scala obiectivelor de realizare*", "*Scala Stimei de sine a lui Rosenberg*" and "*Scala autoeficacității academice*". S-a descoperit că aceste comportamente de amânare sunt legate de trăsăturile de caracter, orientarea către reușită (succes), credința în autoeficacitatea academică și respectul de sine într-un cadru al relației cauză – efect.

A fost analizată relația dintre nivelurile stimei de sine, ale autoeficacității sociale și reziliență la studenți, Tras, Z. și colab. (2013). În acest scop a fost examinată corelația dintre stima de sine și autoeficacitatea socială pe de o parte, și scorurile la reziliență pe de altă parte. A fost verificată ipoteza conform căreia nivelurile stimei de sine și autoeficacității sociale sunt predictorii ai rezilienței. Un număr de 532 de studenți din anii I, al II-lea, al III-lea și al IV-lea din diverse departamente ale Universității Selcuk au participat la acest studiu. Dintre aceștia 254 (48%) au fost de gen feminin și 278 (52%) de gen masculin. Ca instrumente de colectare a datelor au fost folosite *Terzi Resilience Scale*, *Rosenberg, M. Self-esteem Scale* și *Social Selfefficacy Scale (Palanci)* adaptate în limba turcă. Au fost identificate o corelație pozitivă între scorurile referitoare la stima de sine și reziliența ($r=0.41$, $p<0.01$) și o corelație pozitivă între reziliență și autoeficacitatea socială ($r=0.42$, $p<0.01$). În urma analizei de regresie s-a constatat că variabilele referitoare la stima de sine și autoeficacitatea socială prognozează în mod semnificativ reziliența ($R^2=0.24$, $F(2/529)=83.51$, $p<0.01$).

A fost investigată posibila corelație dintre trei concepte de sine (*self*) (conceptul de sine, autoeficacitatea, stima de sine) și abilitatea de citire în limba engleză, Piran, N.A. (2014). Participanții la studiu au inclus 92 studenți care învață (*EFL learners*) dintre care 68 de gen feminin și 24 de gen masculin ($M_{age} = 30.06$), cu vârste cuprinse între 15 și 53 de ani din cadrul Institutului Iranian de Limbi Străine din Teheran. În acest studiu s-au utilizat trei chestionare: *Scala încrederii în sine (SaaS)*, *Scala Autoeficacității* și *Chestionarul Stimei de Sine* pentru a stabili scorurile diferitelor concepte de *self*. Pentru scorurile la capitolul înțelegere a ceea ce citim s-a utilizat bateria de citire a testului TOEFL. S-a descoperit o asociere moderată dintre conceptul de sine și scala de înțelegere a ceea ce citim (Spearman's $\rho=0.65$, $p=0.01$) și o asociere scăzută între stima de sine și scorul la testul de înțelegere a ceea ce citim (Spearman's $\rho=0.35$, $p=0.01$). Relația dintre autoeficacitate și scorul la testul de înțelegere a ceea ce citim s-a dovedit nesemnificativă (Spearman's $\rho=0.06$, $p=0.53$). În general, acest studiu a confirmat că

rezultatele obținute la testul de înțelegere a ceea ce citim sunt afectate semnificativ de stima de sine și conceptul de sine ale studenților.

A fost investigată influența frecvenței concepțiilor pozitive sau negative despre sine și a depresiei în prognosticul stimei de sine, Philpot, V.D. și colab. 1995). S-a observat o relație puternică între frecvența concepțiilor despre sine negative și stima de sine, precum și lipsa corelației dintre locul controlului și stima de sine. A fost constatată asocierea frecvenței concepțiilor despre sine cu depresia.

Pornind de la *Teoria social cognitivă* a lui Bandura a fost examinat rolul sprijinului parental, al sprijinului acordat de către profesori și al autoeficacității în luarea de decizii legate de carieră, Garcia, P.R.M. și Bordia, S. (2015). Modelul a fost testat pe un eșantion de 235 de absolvenți în știința computerelor. Examinarea a inclus două perioade de măsurare (la un an distanță). Rezultatele au arătat că sprijinul parental și cel al profesorilor din prima perioadă s-au asociat pozitiv cu optimismul legat de carieră din perioada a doua. Aceste relații directe au fost mediate de autoeficacitatea legată de luarea de decizii privind cariera, din prima perioadă de măsurare. Aceste rezultate au rămas semnificative chiar și după analize referitoare la neuroticism și performanța din trecut. Au fost discutate implicațiile teoretice și practice.

S-a realizat un studiu cu intenția de a prezenta factorii care influențează autoeficacitatea și performanța academică în rândul studenților a două institute politehnice din Malaezia, Bin Hasan, M.Z. și colab. (2014). Autoeficacitatea este un concept cheie în teoria social-cognitivă care influențează percepția studenților referitoare la abilitatea lor de a rezolva cu succes o temă, de a învăța o activitate sau de a performa anumite comportări la nivelele dorite. Probele obținute la o cercetare timpurie au arătat că există factori care influențează autoeficacitatea cum ar fi: experiența la nivel înalt, experiența neobișnuită, persuasiunea verbală și stimularea psihologică. Datele pentru acest studiu au fost colectate folosind un eșantion randomizat. A fost constatată o relație semnificativă între autoeficacitate și performanța academică. În plus, s-a constatat că factori precum: experiența la nivel înalt, experiența neobișnuită, persuasiunea verbală și stimularea psihologică influențează în mod semnificativ autoeficacitatea.

Relația dintre autoeficacitate, stima de sine, realizări/performance anterioare și performanța academică a fost studiată pe un eșantion de 205 absolvenți de facultate, Lane, J. și colab. (2004). Participanții au completat un chestionar prin care să fie cuantificată măsura realizării performante anterioare, un chestionar privind stima de sine și unul pentru măsurarea autoeficacității. Acestea au fost completate la începutul unui curs de 15 săptămâni. Nota medie a fiecărui student pentru materiile parcurse a fost folosită ca mijloc de măsurare a performanței. Rezultatele analizei statistice au indicat o relație semnificativă.

Conceptul de realizare academică a fost analizat de către Tella, A. și colab. (2009). Aceasta reprezintă un indicator cu care sunt măsurate toate activitățile de predare și învățare folosind criterii de excelență ca de exemplu: buna performanță academică, slaba performanță academică și nereușita totală. Studiul a examinat variabile precum: locul controlului, interesul față de școală și autoeficacitatea ca predictor ai realizării academice. Eșantionul a fost format din 500 de participanți, selectați din 25 de centre prin metode aleatorii stratificate. Factorul de stratificare folosit a fost clasa. S-a ales un design de cercetare ex-post-facto. Au fost măsurate trei variabile independente (locul controlului, interesul pentru școală și autoeficacitatea) și variabila dependentă (realizarea academică). Rezultatele au indicat faptul că locul controlului, interesul pentru școală și autoeficacitatea contribuie împreună și corelaționat în mod semnificativ la predicția realizărilor academice. Bazate pe aceste descoperiri, autorii au explicat nevoia simultană de a stimula continuu interesul elevilor și de a-i învăța gospodărirea timpului. Pentru profesori a fost evidențiată necesitatea de a vedea toate cele trei variabile ca importante în egală măsură și de a ajuta elevii să se perfecționeze continuu.

Una dintre componentele sistemului cunoașterii de sine este stima de sine, Cercetarea realizată de către Brojek, A. (2013) a dorit să definească sensul stimei de sine în rândul studenților din primul an la specialitatea educație fizică. Metoda aplicată în cercetare a fost cea a unui studiu de diagnostic însoțit de un chestionar bazat pe "*Scala increderii în sine Tennessee*" (TSCS). Studiul a fost efectuat în anul academic 2008/2009 pe un eșantion de 667 de studenți. Studiul a arătat că există o tendință evidentă a studenților de a avea o stimă de sine înaltă. Acest nivel se încadrează într-o arie de aspecte majore cum ar fi: sinele etic-moral, sinele familial și sinele personal. Mai mult, un nivel ridicat al stimei de sine a fost remarcat în percepția globală a studenților asupra acesteia și în stima de sine în raport cu viața personală. Un nivel ridicat pentru stima de sine s-a remarcat la studente în timp ce un nivel mediu a fost remarcat la studenți. Concluzia studiului a revelat că unul dintre elementele cheie ale personalității umane este simțul stimei de sine care influențează atât nivelul acceptării de sine cât și pe cel al conștiinței de sine. De aceea este importantă dezvoltarea acestor trăsături și a caracteristicilor psihofizice în procesul de formare și al educației.

Pe un eșantion de studenți din Emiratele Arabe Unite a fost investigată relația dintre stima de sine globală, autoeficacitatea academică și performanța academică pe un eșantion de 255 de studenți, Afari, E. și colab. (2012). S-a utilizat scala *Scala Stimei de sine Rosenberg (RSES)* și o scală a autoeficacității academice modificată după cea a lui *Jinks și Morgan*. Nota medie a fiecărui student la mijlocul semestrului și cea de la finalul semestrului au fost folosite pentru a măsura performanța. Analiza factorială aplicată asupra scorurilor RSES a revelat doi

factori (stima de sine pozitivă și negativă) așa cum a fost formulată ipoteza alternativă. Rezultatele testului de corelație au indicat o legătură semnificativă între stima de sine globală și autoeficacitatea academică. De asemenea, realizările academice au fost asociate cu scorurile privind autoeficacitatea.

Pe baza *Teoriei social-cognitive*, considerată ca un cadru teoretic de lucru, s-a evaluat un program de intervenție cognitiv-comportamentală individuală, de patru luni, pentru scăderea fenomenului de burnout și creșterea autoeficacității, a angajării și performanței în rândul studenților, Bresó, A. și colab. (2011). Obiectivul principal al intervenției a constat în scăderea anxietății pe care o resimt aceștia înainte de examene crescând credința lor în propria autoeficacitate. Pe lângă grupul de studiu, asupra căruia s-a făcut intervenția, au fost vizate două grupuri de control (grupul „stresat” și grupul „sănătos”). Cele trei grupuri au completat un chestionar înainte de intervenție și au repetat după șase luni (două luni după efectuarea intervenției pe grupul de studiu). Rezultatele au arătat că autoeficacitatea, angajamentul și performanța au crescut la grupul asupra căruia s-a efectuat intervenția comparativ cu cele două grupuri de control. În ceea ce privește oboseala (*burnout*) s-au raportat scăderi în grupul asupra căruia s-a operat intervenția și în grupul „stresat”. În grupul „sănătos” nu s-au înregistrat modificări.

Într-un studiu, Vasiliu, D. și Rizeanu, S. (2017), realizat pe un eșantion de 88 de studenți, selectați din rândul membrilor sau apropiaților unui O.N.G. cu filiale în 14 județe din România, s-au constatat corelații negative între numărul de criterii de diagnostic al tulburărilor de personalitate, grupate pe clustere conform DSM IV-TR, APA (2000), diagnosticate cu Chestionarul de personalitate SCID II, First, M.B. și colab. (2007) și nivelul sensului coerenței măsurat cu SOC 13 – *Scala Sensului Coerenței*, Antonovsky, A. (1987), adaptată pentru România, Rizeanu, S. și colab. (2015), atât global cât și factorial, Tulburările de personalitate se structurează în jurul vârstei de 20-21 de ani, Beck, A.T. și colab. (2011).

Au fost constatate corelații semnificative statistic între autoeficacitate și sensul coerenței pentru un eșantion de 357 de participanți din populația generală adultă din România, Vasiliu, D. (2016). Pentru măsurarea sensului coerenței s-a utilizat *Chestionarul SOC 13*, Antonovsky, A. (1987), adaptat și etalonat pentru România, Rizeanu, S. și colab. (2015), iar pentru măsurarea autoeficacității *Scala SES*, Schwarzer, K.R. și Jerusalem, M. (1995) validată și etalonată pentru populația generală adultă din România, Golu, I. și colab. (2015).

Au fost evidențiate corelații semnificative statistic între locul controlului, măsurat cu *Chestionarul lui Rotter*, Rotter, J.B. (1966), adaptat și etalonat pentru populația adultă din România, Baban, A. (1998), și robustețe, măsurată cu *Scala dispoziției către robustețe – DRS15*,

Bartone, P.T. (2007), adaptată și etalonată pentru populația generală adultă din România de Sîrbu, M. și colab. (2015). Studiul corelațional s-a realizat pe un eșantion reprezentativ de 357 de participanți din populația generală adultă, Vasiliu, D. (2017c).

Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității a fost studiat pe un eșantion de 357 de participanți aleși din populația generală adultă din România, Vasiliu, D. (2017). Stima de sine a fost măsurată cu *Chestionarul lui Rosenberg*, Rosenberg, M. (1989), adaptat și etalonat pentru România, Baban, A. (1998), Vasiliu, D. (2019a). Optimismul a fost măsurat cu *Scala LOT-R*, Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992), adaptată și etalonată pentru România de Baban, A. (1998). Autoeficacitatea s-a măsurat cu *Scala SES*, Schwarzer, K.R. și Jerusalem, M. (1995), adaptată și etalonată pentru populația generală adultă din România de Golu, I. și colab. (2015).

S-a constatat că există corelații semnificative între robustețe și sensul coerenței, Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016). Robustețea a fost măsurată cu *Scala DRS-15*, Bartone, P.T. (2007), adaptată și etalonată pentru România de Sîrbu, M. și colab. (2015), iar sensul coerenței cu *Scala SOC-13*, Antonovsky, A. (1987), adaptată și etalonată pentru România de Rizeanu, S. și colab. (2015). Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 357 de participanți extrași din populația generală adultă din România.

În urma studiului efectuat pe un eșantion de 204 participanți, tineri adulți, studenți sau masteranzi, selectați din mai multe centre universitare (București, Pitești, Cluj-Napoca și Alba Iulia), s-a constatat că există o evoluție a scorurilor autoeficacității, măsurată cu *Scala SES*, Schwarzer, K.R. și Jerusalem, M. (1995), adaptată și etalonată pentru România de Golu, I. și colab. (2015), în funcție de vârstă pe parcursul perioadei de dezvoltare a tânărului adult, Stomff, M. și Vasiliu, D. (2017). Au fost evidențiate scoruri minime în intervalul de vârstă 25-26 de ani și scoruri scăzute sau medii în perioada 20-24 de ani. A fost detectat un vârf al scorurilor autoeficacității în jurul vârstei de 27 de ani.

În urma unei cercetări pe un număr de 176 de participanți, din categoria tânărului adult, s-au constatat asocieri semnificative între autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism pe de o parte și performanța academică pe de altă parte, Vasiliu, D. (2017a). Între locul controlului și performanța academică nu s-au constatat asocieri semnificative statistic.

În urma analizei literaturii de specialitate am constatat că autoeficacitatea este cel mai bun predictor privind performanța, în general, și cea academică, în mod special. Am constatat asocieri relevante între ceilalți factori de personalitate și performanța academică. În ceea ce privește locul controlului am constatat că există studii care evidențiază o relație cu performanța dar există și cercetări care identifică lipsa asocierii dintre cele două constructe.

1.2. Performanța academică ca obiectul cercetării, delimitări conceptuale

Măsurarea nivelului de pregătire al studenților, ca și în cazul elevilor, presupune un proces complex care implică atât metodologia adecvată, cât și analiza factorilor care pot avea influență asupra acestuia. Performanța academică poate fi determinată luând ca reper: nota la o disciplină sau media notelor obținute la examenele semestriale, evaluările pe parcurs (activitatea la seminar), evaluarea produselor activității (referate, proiecte etc.), rezultatul la unele teste de aptitudini etc.. Gilbert de Landsheere definește nota ca fiind expresia aprecierii sintetice, iar scorul, la un test, ca fiind exprimarea rezultatului, Landsheere, G. (1975, pp. 12-13). Sorin Cristea surprinde și explică în sens larg conceptul: *“Evaluarea didactică reprezintă o acțiune complexă, integrată în activitatea didactică (de predare - învățare - evaluare) prin corelarea operațiilor didactice de măsurare și apreciere - care asigură diagnoza - cu decizia - care implică prognoza - cu scop autoreglator la nivelul procesului și al sistemului de învățământ. Raportarea evaluării la finalitățile macrostructurale ale sistemului și la obiectivele generale, specifice și concrete ale procesului de învățământ probează complexitatea socială și pedagogică a acțiunii manageriale cu scop de măsurare - apreciere - decizie, explicând, în același timp, de ce această problemă se înscrie în teoria generală a educației”*, Cristea, S. (1996, pp.190-191).

Conceptul de autoeficiență, privit ca factor de performanță, este descris prin intermediul a trei dimensiuni: puterea, magnitudinea și generalitatea, Passmore, A. (2004, p. 60). Dintre acestea, puterea este definită ca siguranța unei persoane asupra propriilor abilități de a obține performanța. Magnitudinea face referire la dificultatea de a adopta un anumit comportament, iar generalitatea se raportează la gradul în care eșecul sau succesul influențează așteptările persoanei. O percepție ridicată a autoeficienței influențează emoțiile și performanța în situații date. Autoeficiența socială și emoțională are o influență majoră asupra performanței academice datorată percepției suportului social și a unor relații satisfăcătoare. Astfel de persoane simt că pot cere sprijin din partea grupului de egali sau a persoanelor mai experimentate în caz de dificultate și percep mediul academic mai confortabil, rezultând un nivel mai scăzut al stresului și al anxietății, Bacchini, D. și Magliulo, F. (2003, p. 339). Persoanele care prezintă anxietate socială manifestă tendința de degradare a performanței în ciuda obținerii unor succese obiective, Kashdan, T.B. și Robert, J.E. (2004, p. 121). Atunci când aceste persoane se percep în situații amenințătoare se centrează excesiv pe sine având ca rezultat perturbarea percepției autoeficienței sociale. Totodată, un student cu suficiente cunoștințe și inteligent, care nu-și cunoaște emoțiile și sentimentele și este inabil în gestionarea lor, va întâmpina dificultăți în construirea relațiilor cu ceilalți și va avea performanțe academice scăzute, Pleșca, M. (2016). În constructul

„performanța academică” sunt incluse, pe de o parte, schimbările de natură culturală și acumularea de cunoștințe, iar pe de altă parte, schimbările datorate dezvoltării personalității. În lucrarea de doctorat cu titlul „*Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura*”, Drămnescu, A.M. (2013), autorul observă faptul că autoeficacitatea, performanța școlară sau reușita socială au ca surse: realizările prezente, experiența vicariantă și persuasiunea verbală.

Conform *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985), din totalul de atribuiri cauzale posibile stocate în memorie un număr mic pot fi asociate cu performanța. Dintre acestea cele mai importante sunt: abilitatea și efortul. Un nivel ridicat al acestora prevede succesul, iar unul scăzut eșecul. Autorul explică, prin prisma *Teoriei atribuirii*, că stabilitatea percepută a unei cauze, nu locusul acesteia, determină schimbări privind expectanța succesului. Pe de altă parte, emoțiile sunt datorate locusului cauzei și percepției posibilităților de control. Atribuirea abilității este cel mai puternic predictor al performanței, Hsieh și Schallert (2008). Teoriile bazate pe expectanță-valoare, după modelul lui Atkinson, leagă performanța, persistența și alegerile făcute în baza așteptărilor și a valorii percepută a sarcinilor, Wigfield, A. și Cambria, J. (2010).

Teoria autodeterminării. Deci, E.L. și colab. (1991), Ryan, R.M. și Deci, E.L. (2000), postulează că performanța, motivația și dezvoltarea vor tinde spre maximum în contextele în care sunt satisfăcute nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare. Unele studii arată că autoaprecierea bazată pe performanța academică se asociază negativ cu performanța și pozitiv cu perfecționismul dezadaptativ, Crocker, J. și Luhtanen, R.K. (2003), Crocker, J. și colab. (2003), Lawrence, J.S. și Charbonneau, J. (2009), Lawrence, J.S. și Crocker, J. (2009). Prin autoapreciere autorii înțeleg ceea ce crede o persoană că trebuie să facă sau să fie pentru a avea valoare. Pe de altă parte, „*abilitatea monitorizării sentimentelor, emoțiilor proprii și ale altora, facilitează discriminarea dintre acestea și folosește informația pentru a controla unele situații sau acțiuni*”, Salovey, P. și Mayer, J.D. (1990, p. 189). Identificarea și gestionarea eficientă a emoțiilor, raportate la țelurile personale, conduc la atingerea scopurilor, cu un nivel scăzut al conflictelor inter și intrapersonale. Dacă o persoană, un student, are suficiente informații și raționează inteligent, dar nu-și poate gestiona sentimentele, din cauza lipsei de control al stresului, a neîncrederii în sine sau a pesimismului exagerat, nu-și va putea promova ideile și va avea o performanță scăzută.

A fost identificată o scădere, mai ales în primul an, a motivației odată cu trecerea pragului dintre diferite stadii ale scolarizării, în acest caz trecerea de la liceu la facultate, Pajares, F. (2008), Haynes, T.L. și colab. (2008), Haynes, T.L. și colab. (2009), Hall, N.C. și colab. (2006, 2007, 2014). Fenomenul a fost evidențiat și în cercetări recente. S-a constatat că autoeficacitatea

studenților scade de la 18 la 19 ani, rămâne scăzută până la 26 de ani și crește semnificativ în jurul vârstei de 27 de ani, Stomff, M. și Vasiliu, D. (2017). O autoeficacitate percepută scăzută duce la diminuarea încrederii în capacitățile proprii de a organiza și executa activitățile necesare realizării scopurilor și cerințelor specifice procesului academic. O autoeficacitate redusă poate fi determinată de lipsa unor experiențe anterioare, de experiența vicariantă deficitară, de stările fiziologice sau afective precare sau nivelul scăzut al convingerii verbale. Este percepută o lipsă a resurselor generată nu neapărat de inexistența unor informații obiective, cât mai ales de modul de interpretare a acestora, Pajares, F. (2008). Performanța academică este determinată și de percepția abilităților și a cunoștințelor precum și de modul de a anticipa rezultatul. În cazul trecerii prin perioada de criză a adolescenței cu un rezultat nefavorabil, acestea vor fi la un nivel scăzut. Tânărul adult va trăi experiența unei stări de deziluzie care, uneori, poate pune la îndoială modul în care a ales cariera. Astfel, asupra performanței academice are loc un efect indirect al autoeficacității prin mediatorii identificați, Diseth, A. (2011). Stima de sine este, de asemenea, influențată de modalitatea de trecere prin perioada de criză. O stimă de sine scăzută sau exagerată poate fi urmare a tendinței de izolare sau de manifestare a unor relații superficiale cu ceilalți. În ambele cazuri, pentru tânărul adult percepția suportului social va fi redusă, ceea ce duce la performanțe reduse. Conceptul de sine și autopercepția competenței este în contrast cu autoeficacitatea și este însoțit de evaluări, pozitive sau negative, ale stimei de sine sau a valorii proprii, Pajares, F. (2008), Schunk, D.H. și colab. (2008).

Conform *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985), forța motivațională spre performanță a atribuțiilor are la bază două tipuri de condiții antecedente: factorii personali și factorii de mediu. Factorii personali, convingeri legate de sarcină și convingeri legate de sine, se dezvoltă, în general, înainte de abordarea sarcinii. La tinerii studenți factorii personali se conturează, conform *Teoriei dezvoltării psihosociale*, Erikson, E. (1963), în perioada premergătoare abordării sarcinilor din mediul academic. Procesul de formare are la bază asocieri cu istoria succeselor sau a eșecurilor precum și diferențe individuale, stări afective sau biasări atribuționale. Rămânând în paradigma *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985) toate asocierile, cu efect în domeniul performanței, se bazează pe anumite cauze. Caracteristicile acestor cauze sunt mai importante decât cauza în sine, Weiner, B. (2000). În urma cercetărilor au fost stabilite trei proprietăți cauzale: locul controlului, stabilitatea și controlabilitatea. Locul controlului poate determina schimbări ale expectanțelor prin emoțiile generate în urma unei situații de succes sau eșec. Totodată, motivația, în cazul locului controlului, poate fi de natură intrinsecă, adică obțin performanță pentru mine, sau extrinsecă, rezultatul este pentru a mulțumi sau nu pe altcineva. Aceste tendințe sunt generate de investirea cu anumite afecte sau relații asupra unor persoane

semnificative din perioada anterioară de dezvoltare. Persoanele din exterior (părinți, profesori, alții) formulează atribuții cauzale. Procesul este compus din: gândire, sentimente și acțiune, Weiner, B. (2000). Accentul se pune pe controlabilitate și pe inferența responsabilității. Stabilitatea, pe de altă parte, este determinată de cauze care se pot schimba sau cauze care nu se pot schimba. Perceperea anumitor cauze ca fiind generate de soartă, percepția inabilității de a controla mediul, orientarea spre trecut și lipsa dorinței de implicare determină o robustețe scăzută, o tendință spre catastrofare și în final o performanță scăzută în fața provocărilor. Lipsa controlabilității amplifică această stare de nesiguranță și generează situații dezadaptative pe parcursul carierei academice. Cel de-al doilea tip de condiții antecedente, presupus de *Teoria atribuțirii*, este reprezentat de factorii de mediu (informații specifice legate de sarcină, trăsături situaționale, comunicații afective cu alții, informații sociale). Modul defectuos de percepere a acestora, prin deficiențe de înțelegere, de control și de sens și rost, adică prin manifestarea unui sens al coerenței scăzut, poate duce la conturarea unui stil atribuțional scăzut cu influențe asupra procesului de atribuire și a performanței obținute, Schunk, D.H. și colab. (2008). Pe de altă parte, optimismul poate determina orientarea tânărului adult spre trecut sau spre viitor. Un optimism exagerat poate deteriora nivelul de performanță prin atribuirea succesului unor factori aleatori precum norocul sau intervenția unui element divin. Sentimentele de speranță, care pot determina o tendință spre optimism, sau de neajutorare, tendință spre pesimism, sunt asociate cu stabilitatea atribuțiilor, Weiner, B. (1985), influențând astfel tendința spre obținerea performanței academice.

Din perspectiva *Teoriilor dezvoltării* deducem că o apropiere mai mare de latura practică a viitoarei profesii, vizând antrenarea unor abilități precum și dobândirea de noi îndemânări, ar conduce la valorificarea unei resurse importante în procesul de formare, zona de dezvoltare proximală. Aceasta a fost definită de Lev Vîgotski ca fiind diferența dintre funcționarea individuală și funcționarea colectivă, în speță împreună cu persoane mai experimentate, apud. Racu, I. (2013). Interacțiunile cu zona de dezvoltare proximală favorizează dezvoltarea și funcționarea sistemului cognitiv. Ca efect imediat, tinerii ar putea dezvolta abilități mai bune privind procesarea și înțelegerea stimulilor proveniți din mediul specific profesiei, și-ar putea descoperi și îmbunătăți strategiile de identificare a resurselor, și-ar putea întări controlul situațional. Totodată, ar crește eficiența procesului de asimilare a cunoștințelor, ar spori capacitatea de adaptare la cerințele mediului universitar și s-ar îmbunătăți capacitatea de analiză și sinteză a materiei de studiu.

După unii cercetători motivația academică face referire la: dorința, nevoia, compulsia și înclinația studentului, Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010). Dacă despre primele trei se

poate spune că ele există sau nu, în privința celei de-a patra, înclinația studentului, aceasta poate exista în forme latente, încă neexperimentate din lipsa unui context favorabil descoperirii și conștientizării acestor abilități. Din păcate, posibilitățile universităților de a asigura programe de practică sunt în general reduse iar activitatea academică este orientată preponderent spre acumularea de cunoștințe. O alternativă ar putea fi orientarea studenților spre a participa la programele de voluntariat în domeniile specifice specializărilor studiate. O altă variantă o constituie încurajarea implicării studenților în diverse proiecte proprii, sub supravegherea cadrelor didactice în calitate de persoane mai experimentate, urmată de prezentarea rezultatelor obținute la diverse manifestări academice precum: sesiuni de comunicări, simpozioane, work-shops etc. Pentru aceasta este nevoie de stimularea interesului care are drept consecințe: antrenarea atenției, orientarea spre scopuri, creșterea motivației academice și implicit a performanței, Krapp, A. (2002), Hidi, S. și Renninger, K.A. (2006), Wigfield, A. și Cambria, J. (2010).

Îmbunătățirea robusteții și a factorilor subiacenți, provocare, control și angajare, duc la o apreciere pozitivă a așteptărilor și a convingerilor legate de valoarea sarcinii. Acestea relaționează în mod direct cu alegerile, persistența și performanța, Wigfield și Eccles (1992), Eccles, J.S. și Wigfield, A. (2002). Totodată, ameliorarea sensului coerenței și a factorilor subiacenți, înțelegere, control și sens/rost, pot orienta tânărul adult, student, spre anumite tipuri de scopuri de realizare, Elliot, A.J. și colab. (2011). Optimismul și stima de sine îmbunătățite pot concura la alegerile făcute. Astfel, studentul va prefera să se străduiască să aibă performanțe mai bune decât ceilalți (scopurile de aproximare a performanței) în loc de a depune efort pentru evitarea obținerii de performanțe mai slabe ca ceilalți (scopurile de evitare a performanței). De asemenea, el va prefera să se concentreze asupra învățării și a îmbunătățirii abilităților (scopurile de aproximare a măiestriei) în loc de a se concentra spre evitarea eșecurilor în procesul de învățare sau experiențierea unor abilități reduse (scopurile de evitare a măiestriei). Corelații semnificative s-au găsit în special între scopurile de aproximare a performanței și performanța academică, Elliot, A.J. și Moller, C. (2003), Senko, C. și colab. (2007), Senko, C. (2016). În privința scopurilor de aproximare a măiestriei sunt asociate, conform aceluiași studiu, mai degrabă cu: solicitarea ajutorului și cooperarea, utilizarea strategiilor de învățare, emoții, interesul și perseverența. Convingerile privind rațiunea și sensul realizării precum și criteriile care vor sta la baza evaluării performanței de succes, Pintrich, P.R. (2000) vor orienta studentul spre o implicare activă sau nu în activități extrașcolare menite să creeze un cadru adecvat valorificării zonei de dezvoltare proximă. Percepția noilor abilități și a experiențelor pozitive, în urma utilizării acestora spre realizarea sarcinii, contribuie la formarea unui istoric al experiențelor de succes și deschidere spre dezvoltarea personală.

Din perspectiva *Economiei Comportamentale* o cauză care poate genera efecte asupra performanței academice și a fenomenului de abandon este „*aversiunea față de pierdere*” definită ca „*asimetria riscului de regret care favorizează alegerile convenționale și potrivnice riscului*”, Kahneman, D. (2012, p. 539). Pierderea este cotatează cu o pondere dublă față de câștig în economia alegerii, Kahneman, D. (2012, pp. 540-544). Percepția pierderii ca un pe un eșec major, prin prisma obținerii unei note mici sau a unei restanțe, poate duce la demotivarea studentului. Alegerile făcute sunt la rândul lor influențate de sistemul de gândire activat. Modul de gândire se bazează pe două sisteme: Sistemul 1 care „*operează automat și rapid, cu efort redus sau nul și fără senzație de control voluntar*” și Sistemul 2 care implică „*atenția necesară activităților mentale solicitante, printre care se numără calculele complicate [...] se asociază cu experiența subiectivă de activism, alegere și concentrare*”, Kahneman, D. (2012, p. 39). Alegerea unei strategii, implicit a unei decizii adaptative, presupune schimbări frecvente de sarcini și muncă mentală accelerată, ceea ce nu reprezintă neapărat surse de plăcere, Kahneman, D. (2012, pp. 68-69). Din acest motiv oamenii evită folosirea Sistemului 2. Strategiile sunt de obicei alese de către Sistemul 1 în baza credințelor și convingerilor structurate prin modul de raportare la lumea înconjurătoare și influențate de factorii de personalitate, factorii de mediu și de către percepția de sine. Gândirea de tip CCVETCE (*ceea ce văd este tot ce este*) influențează în mare măsură aceste strategii, Kahneman, D. (2012, pp. 138-142). În luarea deciziilor suntem, în mod previzibil, iraționali, Ariely, D. (2013, pp. 28-32). Experimentele lui Dan Ariely au evidențiat că iraționalitatea umană nu este doar previzibilă ci și sistematică datorită modului de gândire preferențial prin utilizarea Sistemului 1. Eșecul poate fi experimentat astfel în mod repetat, alegând aceleași decizii într-o manieră compulsivă, datorită „*activării asociative*” și a „*efectului de amorsare*”, Kahneman, D. (2012, pp. 85-97). În accepțiunea autorului *activarea asociativă* presupune o succesiune rapidă de idei care conduc spre alte idei. Acestea sunt legate între ele, le susțin și le întăresc pe celelalte. Un cuvânt evocă amintiri care provoacă emoții. Acestea provoacă expresii faciale și reacții de încordare care intensifică sentimentele de care sunt legate. Readuc astfel, în lanțul de gândire, idei compatibile și le reîntăresc. Tot acest proces, foarte rapid și bazat pe Sistemului 1 de gândire, are drept consecințe anumite alegeri sau asumptii asupra realității percepute. *Efectul de amorsare* constă în ușurința cu care prezentarea unui anumit cuvânt poate determina evocarea unor cuvinte înrudite. Acest proces poate direcționa modul în care succesiunea unui raționament este determinată de prima noțiune furnizată de anumiți stimuli din mediu. Acest proces este de asemenea ghidat de folosirea Sistemului 1 de gândire. Performanța presupune realizarea sarcinii cu maximum de celeritate și cu respectarea cerințelor calitative și cantitative presupuse de aceasta, în speță de mediul academic.

În această situație cele două efecte, activarea asociativă și efectul de amorsare, determină întârzierea și realizarea superficială a sarcinii prin adoptarea unor strategii și a unor alegeri iraționale. Percepția nefirească a controlului, lipsa de previziune a unei finalități de succes și lipsa de viziune asupra resurselor favorizează astfel de alegeri. Se împiedică, astfel, ieșirea din cercul vicios al neputinței îngreunând descoperirea pașilor necesari pentru atingerea scopului și generând tendința de rezolvare a sarcinii numai spre a bifa, într-un fel, finalizarea acesteia. Îmbunătățirea factorilor de personalitate determină tânărul adult, student, să apeleze la Sistemul de gândire 2, cu un consum mare de energie, asociat cu experiența subiectivă de activism, alegere și concentrare.

Nassim Nicholas Taleb evidențiază tendința umană de a se complăce într-o existență liniară derivând, doar pe baza datelor din trecut, concluzii asupra tiparelor. În baza acestor concluzii oamenii fac predicții despre viitor. Nu țin cont de posibilitatea apariției unor evenimente fără precedent care fac ca „*trecutul să devină în cel mai bun caz irelevant sau fals, iar în cel mai rău caz, cumplit de amăgitor*”, Taleb, N.N. (2010, pp. 69-71). Și de această dată se distinge folosirea Sistemului 1, caracterizat de un consum minim de energie, pentru a face inferențe liniare asupra evenimentelor viitoare și implicit asupra finalizării sarcinilor. Taleb avertizează că un sistem, care poate fi cel social în care trăim, tinde să-și păstreze antifragilitatea pe baza fragilității elementelor care-l compun, Taleb, N.N. (2014, pp. 33-39). Pentru a nu face parte dintre cei „*sacrificați*” de sistem, în beneficiul supraviețuirii acestuia și a celor mai adaptați, este necesară antrenarea dimensiunii fragile spre a deveni mai robustă, iar, în final, antifragilă. Aceasta se traduce prin diferența dintre a face erori rare dar mari, catastrofale și ireversibile, sau a face erori mici dar cu efect redus și reversibile. Altfel spus este capacitatea de a face deosebirea între a dezavua greșelile, a trece mai apoi prin stadiul în care greșelile reprezintă doar informație și a ajunge în final a iubi greșelile, cu condiția ca ele să fie mici. O abordare orientată spre performanță necesită în consecință aprecierea constantă a factorilor de personalitate pentru a deveni antifragil în cât mai multe situații.

1.3. Factorii de personalitate din perspectiva teoriei social-cognitive

Factorii personalității în sanogeneză conlucrează sinergic în așa fel încât ființa umană devine proactivă și nu doar reactivă în relația cu mediul. Conform *Teoriei social-cognitive*, Rotter, J.B. (1982) și Bandura, A. (1986), comportamentul manifest este rezultatul interacțiunii dintre mecanismele psihologice și factorii de mediu. Putem afirma că, în mare măsură, comportamentul este discriminativ și dependent de context. Teoria social-cognitivă nu înseamnă că neagă consistența personalității și a diferențelor individuale. Personalitatea stabilă trebuie

căutată la nivelul mecanismelor psihologice și al evenimentelor pe care le activează. Specificitatea și discriminarea personalității o regăsim la nivelul comportamentului manifest. Comportamente diferite pot fi expresia aceluiași mecanism. Raportul dintre consistența personalității în diverse situații de viață, în conformitate cu modelul trăsăturilor, și specificitatea comportamentului, așa cum este definită de modelul situaționist, se armonizează prin intermediul paradigmei social-cognitive. Variabilele personale sunt conceptualizate atât ca un produs al învățării cât și ca proces, Sîrbu, M. (2016, p. 200). Aceste variabile personale sunt privite ca structuri care funcționează „aici și acum”. Prin această orientare se recunoaște și se scoate în evidență flexibilitatea adaptării răspunsului uman la stimulii sociali. Observând modalitatea prin care o persoană selectează, evocă și structurează cognitiv informația despre lume se construiește un cadru valid pentru înțelegerea interacțiunii dintre om și mediu. Contextele și situațiile specifice pot afecta comportamentul numai prin intermediul mecanismelor cognitive. Premisa centrală a teoriei social-cognitive este că omul își reglează comportamentul în virtutea așteptărilor, a planificării și predicției. Anticiparea situațiilor și ale consecințelor acțiunilor întreprinse sunt un factor determinant al comportamentului manifest, Sîrbu, M. (2016, p. 200).

Julian Rotter și Albert Bandura sunt printre primii autori care au scos în evidență rolul învățării sociale în dezvoltarea graduală și sistematică a personalității. Autorii afirmă că facultatea de a gândi a omului este un proces modelat social. Astfel ideile sunt internalizări ale exersării sociale. Cognițiile trebuie văzute ca proces dar, și ca un produs al factorilor sociali cum sunt: identitatea socială, rolul, poziția, comparațiile cu ceilalți din grupul de referință. Pentru a descrie influența acestor factori a fost propus termenul de „sociocogniție”. Un termen în relație cu sociocogniția este cel de „*reprezentare socială*”, Moscovici, S. (1998). Reprezentările sociale sunt definite ca imagini mentale prin care oamenii fac atribuții și emit explicații cauzale. Reprezentările sunt denumite sociale deoarece își au originea în interacțiunea și comunicarea umană. Acestea facilitează comunicarea indivizilor care aparțin aceluiași grupuri sociale și oferă în același timp un mijloc de a distinge între diversele grupuri sociale.

Autoeficacitatea influențează în mod semnificativ și pervasiv viața persoanei. Aceasta se referă la modul în care o persoană își percepe capacitatea de mobilizare pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor. "*Considerăm convingerile oamenilor despre eficacitatea lor ca afectând în mod semnificativ felul de alegeri pe care le fac. În special, afectează nivelul de motivație și perseverență în fața obstacolelor. Succesul necesită de cele mai multe ori efort constant, autoeficacitatea scăzută devenind în acest caz un factor de auto-limitare. Pentru a reuși, oamenii au nevoie de un sentiment de autoeficacitate, alături de rezistență în fața inevitabilelor obstacole și inechități ale vieții*", Bandura, A. (1977, pp. 191-

215). Persoanele cu autoeficacitate ridicată își aleg țeluri înalte și depășesc cu succes dificultățile. Își revin mai rapid în situația unui eșec datorită lacunelor în cunoștințe sau aptitudini mai puțin antrenate și nu a unor deficiențe ale propriilor capacități sau lipsei de abilități. În cazul persoanelor cu autoeficacitate scăzută accentul este pus pe deficiențele personale și pe obstacole, percepute ca fiind mai greu de depășit, ceea ce duce la creșterea ratei de eșec.

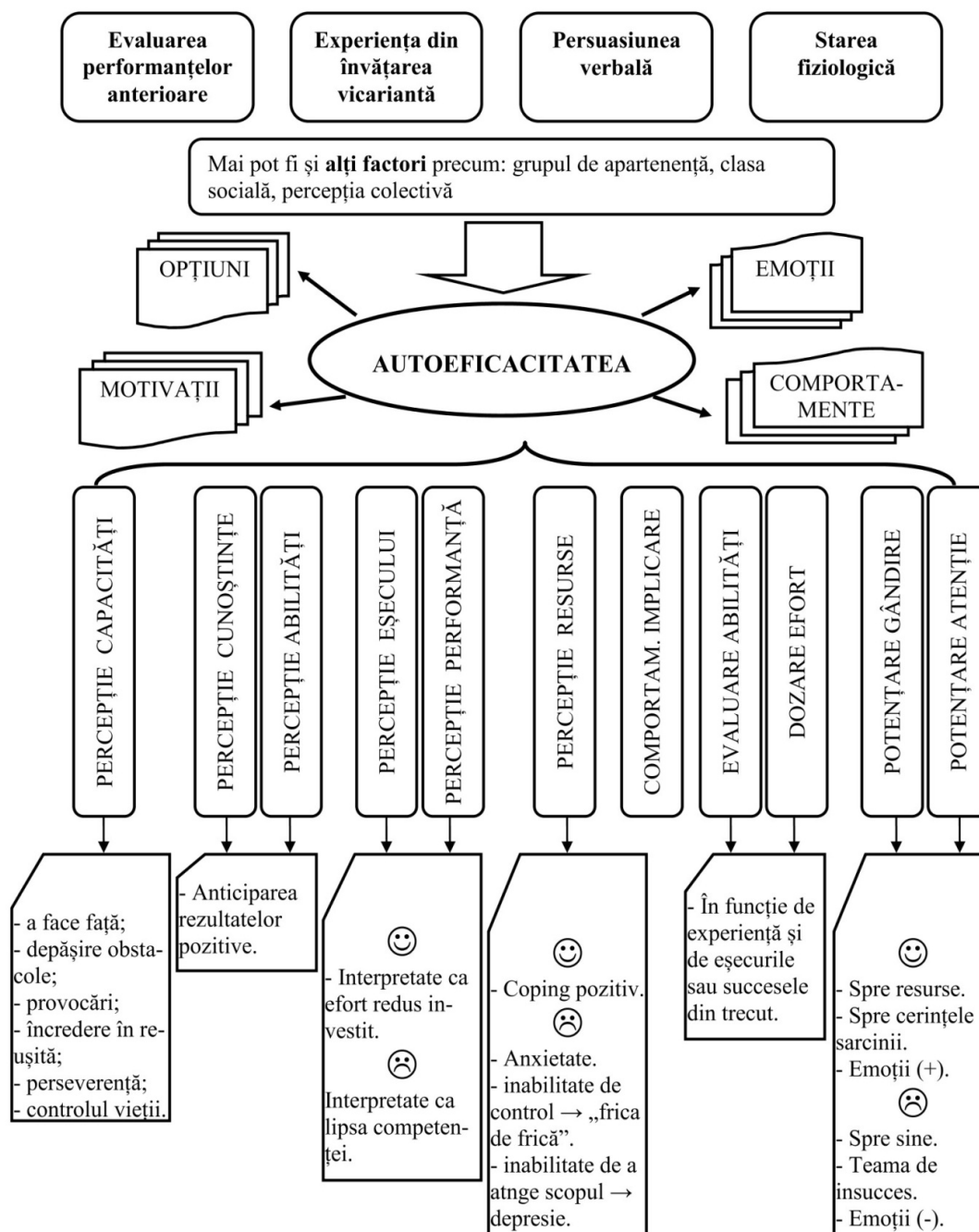


Fig. 1.1. Modelul autoeficacității (Vasiliu, D.)

Apare o tendință scăzută de a depune efort și o orientare spre asumarea unor obiective mai mici. Se construiește în acest mod o istorie personală sărăcită de experiențe de succes. Persoanele cu autoeficacitatea scăzută își revin mai greu în caz de eșec. Nivelul stresului este

mai ridicat și se constată niveluri ridicate ale depresie. Bandura, A. (1994, p. 71). Autoeficacitatea afectează modul de gândire al oamenilor, modul în care fac alegeri și nivelul și gradul de complexitate al țelurilor propuse. De asemenea, sunt afectate mărimea efortului depus pentru realizarea scopului sau a sarcinii, modul în care sunt anticipate rezultatele și nivelul de rezistență în fața evenimentelor percepute ca fiind adverse. Calitatea vieții afective, nivelul de stres și nivelul depresiei experimentate crește, Bandura, A. (2006, p. 360).

Bandura identifică patru surse ale autoeficacității: experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și stările emoționale. În Figura 1.1 am elaborat un model al autoeficacității bazat pe asumțiile teoretice ale lui Bandura, A. (1977).

Prima sursă, experiența succesului, poate deveni un factor de creștere al autoeficacității. O istorie cu multe situații de reușită duce la o relaxare în ceea ce privește anticiparea rezultatelor și oferă un bagaj de resurse și modele ce pot fi adaptate și utilizate în situațiile noi de viață.

A doua sursă, modelele sociale, pot afecta în mare măsură autoeficacitatea. O persoană poate suferi o influență mai mare sau mai mică din partea modelului ales. Când cineva se consideră asemenea cu o persoană de succes într-un domeniu se va percepe pe sine la fel de capabilă. Mecanismul funcționează și în direcția contrară, în situația în care modelul este înzestrat cu capacități scăzute.

Persuasiunea socială, cea de a treia sursă a autoeficacității, poate influența nivelul perceput al acesteia prin cântărirea aprecierilor din partea celorlalți referitoare la capacitatea de a efectua o sarcină. Această percepție se manifestă asemenea unei „contagiuni” ridicând sau coboară nivelul de autoeficacitate personale.

A patra sursă a autoeficacității se referă la stările emoționale. Emoțiile și starea de spirit influențează modul în care o persoană își percepe eficacitatea sa. Aceasta poate fi întărită sau diminuată corespunzător în funcție de modul de percepție al stărilor emoționale.

Autoeficacitatea se asociază: moderat cu stima de sine, scăzut cu locul controlului, moderat cu robustețea (inclusiv cu factorii: angajare, control, provocare), moderat cu sensul coerenței (inclusiv cu factorii: înțelegere, flexibilitate și control, sens și rost) și moderat cu optimismul, Vasiliu, D. (2017, 2017a).

Stima de sine este parte din schema cognitivă referitoare la sine și se regăsește sub forma mai multor definiții. Un punct de vedere este susținut de cei care văd stima de sine ca pe o evaluare globală a propriei persoane, Rosenberg, M. (1989, p. 35).

Se poate considera că stima de sine este rezultatul evaluării propriei valori și a abilităților de atingere a scopurilor dorite. Sentimentele născute în urma evaluării rezultatului determină percepția stimei de sine în sens pozitiv sau negativ. Stima de sine este conceptualizată ca un

construct de natură cognitivă și unidimensional având rolul de autoîntărire și autoprotecție. Sunt autori care consideră stima de sine ca fiind o structură bidimensională cuprinzând factorii: acceptarea de sine și autoevaluarea, Robu, V. (2013, pp. 8-10) și Vasiliu, D. (2019a) sau factorii: autoevaluare pozitivă și autoevaluare negativă, Afari, E. și colab. (2012). Am elaborat un model al stimei de sine în Fig. 1.2.

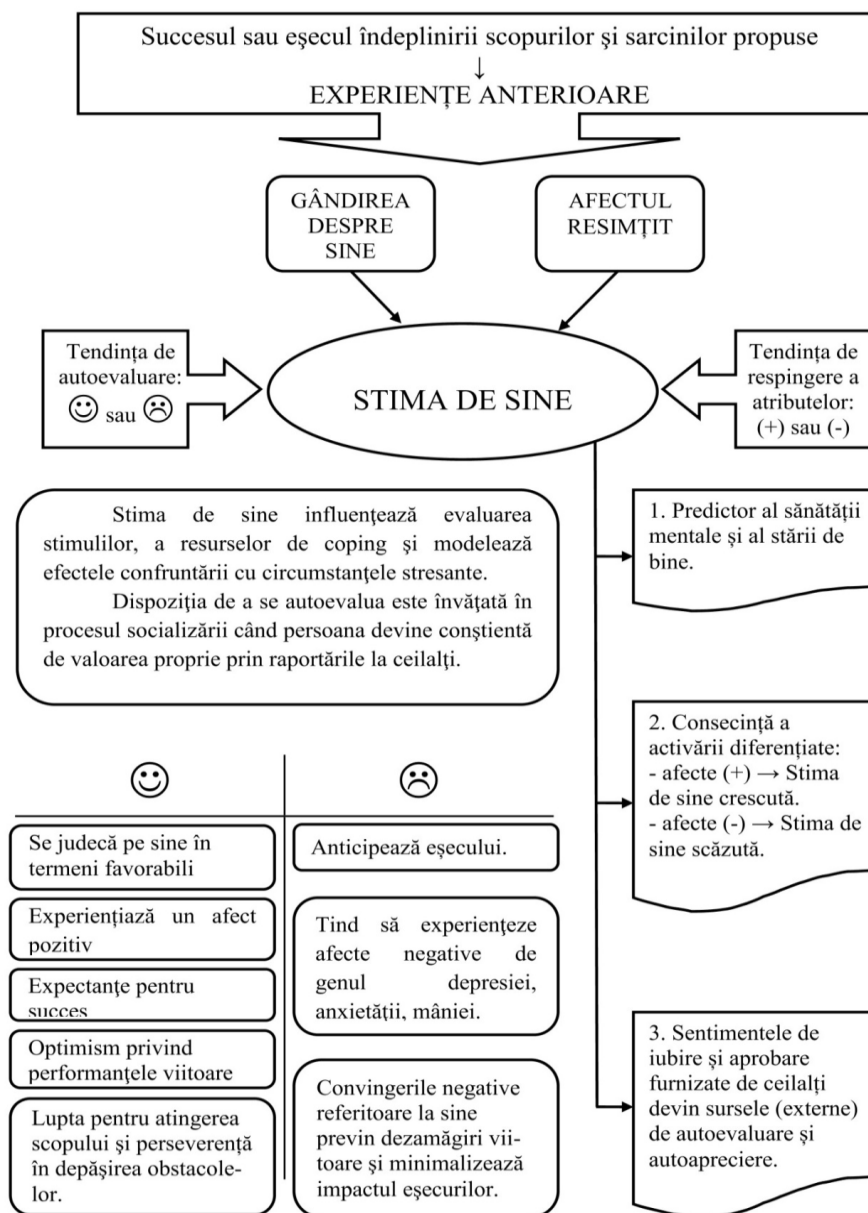


Fig. 1.2. Modelul stimei de sine (Vasiliu, D.)

Persoanele care au tendința de se autoevalua negativ, anticipând eșecul, sunt expuse trăirii afectelor negative precum: mânia, anxietatea sau în caz extrem depresia. Depresia poate fi considerată ca o expresie a percepțiilor negative despre sine. În același timp depresia poate fi înțeleasă și ca mecanism defensiv împotriva cognițiilor negative. Opțiunea de a alege o imagine de sine negativă dă persoanei posibilitatea de a se feri de încercări viitoare nereușite. În

timp, ferită de experiențe negative, își va putea reconstrui un nivel ridicat al stimei de sine. Altfel spus, convingerile negative față de sine previn viitoarele dezamăgiri și minimalizează impactul eșecurilor.

Stima de sine crescută se asociază cu așteptări pentru succes și cu o imagine optimistă asupra performanțelor viitoare. În același timp se asociază cu efortul pentru atingerea scopului și cu perseverența asumată pentru depășirea obstacolelor viitoare.

Stima de sine este identificată ca fiind o variabilă personală importantă în procesul de gestionare al stresului și a bolii. Stima de sine influențează modalitatea în care evaluăm stimulii proveniți din mediu, modalitatea în care descoperim resursele de coping, perspectiva prin care interpretăm și înțelegem să atribuim efectele confruntării cu situațiile stresante. Stima de sine se asociază: moderat cu autoeficacitatea, moderat cu locul controlului, substanțial cu robustețea (substanțial cu factorul control și moderat cu factorii: angajare și provocare), substanțial cu sensul coerenței (inclusiv factorii: înțelegere, flexibilitate și control, sens și rost) și substanțial cu optimismul, Vasiliu, D. (2017, 2017a).

Conceptul de **locul controlului** (LOC) a fost introdus de Julian Rotter (1966). Autorul argumentează că atitudinile și convingerile privind relația cauzală dintre comportament și efect se concretizează ca o caracteristică de personalitate globală și relativ stabilă. Conceptul își are rădăcina în teoria învățării sociale și definește modul în care o persoană își explică succesul sau eșecul prin cauze de tip intern sau extern, controlabile sau incontrolabile. Un model al locului controlului l-am elaborat în Fig. 1.3. Locul controlului, luând în considerare controlul personal asupra unor zone extinse de domenii din viață, este interpretat ca fiind o trăsătură cu două dimensiuni: *locul controlului intern* și *locul controlului extern*.

Locul controlului intern este determinat de convingerea că puterea și controlul personal pot influența evenimentele și că succesele proprii derivă din aptitudinile dezvoltate în mod personal și prin munca depusă. Locul controlului extern se manifestă prin convingerea că puterea personală influențează foarte puțin sau deloc evenimentele, fiind cauzate mai mult de destin, de puterea altora sau de șansă. Rotter pune în legătură conceptul de loc al controlului cu alte constructe din psihologia personalității cum ar fi: competența, alienarea, nevoia de succes, autonomia, atribuirea.

Locul controlului extern poate lua o formă maladadaptativă în condiții de stres. Acest lucru se referă la transformările ce pot apărea la nivel biologic, subiectiv și comportamental și pot conduce la percepția incapacității de control. Externalitatea poate fi defensivă (când eșecul este atribuit factorilor externi, persoana protejându-se astfel pe sine) și pasivă (atunci când persoana percepe lipsa de control ca fiind din cauza sa, rezultând efecte negative).

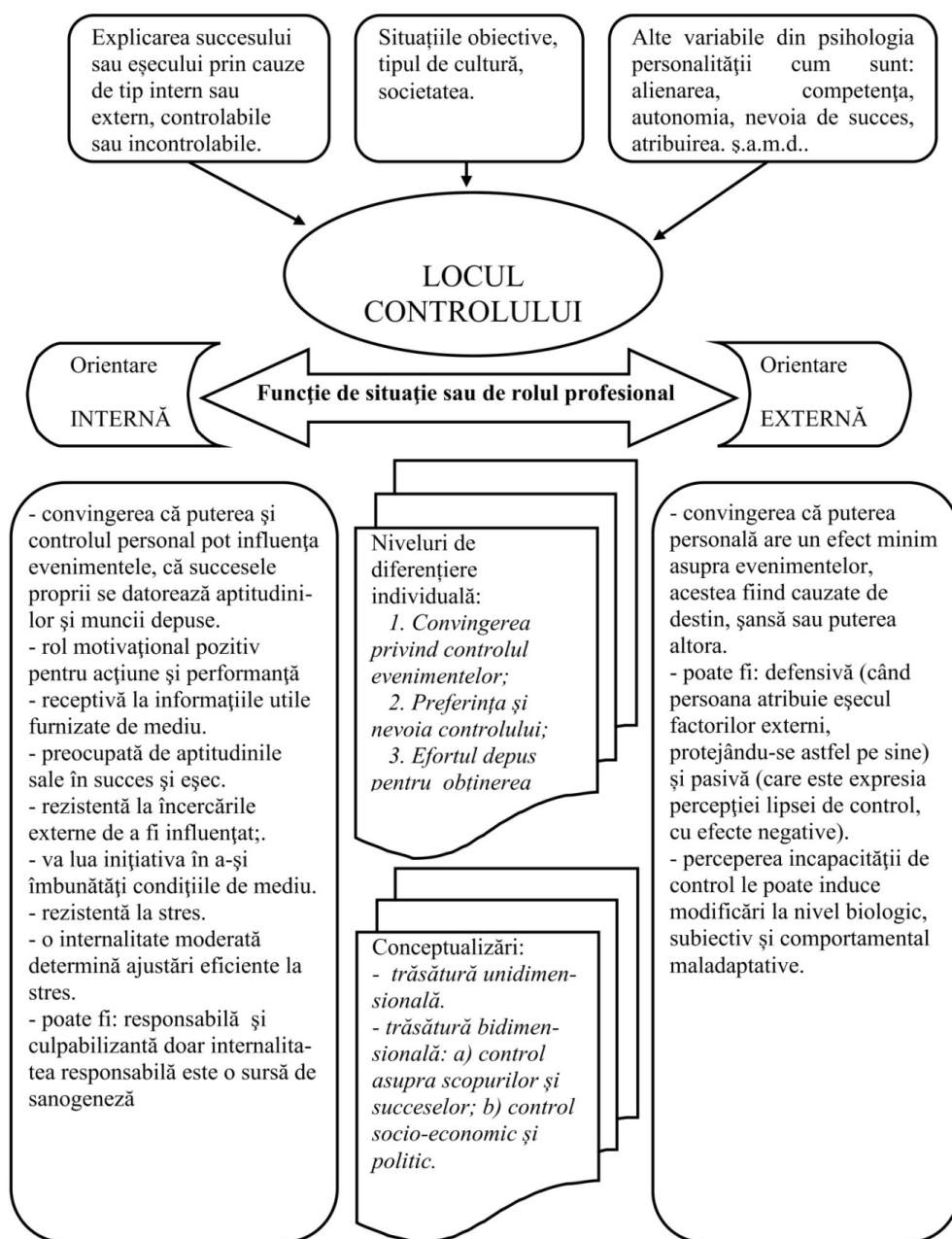


Fig. 1.3. Modelul locului controlului (Vasiliu, D.)

Internalitatea, de asemenea, se poate manifesta în două moduri: responsabilă (atunci când persoana își exprimă dorința de asumare a controlului și responsabilitatea pentru succese și eșecuri) și culpabilizantă (când individul se autoblamează pentru eșecuri fără a acorda importanță succesorilor sau chiar ignorându-le). O persoană cu orientare spre locul controlului intern poate manifesta rezistență la stres dacă: este mai receptivă la informațiile utile furnizate de mediu; manifestă preocupări asupra aptitudinilor deținute pentru succes și eșec; manifestă rezistență la încercările externe de a fi influențată; are inițiativa de îmbunătățire a condițiilor de mediu.

Cercetările experimentale conduc la concluzia că, în studiul stresului, este necesară introducerea locului controlului, acesta având uneori rolul de factor protector. Locul controlului sănătății este definit ca un concept cognitiv care relaționează cu comportamentele sanogene, Wallston, K.A. și colab. (1978), (Fig. 1.4).

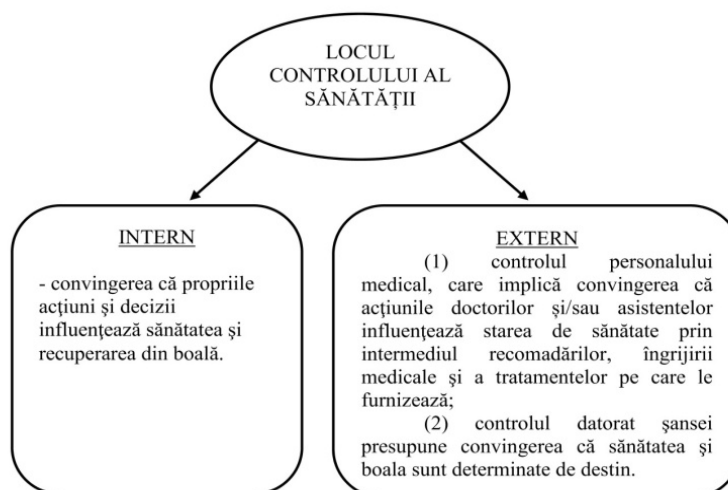


Fig. 1.4. Modelul locului controlului sănătății (Vasiliu, D.)

Locul controlului se asociază: scăzut cu autoeficacitatea, moderat cu stima de sine, moderat cu robustețea (scăzut cu factorul provocare și moderat cu factorii: angajare și control), moderat cu sensul coerenței (inclusiv cu factorii: înțelegere, flexibilitate și control și sens și rost), moderat cu optimismul, Vasiliu, D. (2017a, 2017b, 2017c).

Robustețea face referire la o matrice de caracteristici ale personalității. Conceptul a fost introdus pentru prima dată de către Suzanne C. Kobasa (1979) în articolul „*Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*”. Modelul robusteții l-am construit în Figura 1.5. Constructul se referă la rezistența la stres, delimitând persoanele care rămân sănătoase de cele care dezvoltă probleme de sănătate sub influența acestuia. Persoanele cu robustețe crescută au performanțe mai bune în condiții de stres. Robustețea, ca structură de personalitate, cuprinde trei dispoziții generale care funcționează ca resurse pentru rezistența la stres: *Angajare, Control și Provocare*.

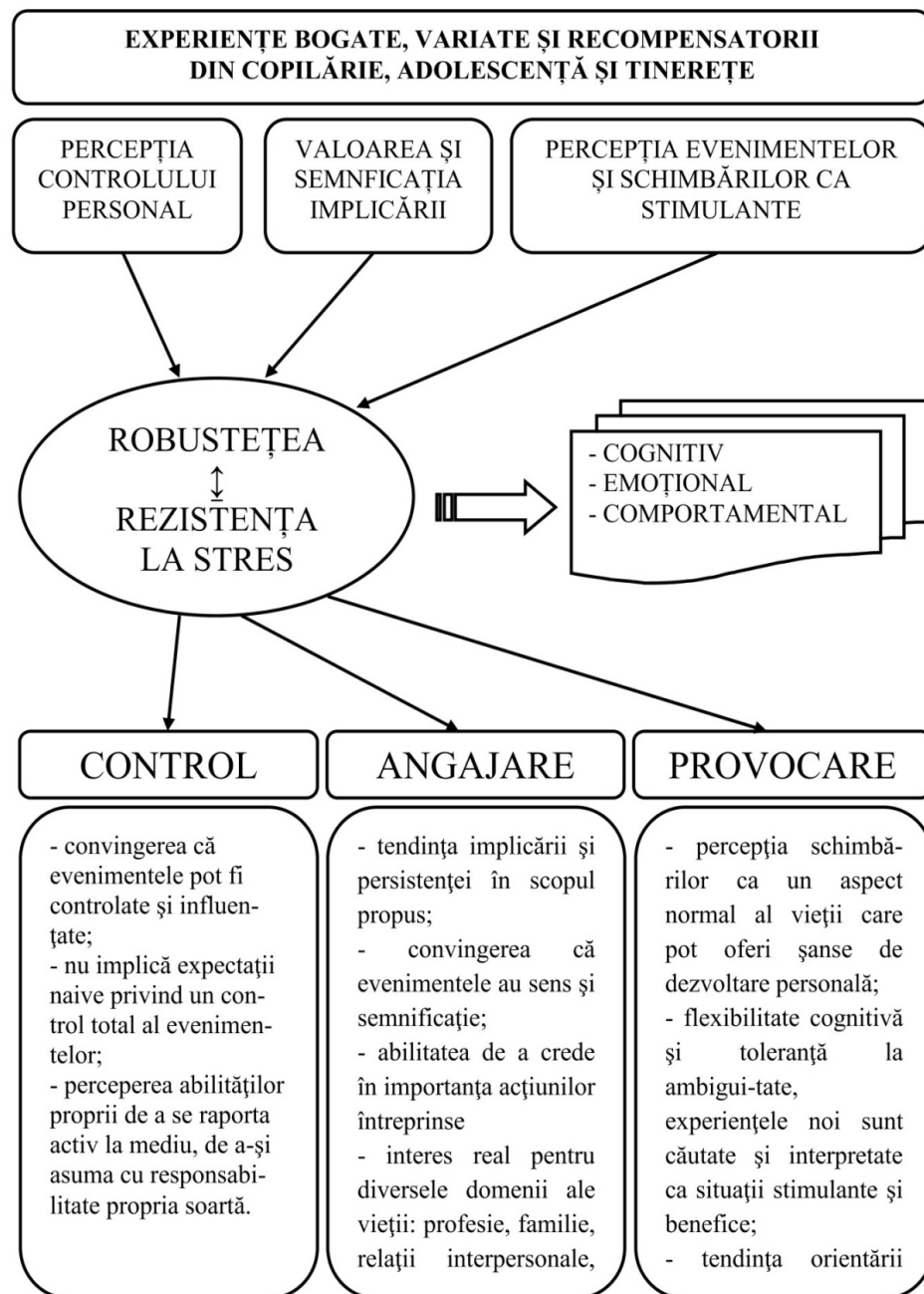


Fig. 1.5. Modelul robusteții (Vasiliu, D.)

Angajarea este definită ca o tendință a persoanei de a se implica în activități și ca o existență a curiozității și al unui interes real față de lumea înconjurătoare. Angajarea implică existența convingerii că evenimentele au sens și semnificație.

Controlul reprezintă credința unei persoane că deține puterea de a influența evenimentele ce au loc în jur prin efort propriu și intenția de a acționa în această direcție. Această convingere presupune perceperea abilităților proprii de a interacționa activ cu mediul și asumarea responsabilității asupra sorții, fără a manifesta așteptări naive privind controlul total al evenimentelor.

Provocarea este convingerea că modul normal de viață este schimbarea și nu stabilitatea. Schimbarea este înțeleasă ca o oportunitate pentru dezvoltarea personală și nicidecum o amenințare. Provocarea se manifestă și prin intenția orientării spre viitor.

Robustețea se asociază: moderat cu autoeficacitatea, substanțial cu stima de sine, moderat cu locul controlului, substanțial cu sensul coerenței (moderat cu factorii: înțelegere, flexibilitate și control și substanțial cu factorul sens și rost) și substanțial cu optimismul, Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016), Vasiliu, D. (2017a, 2017b, 2017c).

Sensul coerenței este definit de Antonovsky ca „o orientare globală care exprimă măsura în care cineva are o senzație de încredere omniprezentă, de durată deși dinamică, conform căreia: (1) stimulii care decurg în cursul vieții din mediile interne și externe persoanei sunt structurate, previzibile și explicabile; (2) resursele sunt disponibile persoanei pentru a satisface cererile prezentate de stimuli; (3) cererile sunt provocări, demne de investiție și angajament”, Antonovsky, A. (1987, p. 19). Modelul l-am reprezentat în Figura 1.6. Persoanele care prezintă astfel de caracteristici manifestă o rezistență mai bună la stres, putând să facă față provocărilor întâlnite. Sensul coerenței este compus din trei factori: *Înțelegere*, *Control* și *Sens/Rost*.

Înțelegerea face referire la măsura în care persoana poate da un sens și pricepe situația prin care trece. Informația este decodificată la nivel cognitiv ca fiind clară, structurată, consistentă și nicidecum haotică, accidentală, inexplicabilă sau redundantă.

Controlul este definit ca fiind capacitatea individuală de percepție a unor resurse disponibile necesare confruntării cu evenimente stresante. Resursele disponibile nu presupun doar capacitățile individuale de a face față situației. Acestea includ toate resursele la care persoana poate apela în caz de necesitate, inclusiv cele externe.

Sensul și rostul reprezintă percepția unei finalități necesare sau dorite. Acesta evidențiază importanța implicării individului în procesul de decizie și modelare a situațiilor zilnice sau a celor care influențează propriul destin. Evenimentele incluse între cele cu scop perceput tind să fie imaginate ca fiind incitante și demne de implicare.

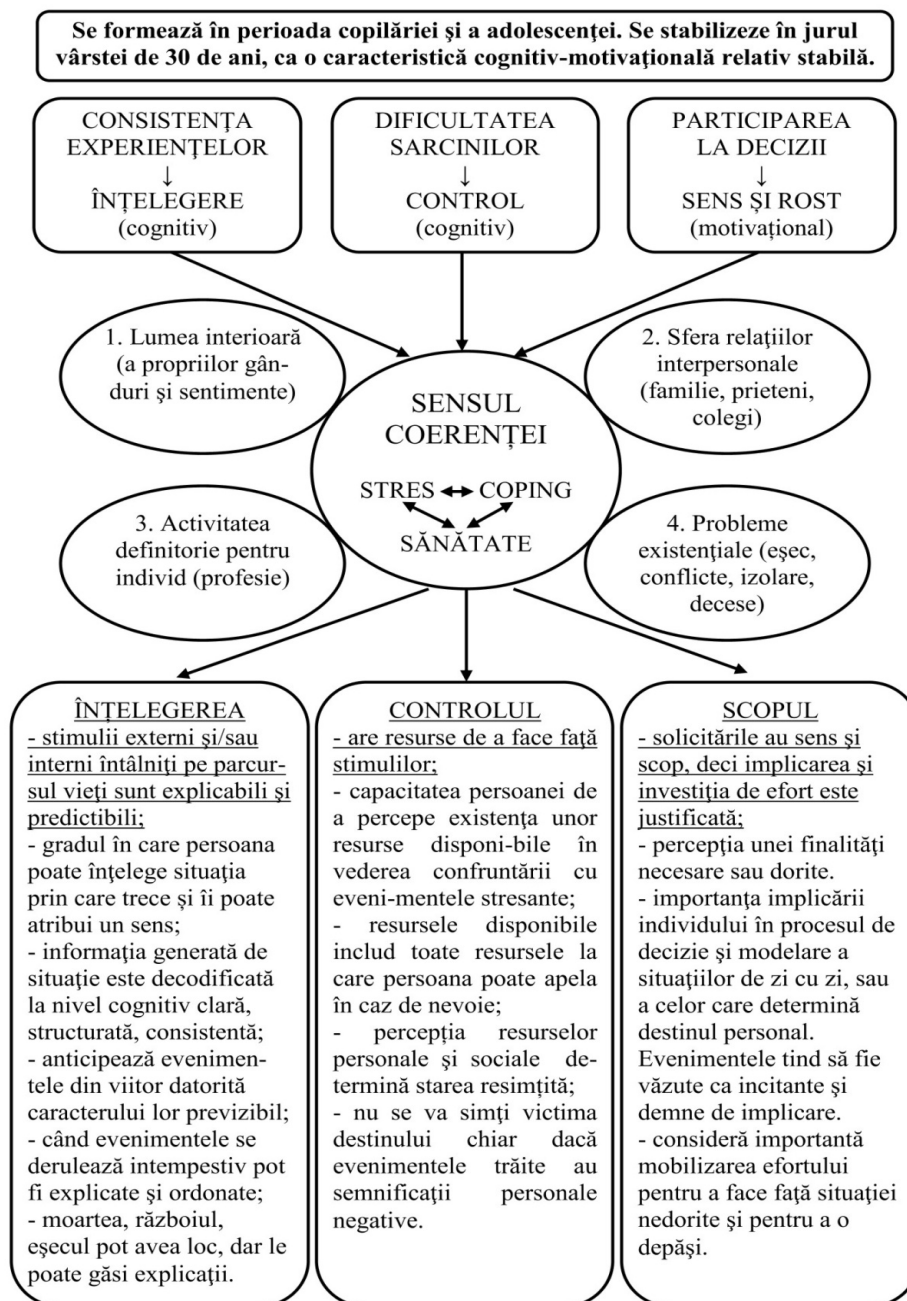


Fig. 1.6. Modelul sensului coerenței (Vasiliu, D.)

Antonovsky consideră că cei trei factori componenți ai sensului coerenței sunt interrelaționați. În acest sens, el propune predicții (Tabel 1.1) cu privire la cele opt variante posibile de relaționare, Antonovsky, A. (1987, p. 20). Tipurile unu și opt apar evident stabile, având toate cele trei componente fie ridicate, fie scăzute. Tipurile doi și șapte sunt considerate de Antonovsky rare, ca urmare a improbabilității coexistenței unei comprehensiuni scăzute cu un sentiment al controlului ridicat și viceversa. În cazul celorlalte tipuri, acestea sunt instabile, generând o presiune de schimbare.

Tabelul 1.1. Predicții funcție de variantele de relaționare între factori

Tip	Factorii sensului coerenței			Predicție
	Înțelegere	Control	Sens/Rost	
1	Ridicat	Ridicat	Ridicat	Tip stabil
2	Scăzut	Ridicat	Ridicat	Tip rar
3	Ridicat	Scăzut	Ridicat	Tendință de creștere
4	Scăzută	Scăzut	Ridicat	Tendință de creștere
5	Ridicat	Ridicat	Scăzut	Tendință de scădere
6	Ridicat	Scăzut	Scăzut	Tendință de scădere
7	Scăzută	Ridicat	Scăzut	Tip rar
8	Scăzută	Scăzut	Scăzut	Tip stabil

Direcția de schimbare este dată de componenta *Sens și Rost*. Astfel, tipurile trei și patru prezintă o presiune de creștere a sentimentului de coerență, în timp ce pentru tipurile cinci și șase tendința este de scădere.

Sensul coerenței se asociază cu starea de sănătate (Fig. 1.7). O persoană sănătoasă se concentrează mai mult spre a percepe lumea exterioară și a da sens și rost evenimentelor decât o persoană bolnavă care este orientată mai mult spre propria persoană.

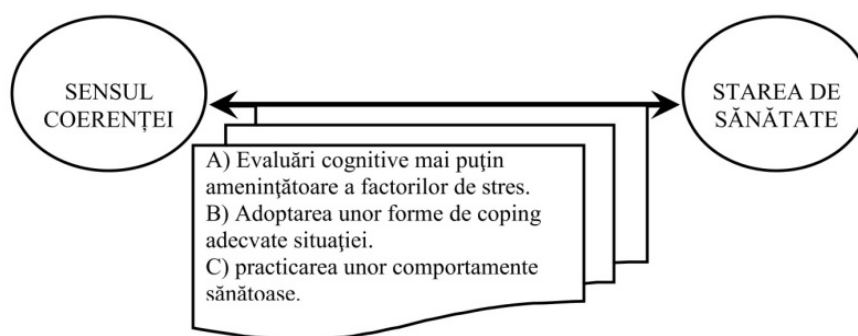


Fig. 1.7. Relația dintre sensul coerenței și starea de sănătate (Vasiliu, D.)

Sensul coerenței se asociază: moderat cu autoeficacitatea, substanțial cu stima de sine, moderat cu locul controlului, substanțial cu robustețea (moderat cu factorii: angajare și provocare și substanțial cu factorul control) și substanțial cu optimismul, Vasiliu, D. (2016), Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016), Vasiliu, D. (2017a).

Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992) definesc dispoziția către **optimism** ca fiind o tendință generală și relativ stabilă în a dezvolta o concepție pozitivă asupra viitorului și asupra experiențelor vieții. Conceptul derivă din teoria autoreglării comportamentului corelat cu anticiparea efectelor. Modelul optimismului l-am reprezentat în Figura 1.8..

Optimismul mai este definit totodată ca structură cognitiv-motivațională caracterizată prin reprezentări mentale și expectanțe pozitive privind atingerea scopurilor. Persoanele optimiste evaluează în mod pozitiv mediul fizic și social investind un efort suplimentar în vederea prevenirii problemelor sau pentru transformarea lor. Aceste persoane savurează mai mult viața și se poziționează mai eficient față stres și boală.

Pesimismul, opus optimismului, este descris prin expectații negative asupra efectului acțiunilor întreprinse. Reacția în situații problematice și dezamăgiri este de renunțare, de evitare și de negare. Asocierea cu un loc al controlului intern accentuează repercusiunile pesimismului. Pesimismul manifestat în tinerețe s-a dovedit a fi corelat cu deteriorarea stării de sănătate la adult prin influența asupra unor mecanisme imunologice, Scheier, M.F. și colab. (1994).

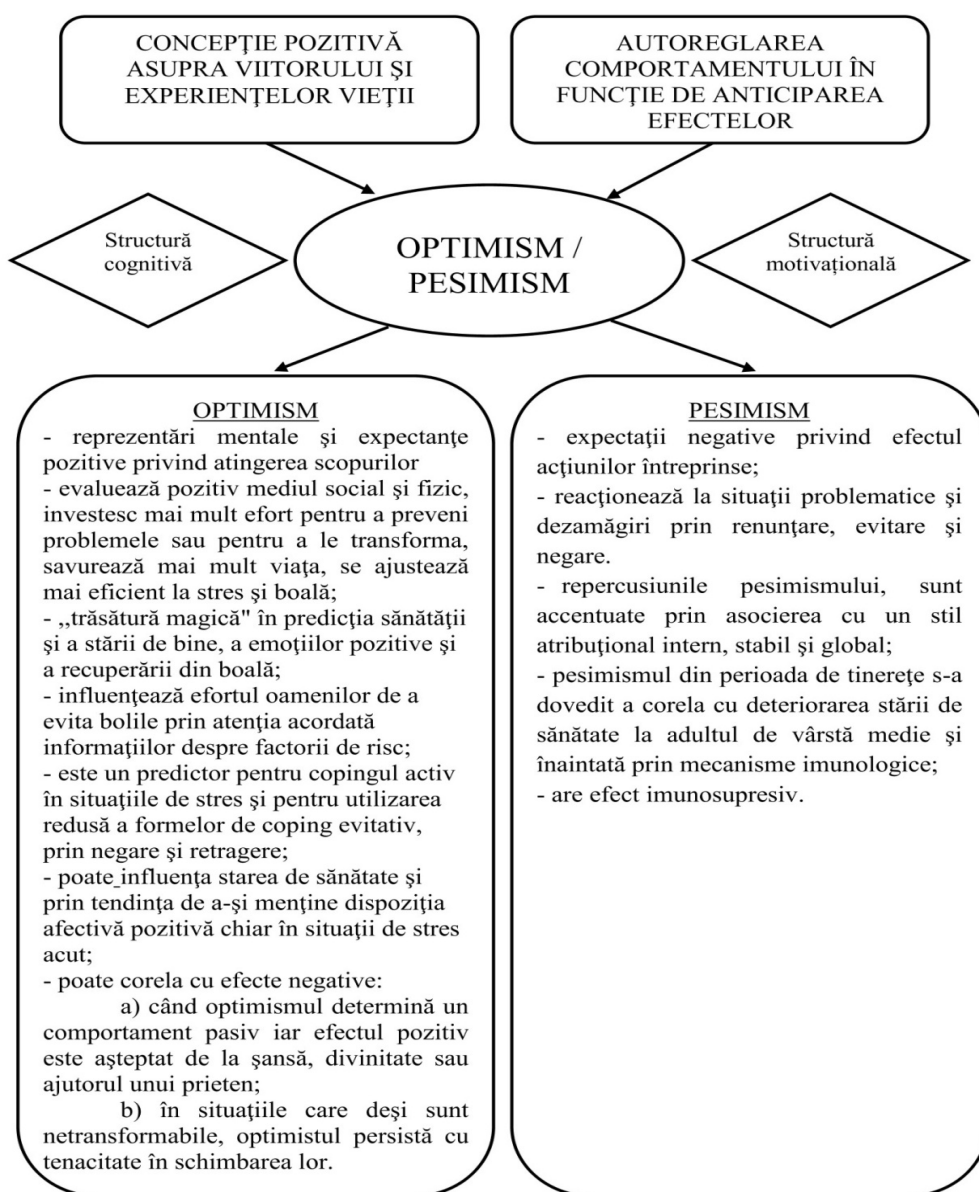


Fig. 1.8. Modelul optimismului (Vasiliu, D.)

S-au evidențiat mai multe căi prin care optimismul poate influența sănătatea fizică și psihică. În primul rând, optimismul influențează efortul depus pentru evitarea bolilor prin atenția asupra informațiilor privind factorii de risc. În al doilea rând, se constată că optimismul este un factor predictiv pentru un coping activ în situațiile de stres, și mai puțin a unui coping evitativ prin negare și retragere. Totodată, optimismul poate influența starea de sănătate prin tendința persoanei de a-și menține dispoziția afectivă pozitivă chiar în situații de stres acut.

Optimismul poate corela, cu efecte negative, în cel puțin două situații: când optimismul determină un comportament pasiv iar efectul pozitiv este așteptat de la șansă, divinitate sau ajutorul unui prieten; sau în situațiile care, deși sunt netransformabile, optimistul persistă cu tenacitate în schimbarea lor. Optimismul se asociază: moderat cu autoeficacitatea, substanțial cu stima de sine, moderat cu locul controlului, substanțial cu robustețea (moderat cu factorii: angajare și provocare și substanțial cu factorul control) și substanțial cu sensul coerenței (inclusiv cu factorii: înțelegere, flexibilitate și control sau sens și rost), Vasiliu, D. (2017, 2017a, 2017b).

Amplitudinea acestor factori de personalitate și modul în care interacționează determină tipul de coping adoptat de o persoană la un moment dat, în condițiile acumulării unor experiențe negative, cu multe eșecuri și cu dese percepții ale neputinței, și poate genera stări emoționale confuze însoțite de anxietate ridicată. În literatura de specialitate găsim diferite taxonomii cu privire la coping. Putem distinge: *coping centrat pe emoție* (contribuie la reglarea emoțională), *coping centrat pe problemă* (gestionarea problemei generatoare de stres), *coping de evitare* (reducerea tensiunii emoționale prin strategii pasive) și *coping „vigilent”* (înfruntarea situației și rezolvarea ei prin strategii active), Paulhan, L. și Bourgeois, M. (1995). Strategiile pasive activează mecanismelor de: evitare, fugă, refuz, resemnare etc. În aceste situații pot fi amplificate paternuri pervasive specifice tulburărilor de personalitate. Strategiile active presupun identificarea de: informații, susținere socială, mijloace etc. pentru rezolvarea problemei.

Oamenii nu reacționează numai la stimulii proveniți din mediu. Acționează și asupra propriei persoane luând în considerare semnificațiile și consecințele evenimentelor. Oamenii au o nevoie fundamentală de semnificații, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993). Autorii propun o teorie a orientării cognitive a personalității în care elementul central este acordarea de semnificații. Atribuirea de semnificații nu este un proces cognitiv rațional și voluntar în care se cântăresc beneficiile și pierderile. Este un proces dinamic în care convingerile și motivațiile orientează semnificația și declanșează comportamentul. Atribuirea de semnificații implică procesări ale informației despre stimul. Procesarea nu se realizează întotdeauna cu acuratețe. Analiza și

sinteza informației pot fi distorsionate de diverși factori cum ar fi: presiunea timpului, așteptări prea mari sau nevoi prea stringente. Prin procesări informaționale de tip subiectiv se ajunge de la stimulii obiectivi la conceptul de „*constructe personale*”. Acest termen definește modul prin care lumea este percepută, Kelly, G.A. (1977). Un construct personal este conceptul de sine. În funcție de aceste concepte persoana își construiește și adoptă un anumit stil de coping.

De cele mai multe ori persoana nu-și dă seama de situație, spre deosebire de cei cu care interacționează în mediul social sau familial, ceea ce conduce la interpretări distorsionate sau exagerate asupra feedbackului primit. Astfel de interpretări pot fi etichetate ca amenințări ale sistemului biopsihic rezultând activarea unor mecanisme de apărare sau manifestarea unor comportamente de apărare. Ne referim la „*procesele psihice inconștiente care vizează reducerea sau anularea efectelor neplăcute ale pericolelor reale sau imaginare, remaniind realitatea internă și/sau externă și ale căror manifestări – comportamente, idei sau afecte – pot fi conștiente sau inconștiente*”, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 35).

Mecanismele de apărare, odată activate, intervin substanțial în alegerea stilului de coping. Descrierile acestora sugerează relația biunivocă cu factorii de personalitate. Spre exemplu: autoeficacitatea scăzută, percepția deficitară a resurselor și abilităților, corelată cu un sens al coerenței scăzut, în special la factorul înțelegere și/sau sens și rost, pot declanșa activismul. Acesta se poate manifesta printr-o activitate excesivă în toate domeniile și, adesea, cu eficiență scăzută, Lafon, R. (1973). Locul controlului extern poate declanșa mecanismul de apărare cunoscut ca afiliere. Acesta constă în „*solicitarea ajutorului și a susținerii din partea celui alt atunci când subiectul trece printr-o situație generatoare de angoasă*”, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 127). Stima de sine scăzută corelată cu un loc al controlului extern poate induce mecanismul de identificare care constă în „*asimilarea inconștientă, sub aspectul plăcerii libidinale și/sau al angoasei, a unui aspect, a unei proprietăți, a unui atribut al celui alt, care conduce subiectul, prin similitudine reală sau imaginară, la o transformare totală sau parțială după modelul celui cu care se identifică*”, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 190). Atunci când persoana manifestă un pesimism accentuat, în relație cu stima de sine și cu locul controlului extern, poate apărea mecanismul de identificare cu agresorul care presupune existența unor moduri diferite de evidențiere în situația confruntării cu un pericol exterior. Se preia agresiunea, ca atare, pe cont propriu prin imitarea fizică sau morală a agresorului sau prin adoptarea anumitor simboluri de putere caracteristice agresorului, Laplanche, J. și Pontalis, J.B. (1967). Stima de sine scăzută poate declanșa mecanismul de intelectualizare când persoana recurge „*la abstracție și generalizare în confruntarea cu o situație conflictuală care l-ar angoasa prea tare pe subiect dacă acesta ar recunoaște că este implicat personal*”, Ionescu, S. și colab. (2007, p.

206). Stima de sine scăzută corelată cu autoeficacitatea redusă poate declanșa mecanismul de înlăturare, ceea ce se traduce prin *„tentativa de respingere voluntară, în afara câmpului conștienței, a unor probleme, sentimente sau experiențe care-l frământă sau îl neliniștesc pe subiect”*, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 226). Un asemenea patern poate să conducă, de asemenea, la declanșarea mecanismului de regresie. Acest mecanism, privit ca o metaforă, implică o mișcare defensivă, de repliere, ceea ce indică lipsa de control asupra resurselor și abilităților într-o situație nouă. Stima de sine scăzută se asociază cu lipsa de încredere în sine care amplifică efectele percepute ale autoeficacității reduse. Stima de sine redusă se poate asocia cu o robustețe scăzută și cu pesimismul, ceea ce poate genera mecanismul de izolare. Acest mecanism poate fi înțeles în două moduri: *„o eliminare a afectului legat de reprezentare (amintire, idee, gând) conflictuală, în timp ce reprezentarea în cauză rămâne conștientă”* sau *„o separare artificială între două idei sau două comportamente care în realitate sunt legate, relația lor neputând fi recunoscută de către subiect fără o anumită angoasă”*, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 218). Prin ruperea legăturii, efectul asupra psihicului se estompează sau dispare definitiv. Pesimismul ajută în acest caz la adoptarea unei poziții pragmatice în fața pericolului iar stima de sine scăzută determină renunțarea de a găsi soluții alternative rezolvării conflictului. Persoanele pesimiste au o reprezentare mai îndeaproape a realității obiective și conștientizează propria slăbiciune în fața stresului. Un alt exemplu este cel al stimei de sine scăzute asociată cu pesimismul. În acest caz, ar putea fi declanșate cel puțin două mecanisme de apărare: întoarcerea către propria persoană sau retragerea apatică. În ambele cazuri se remarcă lipsa de încredere în sine și renunțarea voluntară la a identifica opționalități, situația fiind privită cu resemnare. În situația retragerii către propria persoană se pot identifica la origine sentimente de culpabilizare, de autodistrugere sau a unei nevroze de eșec. Retragera apatică se caracterizează prin *„indiferență afectivă, restricție în relațiile sociale și activități exterioare și din supunere pasivă în fața evenimentelor, care permite unei persoane să suporte o situație foarte dificilă”*, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 282). Percepția unei robusteți scăzute, în special la factorul control, corelată cu valori înalte ale factorului înțelegere de la sensul coerenței poate determina apariția umorului ca mecanism de apărare. Acesta presupune *„prezentarea unei situații trăite ca traumatizante astfel încât să fie reliefate aspectele ei plăcute, ironice, insolite”*, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 302). Mecanismul de proiecție poate apărea în cazul unui sens al coerenței scăzut, în special al factorului înțelegere și al factorului flexibilitate și control. Proiecția este înțeleasă ca *„operația prin care subiectul expulzează în lumea exterioară gânduri, afecte și dorințe de care nu are știință sau pe care le refuză în el atribuindu-le altora, persoane sau lucruri din mediul său inconjurător”*, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 238). Un ultim exemplu ar fi acela al percepției

unei robusteți scăzute, ceea ce ar presupune ca măcar factorul înțelegere de la sensul coerenței să fie înalt, ce ar putea declanșa un mecanism de refuz al realității. Acesta se definește ca fiind „*acțiunea de a refuza realitatea unei percepții resimțite ca periculoasă sau dureroasă pentru eu*”, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 266).

1.4. Particularitățile psihologice ale studenților tineri adulți

Cercetarea a vizat studenții aflați în stadiul de dezvoltare a adultului tânăr, adult emergent. Alegerea acestei categorii s-a bazat pe următoarele considerente: au traversat recent perioada de criză a adolescenței și încă sunt tributari experiențelor din acest stadiu al dezvoltării, nu dețin suficientă experiență care să-i ajute în luarea deciziilor și în dezvoltarea strategiilor adaptative de coping, încă nu au structurate clar opțiunile pentru viitoarea carieră și sunt în proces de formare a caracterului viitorului adult. Totodată, adulții tineri, încă nu percep suficient responsabilitățile ce le revin în societate, se află încă sub influența părinților dar încep să manifeste tendințe de independență și în general manifestă un grad ridicat de instabilitate emoțională. Provocările din mediul social, inclusiv cele care pot avea efecte negative, sunt abordate de tinerii adulți cu mai multă lejeritate, de multe ori în urma unei analize superficiale a implicațiilor și a consecințelor.

În *Teoria dezvoltării psihosociale*, Erikson, E. (1963), se postulează că succesul cu care se încheie o perioadă de criză va influența pozitiv bunăstarea psihologică a individului în perioada următoare. Studenții, în marea lor majoritate, tocmai au traversat perioada de criză a adolescenței finalizată mai mult sau mai puțin favorabil. Efectele le regăsim în perioada cuprinsă între 18/20 și 30 de ani, determinată de relația intimitate versus izolare și având ca factori sociali: prietenii și relația de cuplu. Modul cum vor face față provocărilor acestei perioade, cea a *tânărului adult*, poate duce către un rezultat favorabil sau unul nefavorabil. În primul caz persoana va dezvolta abilități de iubire și de dăruire. În cazul al doilea se va constata o tendință spre izolare iar persoana va manifesta relații superficiale cu cei din jur. Rezultatul este influențat într-o mare măsură de urmările, pozitive sau nu, ale crizei adolescenței. Alegerile pe care le vor face tinerii adulți vor fi, în acest context, mai mult sau mai puțin influențate de gestionarea pierderilor percepute.

Tranziția la vârsta adultă tânără încheie perioada anilor relativ structurați ai liceului. Libertatea de decizie și de alegere sunt adeseori eliberatoare, dar responsabilitatea de a deveni independent și autonom poate fi copleșitoare, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006).

Comportamentul antisocial, care se dezvoltă în adolescență, se reduce semnificativ la vârsta adultă tânără. Comportamentul antisocial are două direcții de dezvoltare diferite: cu debut

timpuriu și cu debut tardiv, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). În prima variantă, care își are rădăcina în disfuncționalitatea familială, este probabil ca tineri adulți să-și continue traiectoria de viață antisocială. În cea de-a doua situație, în cazul tinerilor proveniți din familii normale, acest comportament se reduce semnificativ sau dispare din motivul apariției a tot mai multor oportunități pentru dezvoltarea carierei și apariția relațiilor de dragoste, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). Adolescența și vârsta adultă tânără par a fi perioade propice pentru debutul tulburărilor depresive îndeosebi în perioada 15-22 de ani, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). Depresia poate fi, de asemenea, cu debut în copilărie sau adolescență și depresia cu debut la vârsta adultă. Adolescenții a căror depresie are debut în copilărie ar putea să aibă dificultăți la confruntarea cu tranziția la vârsta adultă tânără. În cazul celor pentru care vârsta adultă tânără semnifică un nou început, o șansă de a găsi roluri noi și contexte sociale mai satisfăcătoare, aceasta poate avea o influență benefică pentru sănătatea psihică. În cazul debutului în stadiul de dezvoltare a adultului, persoanele tind să dețină mai multe resurse pentru a se confrunța cu provocările vârstei. Reducerea bruscă a structurării și a sprijinului pot însă să-i descumpănească, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006).

Libertatea experiențiată de adulții tineri crește totodată riscul pentru abuz de alcool, droguri și abuz sexual, Papalia, D.E. și colab. (2010). Adulții tineri tind să aibă mai mulți parteneri sexuali dar debutul acestei activități la această vârstă scade comportamentele riscante. Studenții, în general, sunt mai puțin stricți și adoptă o atitudine mai deschisă față de activitatea sexuală. La vârsta adultă tânără majoritatea persoanelor lesbiene, homosexuale, bisexuale și transsexuale și-au clarificat identitatea sexuală. Mulți își dezvăluie orientarea în fața altora pentru prima oară în această perioadă, Lefkowitz, E.S. și Gillen, M.M. (2006).

Pe de altă parte, înscrierea în învățământul superior este importantă prin prisma beneficiilor cognitive imediate și pe termen lung. Capacitatea de gândire reflexivă apare între 20 și 25 de ani. Puțini adulți ajung însă la starea de competență optimă în pentru această aptitudine și un număr și mai mic o practică în mod consecvent pentru diferite genuri de probleme. Învățământul universitar stimulează progresul pe calea gândirii reflexive, Fischer, K.W. și Pruyne, E. (2003). Gândirea postformală reprezintă însă un stadiu superior al cogniției și debutează, în general, la vârsta adultă tânără, de cele mai multe ori prin contactul cu învățământul superior, Labouvie-Vief, G. (2006). Gândirea postformală este flexibilă, deschisă, adaptativă și individualistă și face apel la intuiție și emoții, nu doar la logică. Prin mijlocirea acesteia, „*experiența este valorificată în situațiile ambigue*”, Papalia, D.E. și colab. (2010, p. 435). „*Adulții emergenți pot fi influențați cu ușurință de emoțiile lor, așa încât să-și deformeze gândirea în moduri care le servesc interesele și-i protejează*”, Labouvie-Vief, G. (2006, p. 79).

Facultatea poate fi însă o perioadă a descoperirilor intelectuale și a dezvoltării personale. Este un prilej pentru dezvoltarea aptitudinilor verbale a gândirii critice și a judecății morale, Montgomery, M.J. și Côté, J.E. (2003). Serviciul, în timpul studiilor, are în general un rol pozitiv prin faptul că studenții au ocazia să deprindă abilități de organizare a timpului și obișnuința de a lucra. Un program prea încărcat poate avea un impact negativ, Pascarella, E.T. și colab. (1996).

Alegerile personale făcute la vârsta de tânăr adult stabilesc un cadru pentru tot restul vieții, Papalia, D.E. și colab. (2010, p. 451). Această perioadă oferă un moratoriu privind dezvoltarea și libertatea de a experimenta diferite roluri și stiluri de viață. Este însă și perioada în care se cristalizează caracteristicile rolului de adult și responsabilitățile aferente. Spre sfârșitul acestor ani, eul „*se consolidează în jurul unui set de reguli și convingeri care definesc o personalitate adultă relativ stabilă*”, Tanner, J.L. (2006, p. 24). În funcție de modul cum se va rezolva acest demers, se poate instala, sau nu, confuzia identității, Côté, J.E.. (2006). Erik Erikson (1993) considera căutarea identității ca fiind o sarcină de viață specifică adolescenței. În ziua de azi această căutare se prelungește tot mai des la vârsta adultă tânără, Côté, J.E. (2006).

Principala sarcină a perioadei de vârstă tânăr adult este recentrarea, adică procesul de trecere spre identitatea adultă. Prin acest proces puterea, responsabilitatea și luarea de decizii se transferă de la familia de origine la adultul devenit independent, Tanner, J.L. (2006). Acest proces implică trei stadii, Papalia, D.E. și colab. (2010, p. 453): stadiul 1 - tânărul tânăr adult se conturează și încep să se dezvolte așteptările de autonomie și autodirecționare; stadiul 2 - tânărul rămâne oarecum dependent de familia de origine, dar nu mai este încorporat în ea. Acesta se implică temporar în diverse activități în manieră exploratorie; stadiul 3 - tânărul se orientează spre angajamente serioase și face rost de resurse pentru a le susține.

Starea de moratoriu este o criză a conștiinței de sine. Moratoriul prelungit poate duce la o stare numită „*tinerete prelungită*”, o variantă a vârstei adulte. Confuzia identității poate persista pentru cei lipsiți de fidelitate, adică de credința în ceva mai vast decât ei (Côté, J.E. 2006).

Stadiul de dezvoltare psihosocială descris de Erikson, ca intimitate versus izolare, se caracterizează prin ceea ce se pare a fi problema principală a vârstei de adult tânăr. „*Dacă nu se pot angaja personal și profund față de alții*”, spunea Erikson, „*adulții tineri riscă să devină excesiv de izolați și de preocupați de sine*”, apud. Papalia D.e. și colab. (2010, p. 456). Este însă necesar un anumit grad de izolare pentru a reflecta la viață și pentru a-și dezvolta un simț etic, ceea ce, în teoria eriksoniană, este considerat trăsătura distinctivă a adultului.

Pentru adulții tineri sistemul de relații este mai instabil din cauza frecvenței crescute de a se muta dintr-un loc în altul, Collins, W.A. și Van Dulmen, M. (2006). Prietenii se dezvoltă mai ales în relațiile cu colegii, la muncă sau la facultate. Natura relațiilor interpersonale poate fi

de mare apropiere sau conflictuale. Unele prietenii durează toată viața, altele sunt trecătoare, Hartup, W.W. și Stevens, N. (1999), iar relații între „*cei mai buni prieteni*” pot fi mai stabile decât cele între soți sau iubiți. Existența prietenilor îi face pe tinerii adulți să manifeste o părere mai bună despre ei înșiși, dar, în aceeași măsură, cei cu părere bună despre ei înșiși își fac prieteni mai ușor, Hartup, W.W. și Stevens, N. (1999), Myers, D.G. (2000).

În finalul acestei exegeze putem afirma că studiul realizat ne-a permis formularea propriei definiții: ***performanța academică*** înseamnă *măsura sau gradul în care studentul realizează obiectivele curriculare de formare, aprobate, cu rezultatele reale ale activităților sale academice, stabilite prin aplicarea instrumentelor de măsurare și evaluare corespunzătoare (teste, probe, simulări etc.), fiind influențată de factorii situaționali, reprezentările cognitive, procesele motivaționale, comportamentele sociale, mecanismele fiziologice și biochimice, și exprimată în note.*

Cercetările în domeniu au evidențiat, până în prezent, existența unor relații între constructele analizate. Nu au fost determinat dacă și cum factorii de personalitate pot influența performanța academică și dacă există un model specific care să indice când ar fi oportună intervenția pentru a maximiza rezultatul dorit, îmbunătățirea performanței. Demersul de cercetare a fost sintetizat, plecând de la obiectivarea științifică a literaturii de specialitate, prin sumarizarea constructelor teoretice ce constituie baza de lucru în argumentarea prezentului cadru științific. Au fost urmărite transpunerea în fundamentarea problemei de cercetare, determinarea scopului și a obiectivelor, înaintarea ipotezelor și concluziilor impuse de cercetare.

Fundamentarea științifică a problemei cu privire îmbunătățirea performanței academice cu ajutorul factorilor de personalitate a fost dedusă în urma interogării literaturii de specialitate și prin sintetizarea modelelor teoretice prezentate în acest capitol. Putem afirma că deși performanța academică a studenților are un rol important în sfera socială, în special în mediul universitar, precum și în cea economică, până în prezent nu sunt identificate suficient mecanismele și factorii care contribuie la susținerea unui nivel corespunzător al performanței acesteia. Luând în considerare această situație este îndreptățită formularea problemei de cercetare cu privire la ameliorarea performanței academice a studenților cu ajutorul factorilor de personalitate. S-au desprins următoarele întrebări de cercetare:

1. Există diferențe în funcție de vârstă privind performanța academică și factorii de personalitate care să indice o perioadă de vulnerabilitate a studenților?
2. Există diferențe de gen sau în funcție de specializare sau an de studii privind nivelul de performanță academică și cel al factorilor de personalitate?
3. Care sunt relațiile dintre performanța academică și factorii de personalitate?

4. Ce tip de influență, cauză-efect sau moderatoare, există între fiecare factor de personalitate și performanța academică?

5. Poate fi îmbunătățită performanța academică cu ajutorul factorilor de personalitate?

1.5. Concluzii la capitolul 1

Sintetizând cadrul teoretic analizat putem prezenta principalele concluzii:

1. Performanța academică, măsura în care studentul realizează obiectivele curriculare de formare cu rezultatele reale ale activităților sale academice, stabilite prin aplicarea instrumentelor de măsurare și evaluare (teste, probe, simulări etc.), se află într-o dinamică permanentă și este influențată de: reprezentările cognitive, procesele motivaționale, comportamentele sociale învățate, mecanismele fiziologice și biochimice. Factorii situaționali, care completează acest tablou, amplifică răspunsul fiziologic, emoțiile precum și procesele cognitive de evaluare și luare de decizii.

2. Factorii de personalitate, ca rezultat al interacțiunii dintre mecanismele psihologice și factorii de mediu, sunt constructe dinamice care se structurează în baza cognițiilor despre: sine, lume și viitor. Reprezentările despre sine influențează semnificativ procesul de învățare și procesele motivaționale și percepute prin prisma acțiunilor viitoare pot ajuta sau inhiba comportamentele unei persoane. Factorii de personalitate sunt un produs al învățării dar sunt și procese ce caracterizează flexibilitatea răspunsului uman. Influența acestor factori este determinată de reprezentările sociale, sau sociocogniție, definite ca imagini mentale prin care oamenii fac atribuții și emit explicații cauzale.

3. Cercetările au arătat existența unor relații între performanța academică și factorii de personalitate. **Performanța academică** înseamnă măsura sau gradul în care studentul realizează obiectivele curriculare de formare, aprobate, cu rezultatele reale ale activităților sale academice, stabilite prin aplicarea instrumentelor de măsurare și evaluare corespunzătoare (teste, probe, simulări etc.), fiind influențată de factorii situaționali, reprezentările cognitive, procesele motivaționale, comportamentele sociale, mecanismele fiziologice și biochimice, și exprimată în note. *Am formulat această definiție întrucât anume performanța academică și factorii de personalitate la studenți vor fi cercetate în lucrare.*

3. Analiza teoretică realizată de noi a arătat că performanța academică este influențată de cognițiilor despre: sine, lume și viitor. Perioada de dezvoltare a adultului tânăr, în care se regăsesc marea majoritate a studenților, este caracterizată de schimbări profunde de natură cognitivă, emoțională și comportamentală care pot activa mecanisme de apărare și modalități de coping dezadaptative. Considerăm că problema îmbunătățirii performanței academice și

menținerea acesteia la un nivel corespunzător rămâne o problemă deschisă. Temele care nu și-au găsit rezolvarea rezidă în identificarea unor modalități mai eficiente de a crește nivelul performanței academice la studenți.

4. Perioada studenției este fundamentală în formarea profesională și cea de personalitate. Modul cum vor face față provocărilor acestei perioade, cea a *tânărului adult*, poate duce către un rezultat favorabil sau unul nefavorabil. Gândirea postformală debutează, în general, la adultul tânăr, prin contactul cu învățământul superior. Se dezvoltă aptitudinile verbale, gândirea critică și judecata morală. Se cristalizează caracteristicile rolului de adult și responsabilitățile aferente. Spre finalul perioadei se consolidează Eul. Principala sarcină în această perioadă este recentrarea. Rezultatul este influențat într-o mare măsură de urmările, pozitive sau nu, ale crizei adolescenței. Alegerile pe care le vor face tinerii adulți vor fi, în acest context, mai mult sau mai puțin influențate de gestionarea pierderilor percepute.

5. Atribuirile cauzale, precum abilitatea percepută sau efortul resimțit, sunt predictori pentru nivelul de performanță. Aceștia li se adaugă cele bazate pe expectanță-valoare precum persistența sau valoarea percepută a sarcinilor. Forța motivațională spre performanță a atribuțiilor are la bază două tipuri de condiții antecedente: factorii personali și factorii de mediu. Atribuirile au la baza anumite cauze. Proprietățile cauzelor sunt mai importante decât cauza în sine. Identificarea și gestionarea eficientă a emoțiilor, raportate la scopurile personale, conduc la atingerea scopurilor cu un nivel scăzut al conflictelor inter și intrapersonale.

6. Deși identificăm un șir de cercetări despre performanța academică, caracteristicile și factorii acesteia, totuși considerăm că studiile întreprinse nu reflectă suficient influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților. **Din aceste motive ne-am propus să cercetăm experimental și să conceptualizăm modele ale performanței academice și ale factorilor de personalitate, pentru studenții aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr.**

2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL RELAȚIEI DINTRE FACTORII DE PERSONALITATE ȘI PERFORMANȚA ACADEMICĂ

2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale

Cercetarea literaturii de specialitate și concluziile la care am ajuns ne-au îndreptățit să realizăm cercetarea constatativă. Tema privind relațiile dintre factorii de personalitate și performanța academică și dinamica evoluției acestora poate fi o invitație în favoarea extinderii cercetării și în alte centre universitare.

Cercetarea a urmărit analiza performanței academice a studenților, din categoria de vârstă tânăr adult (18-30 de ani), a factorilor de personalitate din *Teoria social cognitivă* precum și a relațiilor dintre constructe. Am urmărit obținerea unui tablou cât mai detaliat privind dinamica și particularitățile acestora în raport variabile personale sau situaționale.

Scopul cercetării constatative rezidă în identificarea relațiilor dintre factorii de personalitate din teoria social-cognitivă, a caracteristicilor psihologice ale studenților în perioada de dezvoltare a adultului tânăr, a particularităților de gen, specializare sau an de studii.

Obiectivele cercetării constatative sunt următoarele:

1. Identificarea modelului evoluției autoeficacității performanței academice a studenților în funcție de vârstă.
2. Determinarea diferențelor privind performanța academică a studenților în funcție de specializare, an de studiu (anul I sau al II-lea), anul evaluării și de gen.
3. Analiza relațiilor de asociere dintre factorii de personalitate și performanța academică la studenți.
4. Identificarea modelelor de evoluție ale factorilor de personalitate (stima de sine, robustețea, sensul coerenței și optimismul) pentru studenți, în funcție de vârstă.
5. Determinarea diferențelor privind factorii de personalitate, la studenți, în funcție de specializare, an de studiu (anul I sau al II-lea) anul evaluării și de gen.

Ipoteza experimentului constatativ:

Presupunem că există diferențe în ceea ce privește nivelul performanței academice și al factorilor de personalitate în funcție de vârstă, gen, tipul de specializare și anul de studii la studenți; există relații de asociere între performanța academică și factorii de personalitate și modele de evoluție ale acestora în funcție de vârstă.

Ipoteza generală a permis avansarea a câteva **ipoteze operaționale**:

1. Presupunem că există un model al performanței academice în funcție de vârstă, gen, tipul de specializare și anul de studii la studenți la studenți.

2. Presupunem că există relații de asociere între scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate și performanța academică pentru studenții tineri adulți.

3. La studenții tineri adulți considerăm că există diferențe de grup (în funcție de: specializare, an studii, an evaluare), privind scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate și nivelul performanței academice, în funcție de specializarea aleasă.

4. Pentru studenții tineri adulți considerăm că există diferențe de grup, privind scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate și nivelul performanței academice, între studenții de gen masculin și cei de gen feminin.

5. Presupunem că există un model al autoeficacității în funcție de vârstă la studenți.

6. Presupunem că există modele ale factorilor de personalitate: stima de sine, robustețea, sensul coerenței și optimismul în funcție de vârstă, la studenți.

Ipotezele au fost formulate în sensul specific tipului de cercetare constatativă, Vasiliu, D. (2018, pp: 10-13).

Pe baza obiectivele cercetării și a ipotezelor formulate am optat pentru un set de metode și instrumente de evaluare care să reflecte cu cât mai mare acuratețe variabilele vizate în cercetare:

a) **Variabilele independente** operaționalizate în vederea cercetării (Anexa 1) au fost:

- *Genul* participanților, de tip nominal, a fost operaționalizat în două categorii: *masculin* și *feminin*.

- *Specializarea* participanților, de tip nominal, a fost operaționalizată în trei categorii: *Psihologie*, *Științe Economice* și *Drept*. În analizele am ținut cont de anul de studiu și de anul evaluării. Variabila a fost operaționalizată în 10 categorii: *Drept an 1/2017*, *Drept an 2/2017*, *Științe Economice an 1/2017*, *Științe Economice an 2/2017*, *Psihologie an 1/2017*, *Psihologie an 2/2017*, *Drept an 1/2018*, *Științe Economice an 1/2018*, *Psihologie an 1/2018*, *Psihologie an 2/2018*.

- *Vârsta* participanților, de tip ordinal, categorială, a fost aleasă ca fiind cea din momentul evaluării factorilor de personalitate.

b) Scorurile brute obținute în urma evaluării factorilor de personalitate (Anexa 1) au fost considerate, după caz, **variabile independente** în raport cu *Performanța academică* și **variabile dependente** în raport cu *Genul*, *Specializarea* și *Vârsta*. Variabilele, de tip scală de interval, au fost: *Autoeficacitate*, *Stima de sine*, *Locul controlului*, *Robustețe*, *Sensul coerenței* și *Optimism*.

c) **Variabila dependentă, Performanța academică**, a fost operaționalizată pe baza rezultatelor obținute la examene la finalul semestrului. Pentru a se preta analizelor statistice, acestea au fost transformate în note Z, separat pentru fiecare an de studiu, specializare și anul evaluării. În acest fel, am eliminat „unitatea de măsură” după care au fost acordate calificativele. Media notelor Z a fost transformate liniar în note T ($M=50$, $s=10$), după care au fost grupate în cinci clase standard (Anexa 2). Performanța academică, operaționalizată de această manieră, este variabilă de tip ordinal. Motivele care au determinat această modalitate de operaționalizare a variabilei *Performanța academică* au fost:

1. Materiile și dificultatea examenelor a fost diferită pentru fiecare an de studii.
2. Materiile au fost diferite pentru fiecare specializare în parte.
3. Experiența acumulată în mediul universitar a diferit în funcție de anul de studii.
4. Evaluatorii (profesorii) au fost, în general, diferiți iar metodele de evaluare au fost diverse funcție de specializare și anul de studii.
5. Gradul de obiectivitate în evaluarea studenților s-a diferențiat în funcție de evaluator.
6. Clasele standard au fost necesare pentru comparații între notele standard de la diferite specializări, an de studii, anul evaluării

Au fost selectate **instrumentele pentru evaluarea** factorilor de personalitate ținând cont de mai multe criterii:

1. Au fost alese pentru evaluare chestionarele. Pentru acest tip de instrumente, toate variantele de răspuns sunt corecte ele măsurând în fapt starea unei persoane la un moment dat.
2. Instrumentele pentru evaluare au fost alese astfel încât să conțină un număr mic de itemi, fără a afecta acuratețea evaluării constructelor analizate.
2. Instrumentele au fost selectate în așa manieră încât să măsoare constructul, acolo unde a fost cazul, atât global cât și factorial.
3. Chestionarele alese au fost validate și etalonate pentru populația din România și au prezentat calitățile psihometrice necesare pentru a fi potrivite analizelor inter și intragrup.

- **Scala SES (*Generalized Self-Efficacy Scale*)**, Schwarzer, K.R. și Jerusalem, M. (1995), pentru evaluarea **autoeficacității**, având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Golu, I. și colab. (2015). Fiecare item a avut patru variante de răspuns: *complet neadevărat în ceea ce mă privește, în cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește, în cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește, perfect adevărat în ceea ce mă privește*. Fiecare variantă de răspuns a fost cotate de la unu la patru. Constructul a fost considerat unifactorial. Rezultatul obținut, în urma adunării scorurilor obținute la fiecare item, a fost între 10 și 40. Interpretarea rezultatelor, la nivel individual, se poate realiza conform etalonului:

- scorul global între 10 și 26 – nivel foarte scăzut,
- scorul global între 27 și 29 – nivel scăzut,
- scorul global între 30 și 33 – nivel mediu,
- scorul global între 34 și 37 – nivel ridicat,
- scorul global între 37 și 40 – nivel foarte ridicat.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului SES sunt: min.=21, Max.=40, m=32.31, s=3.429, $m_e=32.00$. Consistența internă a itemilor este bună ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.79$), iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p>0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

- **Scala RSES - Chestionarul lui Rosenberg**, Rosenberg, M. (1989), pentru evaluarea **stimei de sine**, cu 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Baban, A. (1998), Vasiliu, D. (2019a). Fiecare item a avut patru variante de răspuns: *total de acord, de acord, dezacord, total dezacord*. Itemii: 2, 5, 6, 8, și 9 au fost cotați cu valori de la unu la patru, iar itemii: 1, 3, 4, 7, 10 cu valori de la patru la unu (cotare inversă). Constructul a fost considerat unifactorial. Rezultatul obținut, în urma adunării scorurilor obținute la fiecare item, a fost între 10 și 40. Interpretarea rezultatelor, la nivel individual, s-a realizat conform etalonului:

- scorul global între 10 și 16 – stima de sine scăzută,
- scorul global între 17 și 33 – stima de sine medie,
- scorul global între 34 și 40 – stima de sine înaltă.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului Rosenberg sunt: min.=15, Max.=39, m=27.54, s=4.09, $m_e=27.00$. Consistența internă a itemilor este bună ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.75$), iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p>0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

- **Scala LOC - Chestionarul lui Rotter**, Rotter, J.B. (1966), pentru determinarea **locului controlului**, cu 28 de itemi, validat și etalonat pentru populația din România de Baban, A. (1998). Fiecare item a avut două variante de răspuns notate cu: *a* și *b*. Pentru cotare s-a acordat câte un punct pentru fiecare variantă de răspuns după cum urmează: 2a, 3b, 4b, 5b, 6a, 7a, 9a, 10b, 11b, 12b, 13b, 15b, 16a, 17a, 18a, 20a, 21a, 22b, 23a, 25a, 26b, 28b, 29a. În cazul în care răspunsul a fost diferit, a fost cotați cu valoarea zero. Itemii: 1, 8, 14, 19, 24 și 27 nu se cotează. Constructul a fost considerat unifactorial. Rezultatul obținut, în urma adunării scorurilor obținute la fiecare item, a fost între zero și 24. Interpretarea rezultatelor, la nivel individual, se poate realiza conform etalonului:

- scorul global (LOC) între zero și 12 – locul controlului intern,
- scorul global (LOC) între 13 și 24 – locul controlului extern.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului lui Rotter sunt: min.=2, Max.=19, m=11.14, s=3.37, me=11. Consistența internă a itemilor este satisfăcătoare ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.69$), iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p > 0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

- **Scala DRS15 - *The Dispositional Resilience Scale***, Bartone, P.T. (2007), pentru evaluarea **robusteții**, cu 15 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Sîrbu, M. și colab., 2015). Fiecare item are patru variante de răspuns: *deloc adevărat, puțin adevărat, destul de adevărat, adevărat*. Pentru itemii: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15 cotarea s-a făcut de la zero la trei, iar pentru itemi: 3, 4, 8, 11, 13, 14 cotarea s-a făcut de la trei la zero. Scorul global pentru robustețe a rezultat în urma adunării scorurilor de la toți itemii. El poate fi interpretat conform etalonului:

- scorul între 14 și 23 – robustețe foarte scăzută,
- scorul între 24 și 28 – robustețe scăzută,
- scorul între 29 și 34 – robustețe medie,
- scorul între 35 și 39 - robustețe crescută,
- scorul între 40 și 45 – robustețe foarte crescută.

Pentru factorul robustețe – angajare s-au adunat valorile obținute la itemii: 1, 4, 7, 10 și

13. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scorul între 3 și 8 – robustețe-angajare foarte scăzută,
- scorul 9 – robustețe-angajare scăzută,
- scorul între 10 și 12 – robustețe-angajare medie,
- scorul între 13 și 14 - robustețe-angajare crescută,
- scorul 15 – robustețe-angajare foarte crescută.

Pentru factorul robustețe – control s-au adunat valorile obținute la itemii: 2, 6, 8, 12 și 15.

Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scorul între 3 și 8 – robustețe-control foarte scăzută,
- scorul între 9 și 10 – robustețe-control scăzută,
- scorul între 11 și 12 – robustețe-control medie,
- scorul între 13 și 14 – robustețe-control crescută,
- scorul 15 – robustețe-control foarte crescută.

Pentru factorul robustețe – provocare s-au adunat valorile obținute la itemii: 3, 5, 9, 11 și

14. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scorul între 1 și 5 – robustețe-provocare foarte scăzută,
- scorul între 6 și 7 – robustețe-provocare scăzută,
- scorul între 8 și 10 – robustețe-provocare medie,

- scorul între 11 și 12 – robustețe-provocare crescută,
- scorul între 13 și 15 – robustețe-provocare foarte crescută.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului DRS-15 sunt: min.=14, Max.=45, m=31.78, s=5.74, $m_e=32$. Consistența internă a itemilor este bună ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.78$) iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p>0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

- **Scala SOC13 - *Sense of Coherence Scale***, Antonovsky, A. (1987), pentru evaluarea **sensului coerenței**, cu 13 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Rizeanu, S. și colab. (2015). Răspunsurile la itemi au fost date pe o scala ordinală Likert cu valori de la unu la șapte. Cotarea itemilor: 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12 și 13 s-a făcut de la unu la șapte și pentru itemii: 1, 2, 3, 7, și 10 de la șapte la unu. Scorul global pentru sensul coerenței a rezultat în urma adunării scorurilor de la toți itemii. El poate fi interpretat conform etalonului:

- scor de la 13 la 65 – sensul coerenței scăzut,
- scor de la 66 la 91 – sensul coerenței înalt.

Scorul pentru factorul sensul coerenței – înțelegere a rezultat în urma adunării scorurilor obținute la itemii: 2, 6, 8, 9, și 11. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scor de la 5 la 24 - sensul coerenței – înțelegere scăzut,
- scor de la 25 la 35 - sensul coerenței – înțelegere înalt.

Scorul pentru factorul sensul coerenței – flexibilitate și control a rezultat în urma adunării scorurilor obținute la itemii: 3, 5, 10, 13. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scor de la 4 la 19 - sensul coerenței – flexibilitate și control scăzut,
- scor de la 20 la 28 - sensul coerenței – flexibilitate și control înalt.

Scorul pentru factorul sensul coerenței – sens și rost a rezultat în urma adunării scorurilor obținute la itemii: 1, 4, 7, și 12. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scor de la 4 la 22 - sensul coerenței – sens și rost scăzut,
- scor de la 23 la 28 - sensul coerenței – sens și rost înalt.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului SOC-13 sunt: min.=15, Max.=89, m=64.97, s=11.978, $m_e=66.00$. Consistența internă a itemilor este foarte bună ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.84$), iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p>0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

- **Scala LOT-R - *Life Orientation Test***, Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992), pentru evaluarea **optimismului**, având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România (Baban, A., 1998). Itemii au avut cinci variante de răspuns: *dezacord puternic, dezacord, indiferent, acord și acord puternic*. Cotarea pentru itemii: 1, 4 și 10 s-a făcut de la zero la patru, iar pentru itemii: 3, 7, și 9 de la patru la zero (cotare inversă). Itemii pentru filtrare: 2, 5, 6, și 8 nu se cotează. Constructul a fost considerat ca fiind unifactorial. Rezultatul a fost obținut în urma

adunării scorurilor obținute la fiecare item. Scorurile au fost cuprinse între zero și 24. Rezultatul poate fi interpretat conform etalonului:

- scor de la zero la 12 – pesimism,
- scor de la 13 la 24 – optimism.

Calitățile psihometrice ale Chestionarului LOT-R sunt: min.=2, Max.=24, m=12, s=4.47, $m_e=13.00$. Consistența internă a itemilor este satisfăcătoare ($\alpha_{\text{Chrombach}} = 0.72$), iar stabilitatea test-retest corespunzătoare ($p>0.05$). În cercetare au fost utilizate scorurile brute.

Datele au fost prelucrate statistic cu programul SPSS, Howitt, D. și Cramer, D. (2010). Intervalul de încredere de 95% a fost calculat cu programul *Effect Size Calculator* (2001). Mărimea efectului a fost apreciată prin coeficientul de asociere sau, în cazul testelor de comparație neparametrice, calculată cu formula $r = z/\sqrt{N}$, Pallant, J.A. (2007, p. 225).

Eșantionul a fost extras din rândul studenților din anul I și anul al II-lea de la Universitatea Hyperion din București. A fost aleasă metoda randomizării simple. Prin aceasta am asigurat validitatea internă a experimentului, prin echilibrarea diferențelor dintre participanți, crescând în același timp și validitatea externă a rezultatelor prin asigurarea reprezentativității grupurilor. Limitele cercetării au fost: participanții, tineri adulți (18-30 ani), studenți din anii I și II ai facultăților din cadrul Universității Hyperion din București. Datele au fost colectate în perioada 2017-2018 (Anexa 1).

La cercetare a participat un număr de 299 de studenți, tineri adulți, de la facultățile de: psihologie, științe economice și drept din cadrul Universității Hyperion din București. Dintre aceștia patru (1,2%) au avut 18 ani, 56 (18,7%) au avut 19 ani, 42 (14,0%) au avut 20 de ani, 42 (14,0%) au avut 21 de ani, 13 (4,3%) au avut 22 de ani, 12 (4,0%) au avut 23 de ani, 16 (5,4%) au avut 24 de ani, 23 (7,7%) au avut 25 de ani, 10 (3,3%) au avut 26 de ani, 23 (7,7%) au avut 27 de ani, 22 (7,4%) au avut 28 de ani, 18 (6,0%) au avut 29 de ani și 18 (6,0%) au avut 30 de ani (Fig. 2.1). Dintre participanți, 86 (28,8%) au fost de gen masculin și 213 (71,2%) de gen feminin. Distribuțiile participanților în funcție de vârstă și gen au fost ilustrate în Figura 2.1.

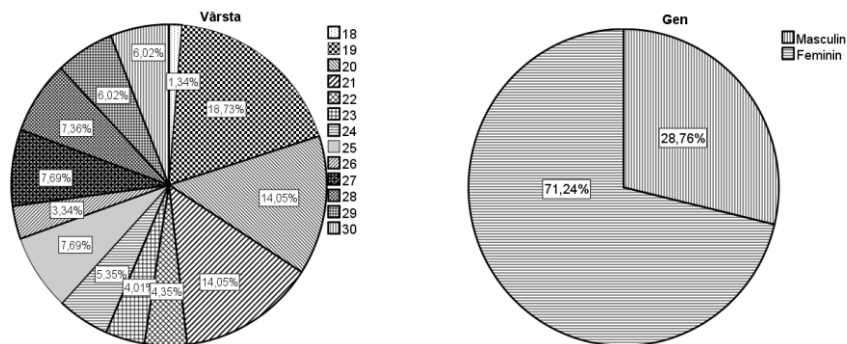


Fig. 2.1. Distribuția participanților pe vârste și gen.

Participanții la experiment, în funcție de specializare, au fost: 136 (45,48%) de la specializarea Psihologie, 120 (40,13%) la Științe Economice, 43 (14,38%) la Drept. Participanții din anul I au fost în număr de 159 și din anul al II-lea de studii în număr de 140. În Figura 2.2. sunt ilustrate repartițiile participanților la experiment funcție de specialitățile studiate.

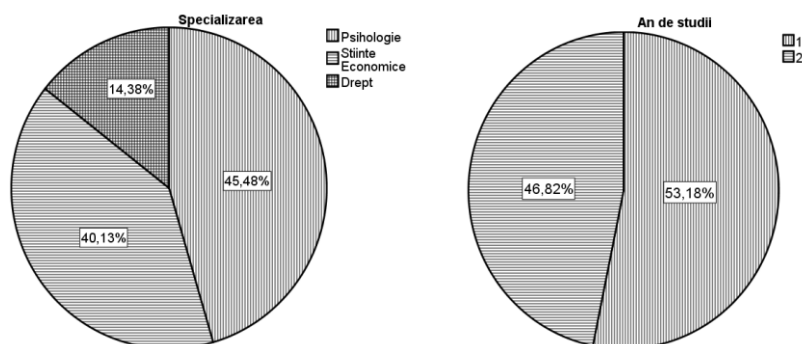


Fig. 2.2. Repartiția participanților pe specialități și ani de studii

Norme deontologice și procedura. Experimentul constatativ s-a realizat cu respectarea Art. 7, 8, 10 și 11 din Codul deontologic al profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, adoptat prin Hotărârea 4CN/2013 de către Colegiul Psihologilor din România, precum și a prevederilor din Partea I: Preambul din Codul de procedură disciplinară, COPSI (2013).

Participanții au fost informați cu privire la obiectivele urmărite și li s-a explicat conținutul probelor folosite și faptul că participarea este voluntară, cu respectarea confidențialității datelor personale și a rezultatelor evaluării. Aceștia au fost înștiințați că li se vor solicita notele la final de semestru de la secretariatele facultăților și li s-a cerut acordul prealabil, prin bifarea opțiunii Da/Nu, pe formularele de testare. Totodată, li s-a adus la cunoștință faptul că se pot retrage în orice moment din cercetare fără a exista vreo repercusiune asupra lor. Protocolul de acordare a consimțământului de participare la cercetare a constat în libera alegere a participanților de a preda sau nu chestionarele completate către evaluator.

Pentru păstrarea confidențialității privind structura programelor de învățământ ale universității, metodele de evaluare utilizate la examene, sau asocierea dintre rezultatele evaluărilor și identitatea cadrelor didactice, în prezentarea tezei nu au fost redate explicit denumirile disciplinelor selectate pentru evaluarea performanței academice. Pentru păstrarea confidențialității privind participanții la experiment aceștia au primit un cod pentru a se putea face legătura dintre identitatea acestora, caracteristicile personale, și evaluările performanței academice și ale factorilor de personalitate utilizate în cercetare.

Procedura experimentală. Participanții au completat chestionarele prin metoda creion-hârtie fără limită de timp. Acestora li s-a indicat să citească instructajul tipărit în dreptul fiecărei

scaie și li s-a precizat să completeze toți itemii, câte o opțiune pentru fiecare în parte. Au fost informați că toate răspunsurile sunt corecte, ele semnificând modul de raportare individuală la acele constructe, adică starea lor actuală, la momentul completării chestionarelor. Chestionarele au fost aplicate pe parcursul orelor de seminar cu acordul profesorilor titulari de curs. Colectarea datelor privind factorii de personalitate din teoria social-cognitivă a fost făcută în intervalul orar 12:00 și 14:00 pentru a ne asigura de păstrarea un nivel relativ asemănător de concentrare a participanților și existența unui cadru ambiental echivalent. În baza listelor cu participanții la cercetare au fost solicitate, la final de semestru, notele obținute de aceștia. Nu au fost luate în considerare notele susceptibile a fi influențate de un grad ridicat de subiectivism, precum cele de la practica de specialitate sau de la materiile opționale.

Designul cercetării constatative. Pentru cercetare a fost ales un plan nonexperimental ex-post-facto. Am aplicat, pe eșantionul reprezentativ, cele șase chestionare de personalitate din teoria social-cognitivă (O_{1-6}). A fost evaluată performanța academică (O_7) în baza notelor obținute la examene la final de semestru.

N: O_{1-6} ; O_7

Designul ales, specific unei cercetări în stadiul constatativ, a fost menit să determine existența unor relații între variabile în situații naturale, necontrolate, Vasiliu (2018, pp. 21-25).

2.2. Studiul performanței academice

Prima ipoteză operațională a presupus că *există diferențe în ceea ce privește nivelul performanței academice și al factorilor de personalitate în funcție de vârstă, gen, tipul de specializare și anul de studii la studenți*. Au fost aplicate chestionarele de evaluare a factorilor de personalitate pentru toate categoriile de participanți. Nici-un participant nu s-a aflat în situația de a aparține mai multor grupuri care descriu: specializarea, an de studii sau anul evaluării. Astfel, cei 299 de participanți s-au grupat (Anexa 5) conform distribuției de frecvențe din Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Distribuția participanților după specializare, an de studii și anul evaluării

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Drept an 1/2017	15	5,0	5,0	5,0
Drept an 2/2017	19	6,4	6,4	40,8
Stiinte Economice an 1/2017	50	16,7	16,7	21,7
Stiinte Economice an 2/2017	59	19,7	19,7	60,5
Psihologie an 1/2017	38	12,7	12,7	34,4
Psihologie an 2/2017	31	10,4	10,4	70,9
Drept an 1/2018	9	3,0	3,0	73,9
Stiinte Economice an 1/2018	11	3,7	3,7	77,6
Psihologie an 1/2018	36	12,0	12,0	89,6
Psihologie an 2/2018	31	10,4	10,4	100,0
Total	299	100,0	100,0	

Notele obținute de către participanți, la final de semestru, au fost transformate în note Z, pentru eliminarea „unităților de măsură”. Acestea au fost transformate liniar în note standard T (M=50, s=10) (Urbina, S., 2009, p. 151). Notele standard T au fost grupate în cinci clase standardizate: CLS=1 – rezultate foarte slabe, CLS=2 – rezultate slabe, CLS=3 – rezultate medii, CLS=4 – rezultate bune și CLS=5 – rezultate foarte bune (Anexa 2). Etaloanele obținute în urma procesului de operaționalizare al performanței academice, în funcție de specializare, an studiu și anul evaluării, au fost obținute prin împărțirea în cinci clase standardizate care includ: 6.7%, 24.2%, 38.2%, 24.2%, respectiv 6.7% din eșantionul normativ (Vasiliu, D., 2018) și sunt redată Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Operaționalizarea performanței academice în clase standardizate

Specialitatea	An studii	Rezultate foarte slabe (CLS=1)	Rezultate slabe (CLS=2)	Rezultate medii (CLS=3)	Rezultate bune (CLS=4)	Rezultate foarte bune (CLS=5)	
Drept	1	T< 38,74	38,74 – 47,51	47,52 – 52,88	52,89 – 57,50	T> 57,50	
	2017	2	T< 40,29	40,29 – 46,64	46,65 – 51,74	51,75 – 61,22	T> 61,22
Științe economice	1	T< 38,10	38,10 – 48,35	48,36 – 52,74	52,75 – 58,57	T> 58,57	
	2017	2	T< 43,03	43,03 – 46,43	46,44 – 51,75	51,76 – 60,73	T> 60,73
Psihologie	1	T< 39,01	39,01 – 46,60	46,61 – 53,67	53,68 – 61,03	T> 61,03	
	2017	2	T< 33,85	33,85 – 48,07	48,08 – 53,67	53,68 – 58,36	T> 58,36
Drept	2018	1	T<38,28	38,28 – 47,29	47,30 – 53,25	53,26 – 57,10	T> 57,10
	Științe economice	2018	1	T< 36,32	36,32 – 48,61	48,62 – 54,16	54,17 – 56,04
Psihologie	2018	1	T< 37,23	37,23 – 47,33	47,34 – 54,41	54,42 – 58,88	T> 58,88
	2018	2	T< 107,14	107,14 – 117,14	117,15 – 130,71	130,72 – 142,85	T> 142,85

În urma procesului de operaționalizare a rezultat următoarea distribuție intragrup a participanților la experimentul constatativ (fig. 2.3.; Anexa 3).

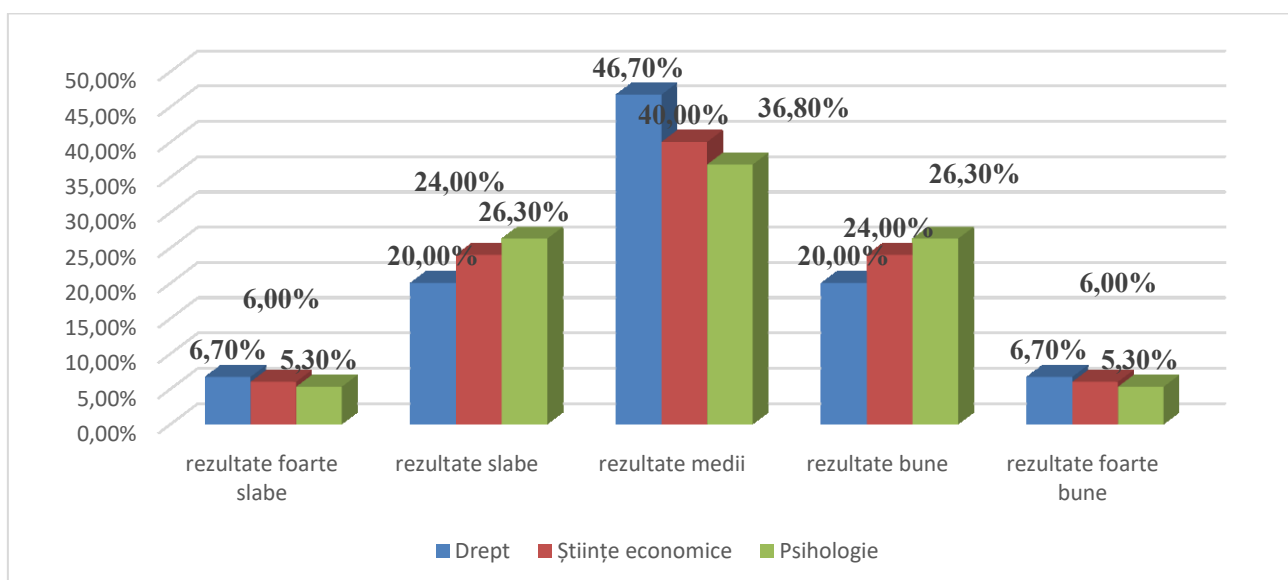


Fig. 2.3. Distribuția privind performanța academică la studenții anului I (2017)

Vizualizarea figurei 2.3. ne permite să determinăm distribuția intragrup în funcție de performanța academică - Drept anul I/2017: un participant (6,7%) cu rezultate foarte slabe, trei

participanți (20,0%) cu rezultate slabe, șapte participanți (46,7%) cu rezultate medii, trei participanți (20,0%) cu rezultate bune și un participant (6,7%) cu rezultate foarte bune.

- Științe economice anul I/2017: trei participanți (6,0%) cu rezultate foarte slabe, 12 participanți (24,0%) cu rezultate slabe, 20 de participanți (40,0%) cu rezultate medii, 12 participanți (24,0%) cu rezultate bune și trei participanți (6,0%) cu rezultate foarte bune.

- Psihologie anul I 2017: doi participanți (5,3%) cu rezultate foarte slabe, 10 participanți (26,3%) cu rezultate slabe, 14 participanți (36,8%) cu rezultate medii, 10 participanți (26,3%) cu rezultate bune și doi participanți (5,3%) cu rezultate foarte bune.

Performanța academică în raport cu studenții de la anul II de studii sunt reflectate în figura 2.4.

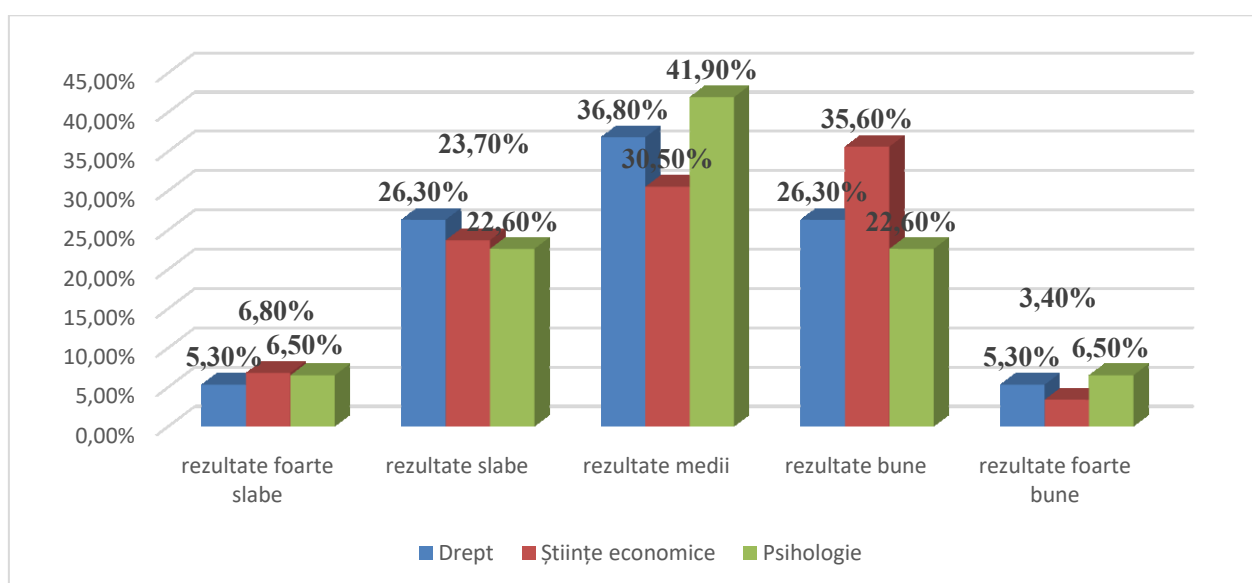


Fig. 2.4. Distribuția privind performanța academică la studenții anului II (2017)

- Drept anul al II-lea/2017: un participant (5,3%) cu rezultate foarte slabe, cinci participanți (26,3%) cu rezultate slabe, șapte participanți (36,8%) cu rezultate medii, cinci participanți (26,3%) cu rezultate bune și un participant (5,3%) cu rezultate foarte bune.

- Științe economice anul al II-lea/2017: patru participanți (6,8%) cu rezultate foarte slabe, 14 participanți (23,7%) cu rezultate slabe, 18 participanți (30,5%) cu rezultate medii, 21 de participanți (35,6%) cu rezultate bune și doi participanți (3,4%) cu rezultate foarte bune.

- Psihologie anul al II-lea/2017: doi participanți (6,5%) cu rezultate foarte slabe, șapte participanți (22,6%) cu rezultate foarte slabe, 13 participanți (41,9%) cu rezultate medii, șapte participanți (22,6%) cu rezultate bune și doi participanți (6,5%) cu rezultate foarte bune.

În continuare urmează prezentarea și analiza rezultatelor performanțelor academice ale studenților de la cele trei specializări în anul 2018.

Rezultatele obținute sunt reflectate în figura 2.5.

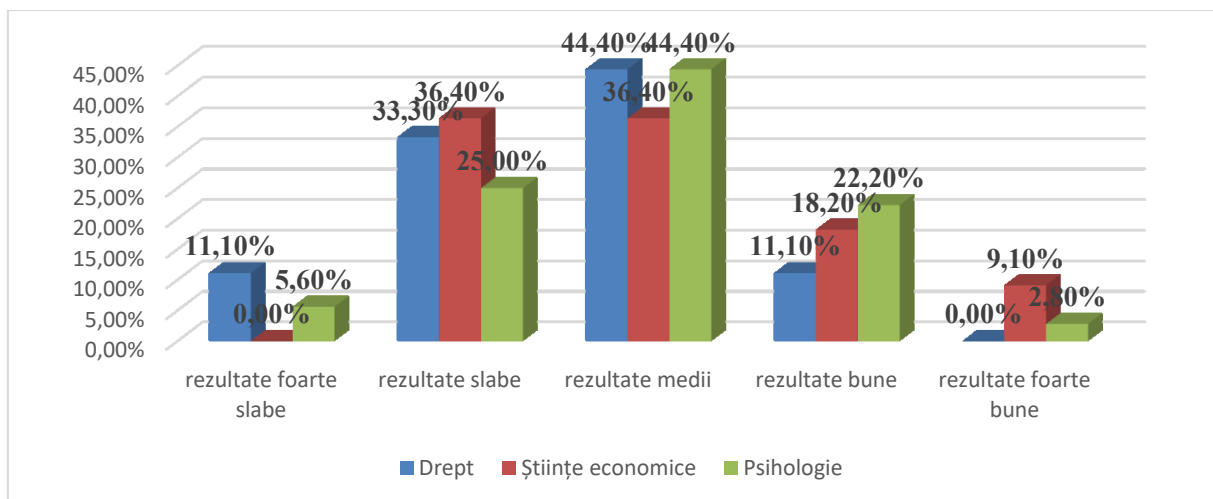


Fig. 2.5. Distribuția privind performanța academică la studenții anului I (2018)

- Drept anul I/2018: un participant (11,1%) cu rezultate foarte slabe, trei participanți (33,3%) cu rezultate slabe, patru participanți (44,4%) cu rezultate medii, un participant (11,1%) cu rezultate bune și niciun participant cu rezultate foarte bune.

- Științe economice anul I/2018: niciun participant cu rezultate foarte slabe, patru participanți (36,4%) cu rezultate slabe, patru participanți (36,4%) cu rezultate medii, doi participanți (18,2%) cu rezultate bune și un participant (9,1%) cu rezultate foarte bune.

- Psihologie anul I/2018: doi participanți (5,6%) cu rezultate foarte slabe, nouă participanți (25,0%) cu rezultate slabe, 16 participanți (44,4%) cu rezultate medii, opt participanți (22,2%) cu rezultate bune și un participant (2,8%) cu rezultate foarte bune.

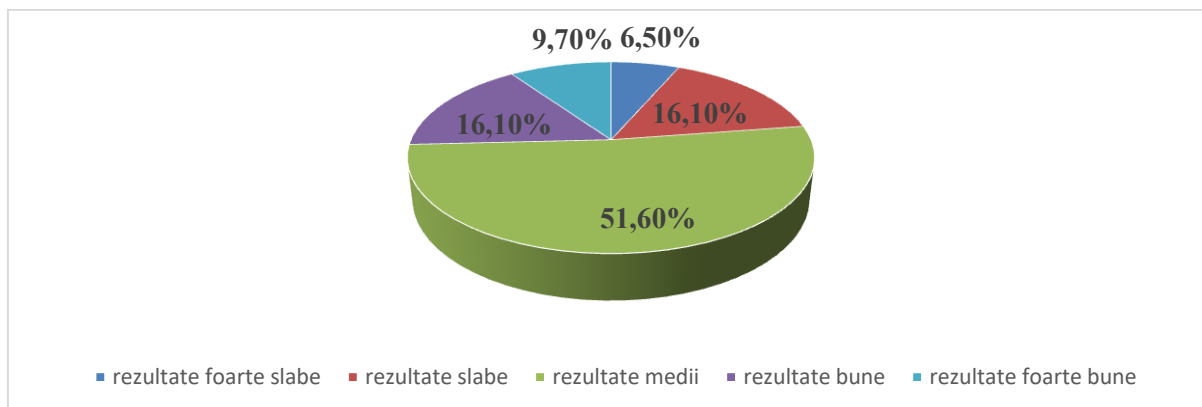


Fig. 2.6. Distribuția privind performanța academică la studenții anului II Psihologie (2018)

- Psihologie anul al II-lea/2018: doi (6,5%) participanți cu rezultate foarte slabe, cinci participanți (16,2%) cu rezultate slabe, 16 participanți (51,6%) cu rezultate medii, cinci participanți (16,2%) cu rezultate bune și trei participanți (9,7%) cu rezultate foarte bune.

Presupunerea conform căreia există un model de evoluție al performanței academice în funcție de vârstă s-a bazat pe aspectele teoretice analizate caracteristicile psihologice ale studenților: structurarea și dezvoltarea capacității de gândire reflexivă, cristalizarea *Eului* în jurul

unor convingeri și valori, instalarea sau nu a confuziei, descoperirea libertății și experimentarea de noi stiluri de viață și roluri diferite, inițierea procesului de transfer al puterii, al luării de decizii și al responsabilității de la familia de origine spre viitorul adult, fluctuațiile apărute în concentrarea asupra procesului educațional, sau confruntarea cu situații „amenințătoare” și centrarea excesivă spre sine. Totodată, greutățile resimțite în relaționarea cu ceilalți, dezvoltarea experienței vicariante și a persuasiunii verbale, percepția responsabilității de a deveni independent și autonom ca fiind copleșitoare, modul de atribuire a abilităților, așteptările, valoarea percepută a sarcinilor și alegerile făcute, motivația care este legată de înclinație, dorința, compulsiile și nevoia studenților, ne îndreptățesc să formulăm o asemenea ipoteză.

Participanții au fost grupați în funcție de vârstă având în vedere *Modelul autoeficacității*, care a fost elaborat de Stomff, M. și Vasiliu, D. (2017). Acest model a fost ales în baza rezultatelor cercetărilor care au demonstrat că autoeficacitatea este cel mai bun predictor al performanței academice: Karademas, E.C. și Kalantzi, A. (2004), Van Der Westhuizen, S. și colab. (2011), Van der Westhuizen, S. (2013), Judge, T.A. și Bono, J.E. (2001), Kane, T.D. și Marks, M.A. (1996), Schweizer, K. (2000), Di Benedetto, M.K. și Bembenuy, H. (2013), Di Giunta, L. și colab. (2013), Sadri, G. (2011), Bin Hasan, M.Z. și colab. (2014), Lane, J. și colab. (2004), Afari, E. și colab. (2012). Participanții au fost astfel grupați în trei categorii (Anexa 4): Categoria 1 (18 ani), Categoria 2 (19-26 ani) și Categoria 3 (27-30 ani). Prima categorie a cuprins doar participanții cu vârsta de 18 ani pentru a marca încheierea perioadei de criză a adolescenței. În Figura 2.7. este ilustrată reprezentarea grafică a modelului de evoluție al *Performanței academice* operaționalizată prin clase standard, în funcție de variabila *Vârsta*.

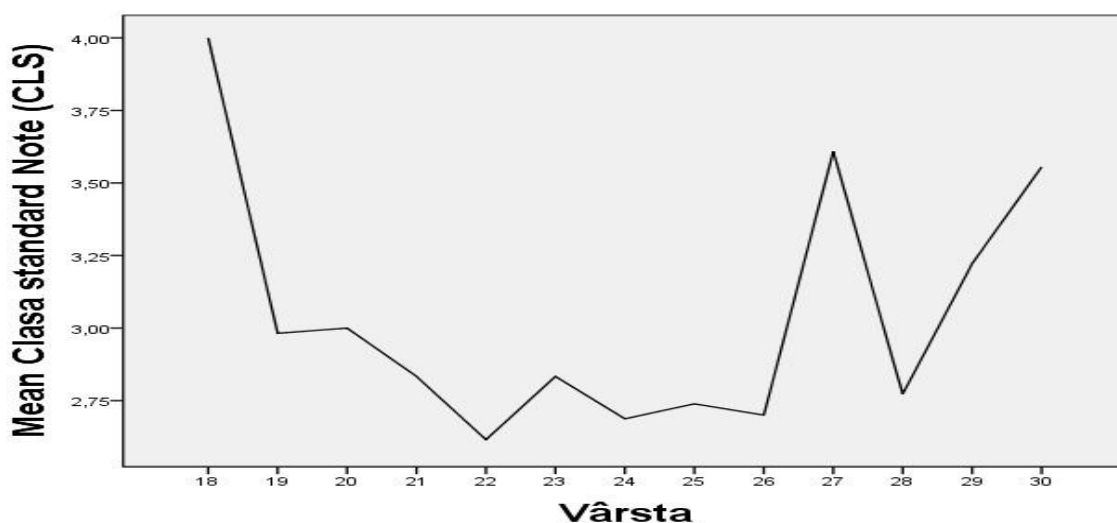


Fig. 2.7. Modelul evoluției performanței academice în funcție de vârstă

Pentru analiza statistică au fost alese testele de comparație neparametrice pentru că variabila independentă, *Vârsta*, este ordinală, categorială, iar variabila dependentă, *Performanța*

academică, este de asemenea ordinală, categorială (clase standard). Rezultatul s-a raportat astfel la rangul pe care fiecare student l-a ocupat în ierarhia, distribuția, din care face parte (specializare, an de studiu, an evaluare).

Pentru a verifica stabilitatea *Performanței academice* în interiorul categoriile selectate, intragrup, a fost aplicat testul neparametric de comparație Kruskal-Wallis. Categoria 1 a conținut doar un subgrup, studenții cu vârsta de 18 ani. Pentru a verifica variația scorurilor intragrup pentru Categoria 2 variabila după care au fost grupați participanții, *Vârsta*, a conținut opt subcategorii (de la 19 la 26 de ani). Nu au fost constatate diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor pentru clasa notelor standard în funcție de vârstă (Tab. 2.3).

Tabelul 2.3. Testarea diferențelor intragrup (19-26 de ani) între mediile rangurilor clasei notelor standard în funcție de vârstă

	Clasa standard note
Chi-Square	8,677
df	8
Asymp. Sig.	,370
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Vârsta	

Pentru a verifica variația scorurilor intragrup pentru Categoria 3 variabila după care au fost grupați participanții, *Vârsta*, a conținut patru subcategorii (de la 27 la 30 de ani). Pentru această categorie am constatat diferențe semnificative statistic ($\chi^2(3)= 9.654$, $p=0.022$) între mediile rangurilor notelor standard obținute la final de semestru în funcție de vârstă (Tab. 2.4).

Tabelul 2.4. Testarea diferențelor intragrup (27-30 de ani) între mediile rangurilor clasei notelor standard în funcție de vârstă

	Clasa standard note
Chi-Square	9,654
df	3
Asymp. Sig.	,022
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Vârsta	

Variația scorurilor se explică prin faptul că această categorie de vârstă se poziționează la finalul stadiului de dezvoltare psiho-socială. Atenția este distribuită între întemeierea unei familii, alegerea carierei și în general a opțiunilor viitoare asupra vieții. Aceste alegeri stabilesc un cadru pentru tot restul vieții, Papalia, D.E. și colab. (2010, p.451). În aceste condiții orientarea spre performanță academică poate să scadă în beneficiul celorlalte alegeri. Am decis totuși să păstrăm în studiu operaționalizarea în cele trei categorii de vârstă.

Pentru a identifica existența unui model am verificat diferențele între cele trei categorii de vârstă, două câte două, privind constructul *Performanța academică*.

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor notelor standard obținute la finalul semestrului de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) și de cei din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt prezentate în Tabelul 2.5.

Numărul participanților pentru Categoria 1 de vârstă (18 ani) este foarte mic în comparație cu numărul participanților din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani). Din acest motiv rezultatele testelor statistice au fost acceptate cu rezervele de rigoare.

Tabelul 2.5. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor clasei notelor standard pentru categoriile de vârstă 1 și 2

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	18 ani	4	164,88	659,50
Clasa standard note	19-26 ani	214	108,46	23211,50
	Total	218		

În urma aplicării testului de comparație nu am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor notelor standard obținute la finalul semestrului de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani), conform Tabelului 2.6. Mărimea efectului este mică ($r=0.13$). Astfel, în urma reținerii ipotezei nule se poate constata că efectul a apărut din întâmplare sau rezultatul se datorează eșantionului redus al participanților din prima categorie de vârstă.

Tabelul 2.6. Diferențele dintre mediile rangurilor clasei notelor standard între Categoria 1 și Categoria 2 de vârstă

	Clasa standard note
Mann-Whitney U	206,500
Wilcoxon W	23211,500
Z	-1,866
Asymp. Sig. (2-tailed)	,062

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor notelor standard obținute la finalul semestrului de către participanții din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani) și de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.7.

Tabelul 2.7. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor clasei notelor standard pentru categoriile de vârstă 2 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	19-26 ani	214	138,22	29580,00
Clasa standard note	27-30 ani	81	173,83	14080,00
	Total	295		

Între mediile rangurilor notelor standard obținute la finalul semestrului de către participanți din Categoria 2 de vârstă și cei din Categoria 3 de vârstă am constatat diferențe semnificative statistic ($U=6575.000$, $z=-3.363$, $p=0.001$).

Tabelul 2.8. Diferențele dintre mediile rangurilor clasei notelor standard între Categoria 2 și Categoria 3 de vârstă

	Clasa standard note
Mann-Whitney U	6575,000
Wilcoxon W	29580,000
Z	-3,363
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

Astfel, participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=173.83$, $n=81$) au obținut rezultate mai bune decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=138.22$, $n=214$). Mărimea efectului este medie ($r=0.20$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic. (Tab. 2.8).

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor notelor standard obținute de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii au fost ilustrate în Tabelul 2.9.

Tabelul 2.9. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor clasei notelor standard pentru categoriile de vârstă 1 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Clasa standard note	18 ani	4	58,63	234,50
	27-30 ani	81	42,23	3420,50
	Total	85		

Numărul participanților pentru Categoria 1 de vârstă (18 ani) este foarte mic în comparație cu numărul participanților din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Din acest motiv rezultatele testelor statistice au fost acceptate cu rezervele de rigoare. Nu am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor notelor standard obținute de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă, conform Tabelului 2.10.

Tabelul 2.10. Diferențele dintre mediile rangurilor clasei notelor standard obținute între Categoria 1 și Categoria 3 de vârstă

	Clasa standard note
Mann-Whitney U	99,500
Wilcoxon W	3420,500
Z	-1,359
Asymp. Sig. (2-tailed)	,174
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,203 ^b

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

b. Not corrected for ties.

Mărimea efectului este mică ($r=0.15$). Efectul a apărut din întâmplare sau rezultatul se datorează eşantionului redus al participanţilor din prima categorie de vârstă. Am reţinut ipoteza nulă, adică nu există diferenţe semnificative statistic între rangurile notelor standard obţinute de către participanţii din categoriile 1 (18 ani) şi 3 (27-30 ani).

În urma analizelor statistice efectuate am determinat existenţa unui model de evoluţie al performanţei academice odată cu traversarea stadiului de dezvoltare a tânărului adult, Vasiliu, D. (2018a). Astfel, studenţii au prezentat niveluri ale performanţei academice scăzute în intervalul de vârstă 19-26 de ani. A fost detectat un vârf de creştere în jurul vârstei de 27 de ani. Până la finalul perioadei, în intervalul 28-30 de ani, performanţa academică a prezentat fluctuaţii, dar cu valori mai mari decât în intervalul 19 şi 26 de ani.

Faptul că a rezultat o mărime a efectului medie, în cazul în care diferenţele între rezultate privind *Performanţa academică* au fost semnificative statistic, poate avea mai multe explicaţii. Una dintre acestea ar putea fi modul subiectiv în care sunt apreciate rezultatele de către evaluatori. Apare tendinţa ca studenţii care au avut rezultate bune anterioare să fie evaluaţi ca atare chiar în situaţia în care performanţa lor nu reflectă acest lucru. Astfel, rezultatele anterioare tind să influenţeze aprecierile viitoare. Pe de altă parte, studenţii cu rezultate mai bune au manifestat un spirit al competiţiei mai accentuat, performanţa fiind asociată cu nota obţinută. Cei cu rezultate iniţiale mai slabe au interpretat performanţa prin prisma îmbunătăţirii eficienţei cu care au executat sarcinile cerute sau au considerat o ameliorare a abilităţii de a-şi maximiza timpul rămas liber pentru alte activităţi extraşcolare sau distracţie. Persoanele nu reacţionează numai la stimulii proveniţi din mediu. Ei acţionează şi asupra lor ţinând cont de semnificaţiile şi consecinţele evenimentelor. Nevoia de semnificaţii este fundamentală pentru toţi oamenii, Kreidler, S. şi Kreidler, H. (1993).

A treia ipoteză a presupus, parţial, că există diferenţe de grup (în funcţie de: specializare, an studii, an evaluare) privind nivelul performanţei academice, în funcţie de specializarea aleasă la studenţii adulţi tineri.

Am aplicat testul statistic neparametric Kruskal-Wallis. În acest caz variabila independentă s-a considerat cea după care se grupează participanţii, *Specializarea*, operaţionalizată în 10 categorii (Anexa 5): *Drept anul I/2017, Ştiinţe economice anul I/2017, Psihologie anul I /2017, Drept anul al II-lea/2017, Ştiinţe economice anul al II-lea/2017, Psihologie anul al II-lea/2017, Drept anul I/2018, Ştiinţe economice anul I/2018, Psihologie anul I/2018, Psihologie anul al II-lea/2018*, conform Tabelului 2.2. Variabila dependentă, în acest caz, *Performanţa academică*, a fost operaţionalizată sub forma celor cinci clase standard.

În urma aplicării testului neparametric Kruskal Wallis nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.979$) între mediile rangurilor privind *Performanța academică* în funcție de specializare, an de studii sau anul evaluării (Tab. 2.11). a fost reținută ipoteza nulă.

Tabelul 2.11. Comparații între mediile rangurilor *Performanței academice* în funcție de *Specializare/An studii/An evaluare*

	Clasa standard note
Chi-Square	2,558
df	9
Asymp. Sig.	,979

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Specializare/an

Faptul că nu am înregistrat diferențe privind *Performanța academică* în funcție de specializare poate fi explicat cu ajutorul *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985). Chiar dacă scopurile au fost diferite, adică de a deveni magistrat, economist sau psiholog, motivația academică, generatoare de performanță, s-a susținut pe aceiași factori indiferent de natura acesteia, intrinsecă sau extrinsecă, Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010). Accentul a fost pus pe controlabilitate și pe inferența responsabilității care a generat forța motivațională pentru performanță, Weiner, B. (2000), indiferent de specializare sau anul de studii.

A patra ipoteză a presupus, parțial, că există diferențe de grup, privind nivelul performanței academice, între studenții de gen masculin și cei de gen feminin.

În scopul de a testa valabilitatea modelului în funcție de gen am aplicat testul statistic neparametric Mann-Whitney U. În acest caz variabila independentă a fost *Genul* participanților, operaționalizată în două categorii. masculin și feminin, iar variabila dependentă a fost *Performanța academică*, operaționalizată sub forma celor cinci clase standard.

Tabelul 2.12. Comparații între mediile rangurilor *Performanței academice* în funcție de *Gen*

	Clasa standard note
Mann-Whitney U	9097,000
Wilcoxon W	31888,000
Z	-,096
Asymp. Sig. (2-tailed)	,923

a. Grouping Variable: Gen

În urma aplicării testului neparametric Mann-Whitney U nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.923$) între mediile rangurilor privind *Performanța academică* în funcție gen (Tab. 2.12). A fost reținută ipoteza nulă.

Analiza statistică a arătat că, în ceea ce privește performanța academică a participanților la studiu, nu au fost constatate diferențe de gen. Adulții tineri, studenți, au ajuns să se înscrie la facultate având o istorie diferită: imediat după terminarea liceului, după o perioadă de timp datorată unor diverse condiții (de ex.: reprogramarea examenului de bacalaureat, o pauză de

câțiva ani în demersul educațional), după angajarea la un loc de muncă sau inițierea unei activități antreprenoriale. În toate cazurile, caracteristicile psihologice ale studenților, specifice stadiului de dezvoltare, au avut influențe. Unii dintre ei tocmai au traversat perioada de criză a adolescenței (nesiguranță, teamă sau percepția că nu sunt înțeleși), alții au trecut prin experiențe negative (frustrări, dezamăgiri) sau nemulțumiri legate de statutul social și profesional. Pentru toți însă a existat motivația pentru satisfacerea sinelui, dorința de a avea o carieră, dorința de a căpăta un statut social superior, mândria de a arăta celorlalți „că pot” sau dorința de a fi pe placul unor persoane importante din viața lor (părinți, rude, partener etc.). Acest proces, motivația academică, s-a susținut pe patru factori: dorința, nevoia, compulsiile și înclinația studentului, Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010), indiferent dacă ea a fost de natură intrinsecă sau extrinsecă. Pentru toți impactul cu mediul academic a fost eliberator dar, în același timp, generator de confuzie și anxietate crescută. În funcție de abilitățile percepute studenții din primii ani de studii au adoptat diferite tipuri de coping: *coping centrat pe emoție*, *coping centrat pe problemă*, *coping de evitare* sau *coping „vigilent”*, Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995). Alegerea tipului de coping nu a fost în corelație cu genul ci, mai degrabă, cu abilitățile percepute, cu semnificațiile atribuite, Kreidler, S. și Kreidler, H. (1993) și cu achizițiile făcute în perioadele anterioare de dezvoltare. Scopul și motivația au fost asemănătoare. Studenții, aflați în categoria tinerilor adulți, au tins spre maximum de performanță în funcție de interes și semnificație dar cel mai probabil cu eforturi, emoții și stres resimțit diferite.

Unele cercetări au identificat diferențe de gen privind performanța: Di Benedetto, M.K. și Bembenuity, H. (2013), Diseth, A. și colab. (2014), Tan, C. și Tan, L. (2014), Patton, W. și colab. (2004), Yilmaz, E. (2014). Alte studii, dimpotrivă, au semnalat estomparea sau lipsa unor astfel de diferențe: Gneezy, U. și colab. (2003), Feingold, A. (1988), Feng, J. și colab. (2007), Feingold, A. (1994), Shulman, S. și Ben-Artzi, E. (2003). Aceste constatări surprinzătoare au putut fi explicate prin atribuirea comportamentelor masculine și feminine mai degrabă unor roluri decât ca o consecință a trăsăturilor specifice din culturile tradiționale. De fapt vârsta adultă tânără este cea care semnifică un nou început și care oferă o șansă de a experimenta roluri noi și contexte sociale mai interesante, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006).

2.3. Factorii de personalitate și performanța academică

Scopul cercetării a urmărit evidențierea unor relații dintre factorii de personalitate și performanța academică.

A doua ipoteză operațională a presupus că există relații de asociere între performanța academică și factorii de personalitate și modele de evoluție ale acestora în funcție de vârstă. Mediile obținute de studenți la factorii de personalitate sunt reprezentați în figura 2.8.

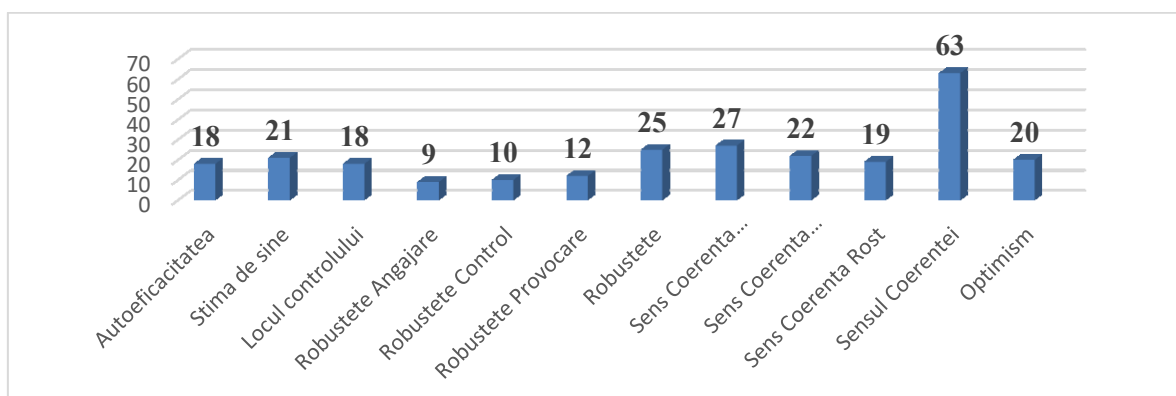


Fig. 2.8. Mediile pentru factorii de personalitate la studenți

Datele colectate de la participanți au fost supuse analizei statistice descriptive. Pentru distribuțiile categoriale, nominale și ordinale, a fost efectuată analiza de frecvențe. Pentru distribuțiile de tip scală am realizat analiza descriptivă, testul de normalitate și analiza box-plot (Anexa 6).

Tabelul 2.13. Analiza descriptivă a variabilelor categoriale: *Gen* și *Clasă standard*

	Gen	Clasa standard note	Vârsta
N	Valid	299	299
	Missing	0	0
Median	2,00	3,00	22,00
Mode	2	3	19
Minimum	1	1	18
Maximum	2	5	30

În urma analizei frecvențelor pentru variabilele categoriale, *Genul* participanților ($m_e=2$, $m_o=2$), *Clasa standard* pentru media notelor obținute ($m_e=3$, $m_o=3$) și *Vârsta* ($m_e=22$, $m_o=19$) am obținut rezultatele ilustrate în Tabelul 2.13.

În urma analizei descriptive a datelor (Tab. 2.14) au fost identificați indicatorii tendinței centrale și a împrăștierii pentru distribuțiile factorilor de personalitate, tip scală de interval.

Tabelul 2.14. Analiza descriptivă a scorurilor factorilor de personalitate

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Autoeficacitatea	299	18	22	40	31,59	4,075	16,605	-,083	,141
Stima de sine	299	21	19	40	32,08	5,135	26,369	-,389	,141
Locul controlului	299	18	0	18	9,12	4,165	17,348	,076	,141
Robustete Angajare	299	9	6	15	11,00	2,248	5,054	-,357	,141

Robustete Control	299	10	6	16	12,46	2,068	4,276	-,623	,141	-,371	,281
Robustete Provocare	299	12	3	15	9,73	2,746	7,540	,005	,141	-,573	,281
Robustete	299	25	20	45	33,21	5,004	25,037	-,018	,141	-,378	,281
Sens Coerenta Intelegere	299	27	8	35	22,65	6,474	41,912	-,339	,141	-,594	,281
Sens Coerenta Control	299	22	6	28	18,49	4,715	22,231	-,131	,141	-,751	,281
Sens Coerenta Rost	299	19	9	28	21,57	4,275	18,272	-,606	,141	-,083	,281
Sensul Coerentei	299	63	27	90	62,71	13,892	192,991	-,336	,141	-,519	,281
Optimism	299	20	4	24	16,53	4,296	18,451	-,393	,141	-,517	,281
Valid N (listwise)	299										

Am constatat pentru variabilele: *Stima de sine, Locul Controlului, Robustețe Angajare, Robustețe Provocare, Sens Coerență Înțelegere, Sens Coerență Control și Optimism* o distribuție platicurtică. Pentru variabilele *Autoeficacitate, Robustețe Control și Robustețe* am constatat o distribuție platicurtică moderată. Pentru *Sensul Coerenței Rost* am constatat o distribuție mezocurtică.

Pentru variabilele *Robustețe Control și Sensul Coerenței Rost* am constatat o asimetrie spre dreapta. Pentru variabilele *Stima de sine, Robustețe Angajare, Sensul Coerenței Înțelegere, Sensul Coerenței Control, Sensul Coerenței și Optimism* sam constatat o asimetrie spre dreapta moderată. Pentru variabilele *Autoeficacitate, Locul Controlului, Robustețe Provocare și Robustețe* am constatat o distribuție aproape simetrică.

Tabelul 2.15. Testul de normalitate pentru scorurile factorilor de personalitate

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autoeficacitatea	,084	299	,000	,979	299	,000
Stima de sine	,075	299	,000	,964	299	,000
Locul controlului	,062	299	,008	,984	299	,002
Robustete Angajare	,137	299	,000	,958	299	,000
Robustete Control	,161	299	,000	,926	299	,000
Robustete Provocare	,086	299	,000	,975	299	,000
Robustete	,063	299	,006	,991	299	,061
Sens Coerenta Intelegere	,076	299	,000	,973	299	,000
Sens Coerenta Control	,081	299	,000	,980	299	,000
Sens Coerenta Rost	,108	299	,000	,958	299	,000
Sensul Coerentei	,082	299	,000	,980	299	,000
Optimism	,109	299	,000	,970	299	,000

a. Lilliefors Significance Correction

În urma aplicării testului de normalitate Kolmogorov-Smirnov cu corecțiile Lilliefors, pentru distribuțiile scorurilor obținute de către participanți la evaluarea factorilor de personalitate, am constatat că acestea sunt diferite de curba normală Gauss (Tabel 2.15). Semnificațiile statistice obținute în urma comparației distribuțiilor analizate și curba normală au fost $p < 0.005$. În aceste condiții, pentru a obține un rezultat cât mai concludent, am ales aplicarea testelor statistice neparametrice.

În urma analizei descriptive de tip *Box-Plot* (Fig. 2.9.) am constatat existența unei valori aberante, în cazul participantului 291, la evaluarea optimismului. Aceasta nu se datorează introducerii incorecte a datelor sau completării necorespunzătoare a chestionarelor. În aceste condiții decizia a fost de a păstra în analiză aceste date, fără a afecta prin aceasta rezultatele prelucrărilor ulterioare.

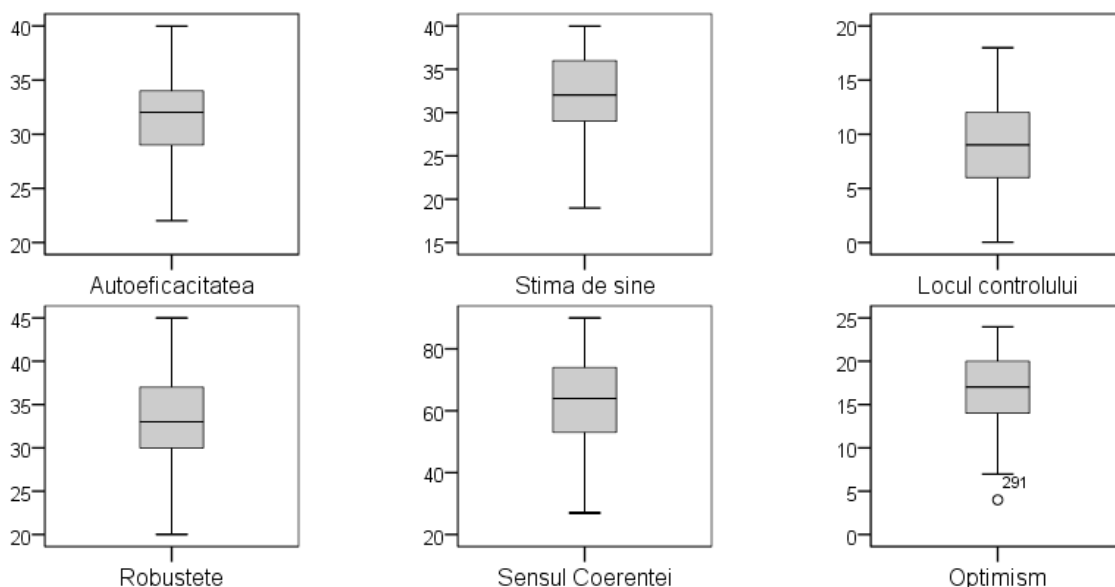


Fig. 2.9. Analiza Box-Plot pentru distribuțiile factorilor de personalitate

Am aplicat testul Kendall tau_b (Opariuc, C.D., 2009, p. 103) pentru a constata existența asocierilor dintre factorii de personalitate și performanța academică (Tab. 2.16).

Tab. 2.16. Asocierile dintre factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Autoeficacitatea	1,000												
2. Stima de sine	,440**	1,000											
3. Locul controlului	,000	,000	1,000										
4. Robustete Angajare	-,165**	-,285**	,000	1,000									
5. Robustete Control	,420**	,462**	-,143**	,000	1,000								
6. Robustete Provocare	,307**	,264**	-,204**	,327**	,000	1,000							
7. Robustete	,313**	,277**	-,060	,324**	,232**	,000	1,000						
8. Sens Coerenta Intelegere	,000	,000	,154	,000	,000	,000	,000	1,000					
9. Sens Coerenta Control	,416**	,397**	-,146**	,596**	,513**	,611**	,000	,000	1,000				
	,360**	,450**	-,246**	,394**	,292**	,347**	,386**	,000	,000	1,000			
	,363**	,504**	-,266**	,400**	,261**	,318**	,372**	,619**	,000	,000	1,000		

	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.			
10. Sens Coerenta Sens și rost	,349**	,457**	-,205**	,498**	,308**	,314**	,453**	,503**	,470**	1,000			
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.			
11. Sensul Coerentei	,398**	,524**	-,267**	,468**	,310**	,360**	,438**	,810**	,752**	,654**	1,000		
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
12. Optimism	,413**	,447**	-,258**	,420**	,344**	,277**	,390**	,429**	,469**	,392**	,481**	1,000	
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
13. Clasa standard note	,409**	,353**	-,133**	,333**	,291**	,281**	,342**	,341**	,325**	,296**	,353**	,354**	1,000
	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

A fost luată în considerare, pentru variabila dependentă *Performanța academică*, clasa standard a notelor obținute (CLS), categorială. Variabilele independente au fost scorurile brute obținute la evaluarea factorilor de personalitate.

Am determinat asocieri pozitive, semnificative statistic, între *Performanța academică*, clasa standard, și *autoeficacitate* ($K\tau=0.409$, $p=0.001$ $95\%CI=0.3099-0.4993$). Intervalul de încredere de 95% nu cuprinde valoarea zero. Mărimea efectului a fost mare ($r=0.409$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. A fost respinsă ipoteza nulă, Cohen, J. (1988, 1994).

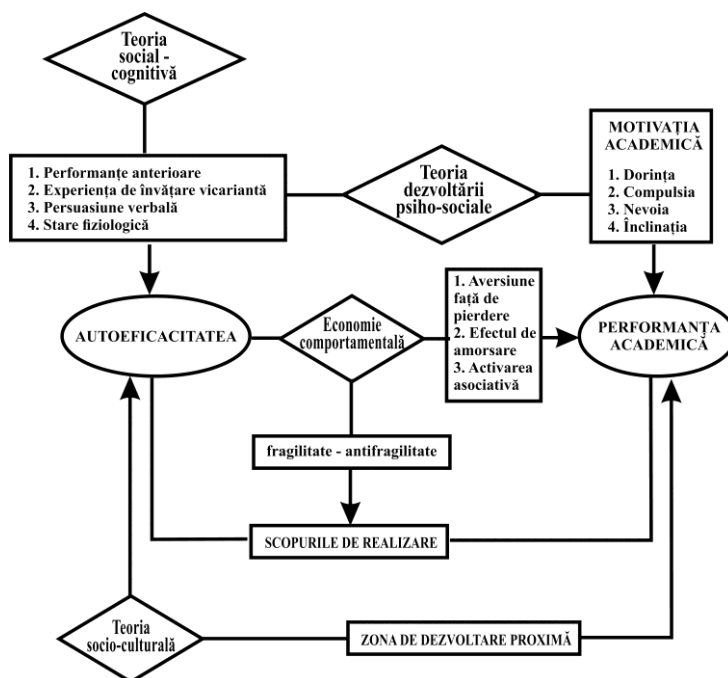


Fig. 2.10. Modelul asocierii dintre autoeficacitate și performanța academică (Vasiliu, D.)

Rezultatul a confirma efectul predictiv al autoeficacității asupra performanței academice constatat în cercetările anterioare: Kane, T.D. și Marks, M.A. (1996), Schweizer, K. (2000), Judge, T.A. și Bono, J.E. (2001), Karademas, E.C. și Kalantzi, A. (2004), Lane, J. și colab.

(2004), Sadri, G. (2011), Van Der Westhuizen, S. și colab. (2011), Afari, E. și colab. (2012), Van der Westhuizen, S. (2013), Di Benedetto, M.K. și Bembenutty, H. (2013), Di Giunta, L. și colab. (2013), Bin Hasan, M.Z. și colab. (2014). Am elaborat un model al asocierii dintre cele două constructe analizate (Fig. 2.10.). Modelul poate fi explicat prin faptul că autoeficacitatea se construiește pe baza: evaluării performanțelor anterioare, experienței de învățare vicariantă, persuasiunii verbale și stării fiziologice. *Teoria dezvoltării psihosociale*, Erikson, E. (1963), presupune că acestea se dobândesc și se construiesc în perioada premergătoare abordării sarcinilor din mediul academic având la bază istoria succeselor sau a eșecurilor din trecut. O rezolvare pozitivă a acestora o constituie cadrul de dezvoltare a dorinței, nevoiei, compulsiei și înclinației studentului, adică elementele ce stau la baza motivației academice, Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010), și implicit obținerea unor performanțe crescute. Pentru studenții care au avut sau au un serviciu există șansa ca acești factori de bază să fie ameliorați și antrenați mai mult decât în cazul celor ce au venit direct de pe băncile liceului. Abilitățile de rezolvare a problemelor precum și abilitatea de a găsi resursele și strategiile necesare rezolvării sarcinilor pot fi dezvoltate prin funcționarea acestora în anumite colective, cu persoane mai experimentate, așa cum este evidențiat de Vîgotski prin zona de dezvoltare proximă, apud. Racu, I. (2013). Pe de altă parte, o autoeficacitate crescută presupune orientarea spre resurse dar și spre cerințele sarcinii, adică spre scop, ceea ce duce la creșterea motivației academice și implicit a performanței, Krapp, A. (2002), Hidi, S. și Renninger, K.A. (2006), Wigfield, A. și Cambria, J. (2010). Pe de altă parte, anticiparea rezultatelor pozitive, încrederea în reușită, copingul pozitiv, caracteristici ale unei autoeficacități sporite, Vasiliu, D. (2019), duc la scăderea anxietății și la percepția eventualelor obstacole sau eșecuri (restanță, notă mică etc.) cu percepția unei aversiuni față de pierdere scăzută, Kahneman, D. (2012). În caz contrar poată să apară demotivarea studentului, mai cu seamă în primii ani de studii, cu efect asupra performanțelor academice viitoare. Suntem cu toții tributari gândirii de tip CCVTCE „*ceea ce văd este tot ce este*” care ne influențează în luarea de decizii și în stabilirea strategiilor. Pentru studenții tineri adulți lipsa de perseverență, credința în lipsa competențelor, teama de insucces sau orientarea spre sine, elemente ce construiesc autoeficacitatea, pot determina apariția „*efectului de amorsare*” sau a „*activării asociative*”, Kahneman, D. (2012). Acestea au ca rezultat întârzierea sau realizarea superficială a sarcinilor prin adoptarea unor strategii și alegeri iraționale, Ariely, D. (2013). Percepția lipsei de abilități asupra controlului poate genera „*frica de frică*” iar inabilitatea de a atinge scopul poate duce la depresie. Studentul, tânăr adult, nu va fi capabil să iasă din acest cerc vicios al neputinței, ceea ce va genera o tendință de a rezolva sarcinile superficial, deci la un rezultat scăzut. De altfel, lipsa de viziune, evitarea provocărilor, lipsa de perseverență, pot

determina studentul să rămână în zona de „*fragilitate*”, Taleb, N.N. (2014). Rezultatul va fi experimentarea unor emoții puternice privind teama de insucces. Persoana poate fi deziluzionată și poate pune la îndoială chiar modul în care a ales cariera. Apare un efect indirect al autoeficacității asupra performanței academice, mediat de scopurile de realizare, Diseth, A. (2011). Evenimentele viitoare din viață nu pot fi prezise pe baza inferențelor celor din trecut. Autoeficacitatea scăzută face ca apariția unui eveniment negativ, fără precedent, să fie interpretat ca fiind catastrofal iar experiența din trecut să devină „*cumplit de amăgitoare*”, Taleb, N.N. (2010).

Am constatat asocieri semnificative pozitive (Tab. 2.16) între *Clasa standard* de performanța academică și *Stima de sine* ($K_r=0.353$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2496=0.4485$). Intervalul de încredere de 95% nu cuprinde valoarea zero. Mărimea efectului este medie ($r=0.353$) ceea ce înseamnă că efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și pare a fi destul de important din punct de vedere practic. decizia a fost de a respinge ipoteza nulă, Cohen, J. (1988, 1994). Această constatare ne-a permis să elaborăm un model al asocierii stimei de sine cu performanța academică (Fig. 2.11.).

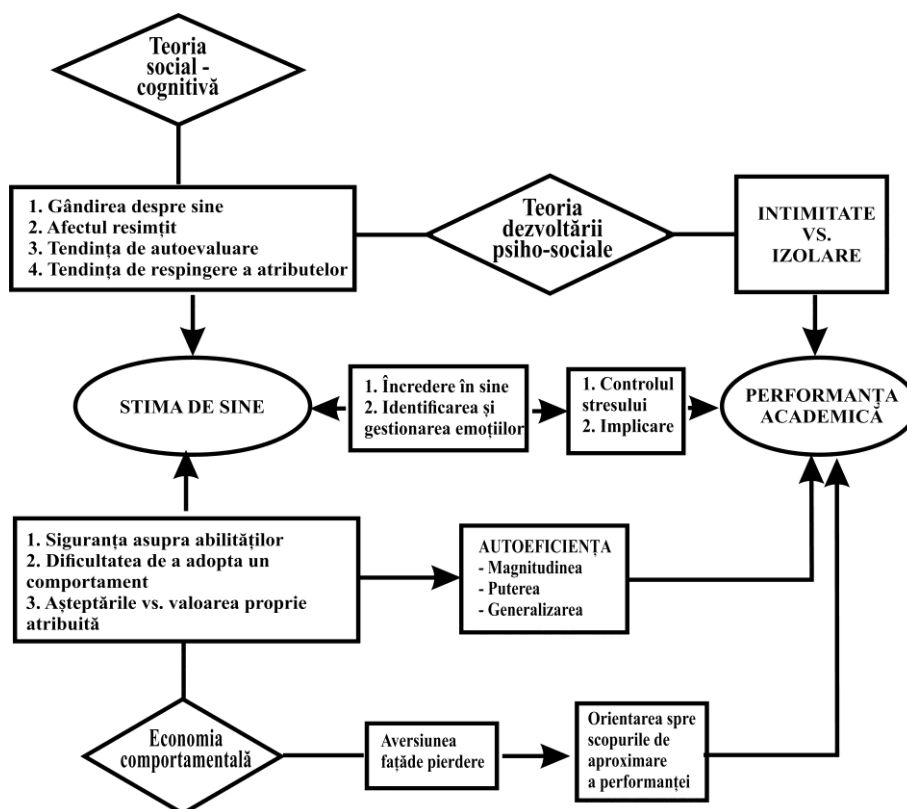


Fig. 2.11. Modelul asocierii dintre stima de sine și performanța academică (Vasiliu, D.)

Explicațiile acestui model le regăsim în faptul că stima de sine se construiește prin intermediul gândirii despre sine, al afectului resimțit, al tendințelor de autoevaluare sau al tendințelor de respingere a atributelor. Ca și în cazul autoeficacității, un rol important îl au experiențele anterioare privind succesul sau eșecul îndeplinirii scopurilor și al sarcinilor propuse. Stima de sine este astfel văzută ca o autoevaluare globală a propriei persoane, Rosenberg. M. (1989). Stima de sine este, de asemenea, influențată de modul de rezolvare a perioadei de criză a adolescenței. Stima de sine scăzută sau exagerată se poate datora tendinței de izolare sau de existența unor relații superficiale cu ceilalți, Erikson, E. (1985). În oricare dintre situații studentul, tânăr adult, va percepe diminuarea suportului social ceea ce va avea consecințe asupra performanțelor academice. Evaluarea stimei de sine și autopercepția competenței sunt însoțite de evaluări ale sinelui sau ale valorii proprii, Pajares, F. (2008), Schunk, D.H. și colab. (2008). Conform *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985), forța motivațională spre performanță a atribuțiilor este determinată de factorii personali: convingeri legate de sarcină și convingeri legate de sine, ambele dezvoltate înainte de abordarea sarcinii. Totodată, siguranța asupra propriilor abilități, dificultatea de a adopta un anumit comportament, așteptările personale raportate la propria valoare atribuită, elemente care contribuie la formarea stimei de sine, definesc cele trei dimensiuni: magnitudinea, puterea și generalizarea. Acestea trei descriu conceptul de autoeficiență ca factor al performanței, Passmore, A. (2004). Pe de altă parte, autoaprecierea la un nivel ridicat al stimei de sine, bazată numai pe rezultatele anterioare bune, poate duce la asocieri negative cu performanța și pozitiv cu perfecționismul dezadaptativ, Crocker, J. și colab. (2003), Lawrence, J.S. și Charbonneau, J. (2009), Lawrence, J.S. și Crocker, J. (2009). Încrederea în sine și modul de identificare și gestionare al emoțiilor în raport cu obiectivele personale duc la controlul stresului și implicit la orientarea spre performanță, Salovey P. și Mayer, J.D. (1990, p. 189). Optimismul și stima de sine îmbunătățite pot eficientiza luarea de decizii. Astfel, studentul tânăr adult se va orienta spre a avea performanțe mai bune ca ceilalți (scopurile de aproximare a performanței) și nu de a evita să obțină performanțe mai slabe ca ceilalți (scopurile de evitare a performanței). De asemenea, el va prefera să-și dedice timpul învățării și îmbunătățirii abilităților (scopurile de aproximare a măiestriei) în loc să se orienteze spre evitarea eșecurilor la învățare sau percepția inabilităților (scopurile de evitare a măiestriei). Orientarea cu predilecție spre scopurile de aproximare va reduce astfel efectul negativ al „aversiunii față de pierdere”. Încrederea în sine alături de optimism devin astfel factori de orientare pentru alegerile făcute în mod predilect cu Sistemului 2 de gândire având ca finalitate performanța crescută, Kahneman, D. (2012).

Conform tabelelor de calcul de pe websiteul *Statistics Solutions* (2019), pentru un număr de grade de libertate $df=300$ și un prag al semnificației statistice de 0.001, coeficientul de asociere trebuie să fie $K_{\tau} > 0.148$. Având în vedere această condiție, între *Performanța academică* (CLS) și *Locul controlului* (Tab. 2.16) nu am constatat o relație de asociere ($K_{\tau} = 0,133$). În acest caz a fost reținută ipoteza nulă, Cohen, J. (1988, 1994). Modelul relației dintre constructe a fost ilustrat în Figura 2.12.

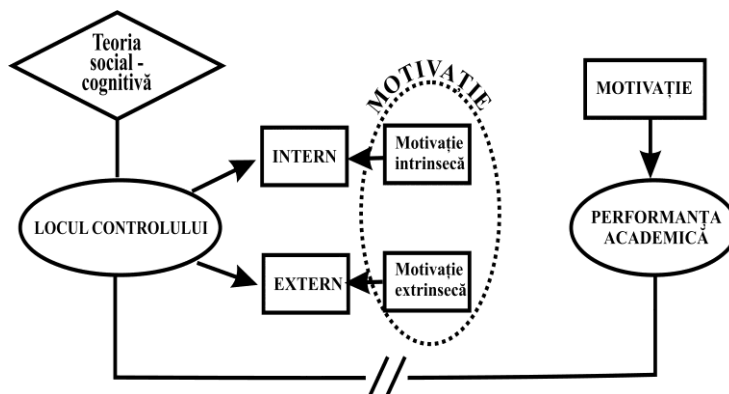


Fig. 2.12. Lipsa asocierii dintre locul controlului și performanța academică (Vasiliu, D.)

Unele cercetări au evidențiat relații de asociere între locul controlului și performanța academică: Smith, T.L. și Meyers, L.S. (1997), Judge, T.A. și Bono, J.E. (2001), Brown, C. și colab. (2006), Van der Westhuizen, S. (2011), Van Der Westhuizen, S. și colab. (2011), De Paiva, N. și colab. (2015). În cercetarea noastră, pentru studenții tineri adulți, am constatat lipsa unei asocieri semnificative statistic între cele două constructe. Explicația stă în faptul că motivația poate determina un nivel al performanței indiferent de natura ei, intrinsecă sau extrinsecă. Motivația academică poate fi astfel orientată spre performanță fie că este vorba de o dorință internă, pentru satisfacerea unor principii sau a unor valori, structurate pe parcursul dezvoltării psihosociale, fie că se bazează pe obținerea unor recompense din partea unor persoane semnificative sau se urmărește mulțumirea acestora. Diferența apare la nivelul experienței optimale, al satisfacției, privind realizarea scopului, Csikszentmihaly, M. (2015, pp. 219-220). Constructul locul controlului a fost introdus de Julian Rotter (1966) și presupune că atitudinile și convingerile referitoare la cauzalitatea dintre comportament și efect se concretizează ca o caracteristică de personalitate globală și relativ stabilă. Pentru adulții tineri, mai ales în prima parte a perioadei de dezvoltare, reducerea bruscă a sprijinului primit din partea celorlalți și diminuarea structurării pot să-i descumpănească, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). Atât pentru cei cu locul controlului intern cât și pentru cei cu locul controlului extern stimulii proveniți din mediu, care pot duce la confuzie, acționează asupra propriei persoane prin

semnificațiile acordate și consecințele așteptate, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993). Cei cu locul controlului extern vor simți că pot cere sprijin de la grupul de egali sau de la persoanele mai experimentate, percepend astfel mediul academic mai rezonabil. Vor manifesta astfel un nivel mai scăzut al stresului și al anxietății, Bacchini, D. și Magliulo, F. (2003, p. 339) ceea ce va influența pozitiv performanța lor. Ceilalți, cu locul controlului intern, se vor orienta spre valoarea percepută a sarcinilor și vor avea așteptări pozitive, bazate pe încrederea în propriile forțe și satisfacția de a-și testa propriile abilități, legând astfel performanța de alegerile făcute, Wigfield, A. și Cambria, J. (2010). Pentru toți, însă, performanța, motivația și dezvoltarea personală, conform *Teoriei autodeterminării*, Deci, E.L. și colab. (1991), Ryan, R.M. și Deci, E.L. (2000), vor tinde spre maximum atâta timp cât își vor satisface nevoile psihologice de autonomie, de competență și de relaționare. Dacă dorința și nevoia vor fi satisfăcute, motivația academică va fi ridicată, Moenikia, M. și Zahed-Babelan, A. (2010), indiferent de natura ei.

Au fost determinate asocieri semnificative pozitive (Tab. 2.16) între *Performanța academică* și *Robustețe - Angajare* ($K_r=0.333$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2282-0.4302$); *Robustețe Control* ($K_r=0.291$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1836-0.3915$); *Robustețe Provocare* ($K_r=0.281$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1731-0.3822$) și *Robustețe* ($K_r=0.342$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2378-0.4384$). Intervalul de încredere de 95%, în toate cazurile, nu cuprinde valoarea zero. Mărimea efectului este medie ($r=0.333$, $r=0.291$, $r=0.281$, respectiv $r=0.342$). Aceasta înseamnă că efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și pare a fi destul de important din punct de vedere practic. Decizia a fost de a respinge ipoteza nulă (Cohen, J., 1988, 1994). Aceste constatări ne-au permis să ilustrăm un model al asocierii dintre robustețe și performanța academică (Fig. 2.13.).

Robustețea, sau altfel spus rezistența la stres, este definită ca o matrice a personalității care cuprinde trei factori: angajare, control și provocare. Kobasa, S.C. (1979). Discutând în paradigma *Teoriei atribuirii*, Weiner, B. (1985), toate asocierile cu efect în domeniul performanței se bazează pe anumite cauze. Caracteristicile acestor cauze sunt mai importante decât cauza în sine, Weiner, B. (2000). Printre caracteristicile cauzelor regăsim controlabilitatea și stabilitatea. Convingerile că evenimentele pot fi influențate și controlate, precum și percepția propriilor abilități de asumare a responsabilității sunt elemente constituente ale factorului robustețe-control și au rol în percepția controlabilității. Percepția schimbărilor ca fiind evenimente normale ale vieții, interpretarea acestora situații ca stimulante, orientarea spre viitor, sunt caracteristici ale factorului provocare și contribuie la percepția stabilității. Acestea explică asocierile pozitive dintre constructe, performanța academică și factorii control și provocare ai robusteții.

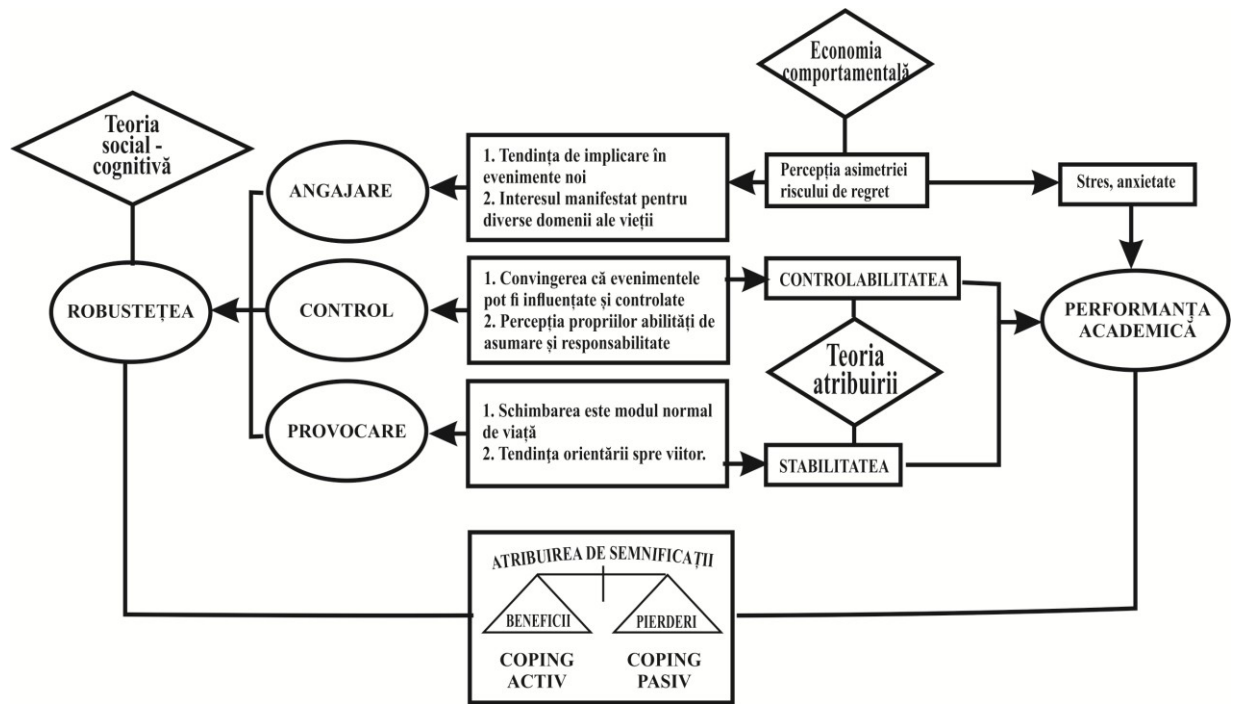


Fig. 2.13. Asocieria dintre robustețe și performanța academică (Vasilu, D.)

Atribuirea de semnificații este un proces rațional cognitiv și voluntar în care se cântăresc beneficiile și pierderile, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993). Tendința de implicare în evenimente noi și interesul manifestat pentru diverse domenii ale vieții sunt influențate de percepția asimetrică a riscului de regret, Kahneman, D. (2012, p. 539). Aceste percepții transformă stimulii obiectivi în constructe personale în funcție de care vor fi adoptate stiluri de coping. Astfel, semnificațiile pozitive vor conduce spre strategii active, adică identificarea de mijloace, suport sau informații necesare pentru rezolvarea problemei. Semnificațiile negative duc spre strategii pasive, precum evitarea, refuzul sau resemnarea, Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995). În acest caz, performanța poate fi diminuată datorită activării unor mecanisme de apărare precum: intelectualizarea, înlăturarea, regresia, izolarea, întoarcerea către propria persoană, retragerea apatică sau apariția umorului, Ionescu, S și colab. (2007).

Au fost constatate asocieri semnificative pozitive (Tab. 2.16) între *Performanța academică* și *Sensul Coerenței - Înțelegere* ($K_r=0.341$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2367-0.4375$); *Sensul Coerenței - Control* ($K_r=0.325$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2197-0.4228$); *Sensul Coerenței - Sens* ($K_r=0.296$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1889-0.3961$); *Sensul Coerenței* ($K_r=0.353$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2506-0.4494$). Intervalul de încredere de 95% nu cuprinde valoarea zero în toate cazurile. Mărimea efectului este medie ($r=0.341$, $r=0.325$, $r=0.296$, respectiv $r=0.353$). Aceasta înseamnă că efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și pare a fi destul de important din punct de vedere practic. Am decis să respinem ipoteza nulă (Cohen, J., 1988,

1994). Rezultatele ne-au permis ilustrarea unui model al asocierii dintre sensul coerenței și performanța academică (Fig. 2.14).

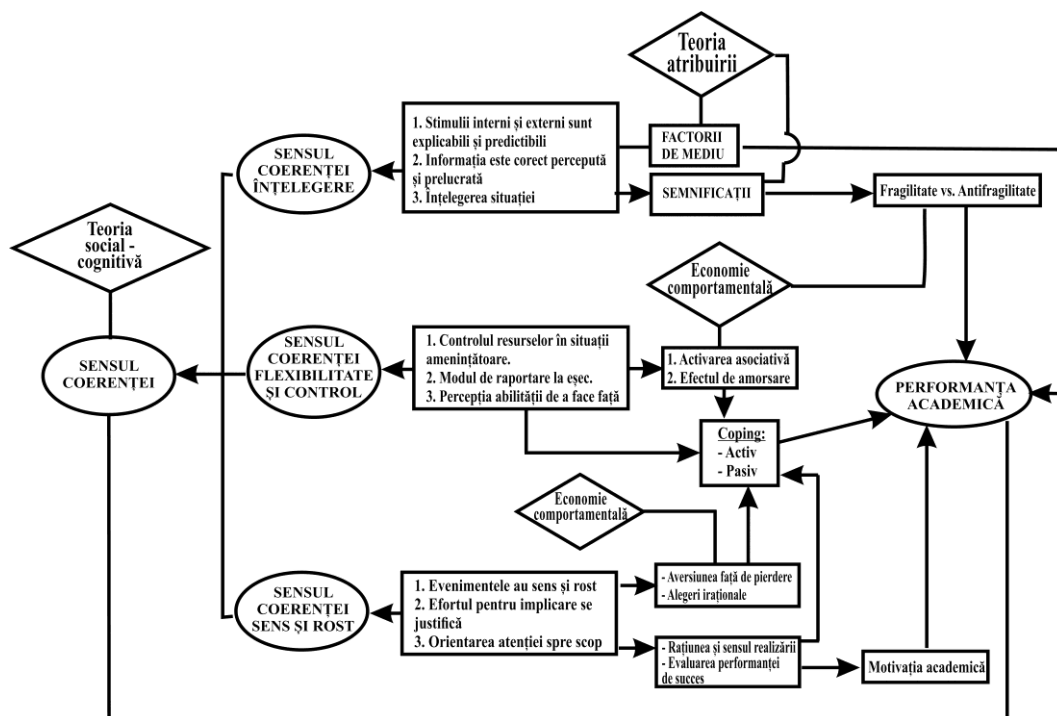


Fig. 2.14. Asocieria dintre sensul coerenței și performanța academică (Vasiliu, D.)

Conceptul sensul coerenței, definit de Antonovsky, A. (1987), presupune existența a trei factori: înțelegere, control și flexibilitate și ultimul sens și rost care conlucrează la modul cum o persoană vede lumea și pe ea însăși în ea. Experiențierea unui anumit nivel al sensului coerenței poate contura stilul atribuțional, ceea ce va influența performanța, Schunk și colab. (2008). Totodată, îmbunătățirea sensului coerenței influențează aprecierile așteptărilor și a convingerilor legate de valoarea sarcinii. Acestea relaționează în mod direct cu alegerile, persistența și performanța, Wigfield, A. și Eccles, J.S. (1992), Eccles, J.S. și Wigfield, A. (2002). Sensul coerenței poate orienta o persoană spre anumite tipuri de scopuri de realizare ceea ce va determina nivelul de performanță, Elliot, A.J. și colab. (2011). *Înțelegerea* face referire la modul cum sunt considerați stimulii externi și interni, ca explicabili și predictibili, și la corectitudinea cu care este prelucrată și interpretată informația. Dintre condițiile antecedente, presupuse de *Teoria atribuirii*, Weiner, B. (1985), fac parte factorii de mediu (informații specifice legate de sarcină, trasături situaționale, comunicații afective cu alții, informații sociale). Modul lor de rezolvare influențează performanța, Weiner, B. (2000). Pe de altă parte, acest factor al sensului coerenței presupune gradul de înțelegere al situației prin care trece o persoană și posibilitatea de a-i atribui un sens. Capacitatea de deosebi, într-o situație dată, tendința de a dezavua greșelile, a trece mai apoi prin stadiul în care greșelile reprezintă doar informație și a ajunge în final a iubi

greșelile, cu condiția ca ele să fie mici, înseamnă a trece de la fragilitate la a fi antifragil, Taleb (2014). Antifragilitatea se caracterizează prin adaptare și capacitate de a atribui semnificații pozitive sau cel puțin neutre, ceea ce va influența nivelul de performanță, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993). Factorul *control* presupune percepția resurselor de a face față stimulilor. O interpretare deficitară, generată nu neapărat de inexistența unor informații obiective, cât mai ales de modul de interpretare al acestora, duce la performanțe scăzute, Pajares, F. (2008). Controlul presupune și un anumit mod de a se considera pe sine ca fiind sau nu o victimă a destinului. Perceperea anumitor cauze ca fiind generate sau nu de soartă va activa tipul de strategie adoptat, activă sau pasivă, cu influențe asupra performanței academice, Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995). Procesele „*activării asociative*” sau al „*efectului de amorsare*”, Kahneman, D. (2012) se pot activa în urma percepției deficitare a unor resurse necesare confruntării cu evenimente stresante sau a modului compulsiv de a explora existența acestora. În caz de eșec persoana va tinde spre a alege aceleași decizii, într-o manieră compulsivă, ceea ce va afecta performanța. Factorul *sens și rost* presupune un anumit mod de raportare la solicitări, ca având semnificație și merită atenție, sau că implicarea și investiția de efort se justifică. Modul de raportare va influența amplitudinea resimțită a „*aversiunii față de pierdere*”, Kahneman, D. (2012) ceea ce va activa un anumit tip de coping: activ sau pasiv. Gradul perceput al implicării în luarea deciziilor sau intuirea finalității ca fiind necesară și dorită pot determina nivelul resimțit al „*aversiunii față de pierdere*” precum și consecințele de rigoare. Uneori, aceste caracteristici ale factorului *sens și rost* sunt influențate de alegerile iraționale la care apelează adultul tânăr, Ariely, D. (2013). Consecințele apelării cu predilecție a Sistemului 1 de gândire pot denatura interpretările situaționale. Convingerile privind rațiunea și sensul realizării precum și criteriile care vor sta la baza evaluării performanței de succes vor orienta studentul spre o implicare activă sau nu în diferite sarcini, Pintrich, P.R. (2000). Gradul de dezirabilitate acordat implicării orientează atenția spre scopuri, creșterea motivației academice și implicit performanța, Krapp, A. (2002), Hidi, S. și Renninger, K.A. (2006), Wigfield, A. și Cambria, J. (2010).

Am constatat asocieri semnificative pozitive (Tab. 2.16) între *Performanța academică* și *Optimism* ($K_{\tau}=0.354$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2506-0.4494$). Intervalul de încredere de 95% nu cuprinde valoarea zero. Mărimea efectului este medie ($r=0.354$). Aceasta înseamnă că efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și pare a fi destul de important din punct de vedere practic. În concluzie luat decizia de a respinge ipoteza nulă, Cohen, J. (1988, 1994). Un model al asocierii dintre optimism și performanța academică a fost propus în Figura 2.15.

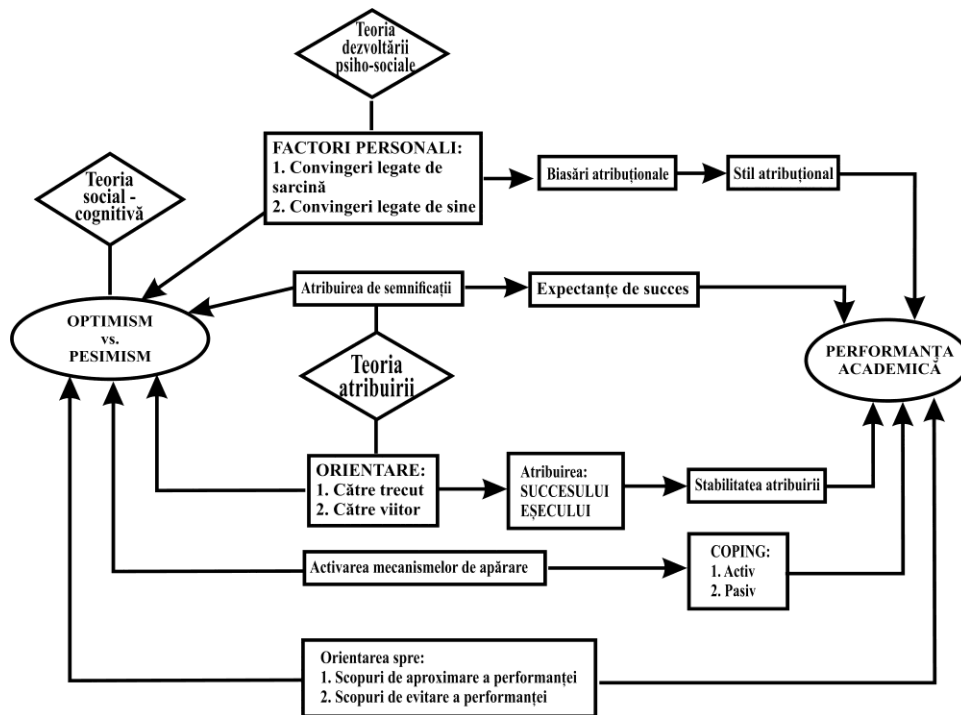


Fig. 2.15. Asocierea dintre optimism și performanța academică (Vasiliu, D.)

Pornind de la definiția tendinței spre optimism ca fiind tendința generală și relativ stabilă de a dezvolta o concepție pozitivă asupra viitorului și a experiențelor vieții, Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992) s-au conturat următoarele explicații. Optimismul și pesimismul pot activa mecanisme de apărare care intervin substanțial în alegerea stilului de coping. Persoanele optimiste dezvoltă, în general, un stil de coping activ, iar cele pesimiste unul pasiv. În funcție de stilul de coping adoptat va rezulta orientarea spre performanță, Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995). Pesimismul, asociat cu alți factori de personalitate, activează mecanismul de izolare. În acest caz se manifestă tendința de a elimina efectul legat de reprezentare, Ionescu, S. și colab. (2007, p. 218) ceea ce duce la atribuirea defectuoasă a semnificației sau chiar la eliminarea informației cu repercusiuni asupra performanței, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993), Pajares, F. (2008). Pesimismul ajută în acest caz la adoptarea unei poziții pragmatice în fața pericolului iar asocierea cu stima de sine scăzută determină renunțarea la a găsi soluții alternative rezolvării problemei. Un alt efect al pesimismului asociat cu stima de sine scăzută este declanșarea a două mecanisme de apărare: întoarcerea către propria persoană sau retragerea apatică. În ambele cazuri se remarcă lipsa de încredere în sine și renunțarea voluntară la a identifica opționalități, situația fiind privită cu resemnare, Ionescu, S. și colab. (2007), ceea ce va duce la lipsa de implicare spre performanță. Factorii personali, precum convingerile legate de sarcină și convingerile legate de sine, se formează, conform *Teoriei dezvoltării psihosociale*, Erikson, E. (1963), în perioada premergătoare abordării sarcinilor din mediul academic. Acestea se bazează

pe istoria succeselor sau a eșecurilor din trecut, diferențe individuale, stări afective sau biasări atribuționale care pot conduce la orientarea tânărului adult spre optimism sau pesimism. Conturarea unui stil atribuțional influențează corespunzător performanța obținută, Schunk, D.H. și colab. (2008). Pe de altă parte, optimismul poate determina orientarea tânărului adult spre trecut sau spre viitor. Un optimism exagerat poate deteriora nivelul de performanță prin atribuirea succesului unor factori aleatori precum norocul sau intervenția unui element divin. Sentimentele de speranță, care pot determina o tendință spre optimism, sau de neajutorare, tendință spre pesimism, se asociază cu stabilitatea atribuțiilor, Weiner, B. (1985), influențând astfel tendința spre obținerea performanței academice. Orientarea unei persoane spre anumite tipuri de scopuri de realizare vor determina tipul de alegeri făcute, Elliot, A.J. și colab. (2011). Optimismul și stima de sine pot concura la orientarea spre scopurile de aproximare sau spre scopurile de evitare. Între performanța academică și scopurile de aproximare a performanței s-au găsit corelații semnificative: Elliot, A.J. și Moller, C. (2003), Senko, C. și colab. (2007), Senko, C. (2016). Nu în ultimul rând, optimismul generează expectanțe pozitive, ceea ce include și evaluarea performanței de succes. Aceste evaluări contribuie la ameliorarea nivelului de performanță realizat, Pintrich, P.R. (2000).

Toate asocierile constatate (Tab. 2.16) au fost pozitive ceea ce înseamnă că odată cu aprecierea factorilor de personalitate se apreciază și performanța academică. A fost constatat, de asemenea, că există asocieri pozitive și semnificative statistic între factorii de personalitate: autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism, ceea ce confirmă rezultatele obținute în cercetări anterioare.

A treia ipoteză a presupus, parțial, că pentru studenții, tineri adulți, există diferențe între scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de specializarea participanților.

A fost aplicat testul statistic neparametric Kruskal-Wallis. În această analiză, variabila independentă, *Specializarea* participanților, a fost operaționalizată în trei categorii: *Psihologie*, *Științe economice* și *Drept*. Factorii de personalitate au fost considerați, în acest caz, variabile dependente. Distribuția participanților pe specialități (Anexa 5) este ilustrată în Tabelul 2.17.

Tabelul 2.17. Distribuția pe specialități a participanților

Specializare	N
Psihologie	136
Științe Economice	120
Drept	43
Total	299

Nu am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de specializarea participanților la cercetare (Tab. 2.18). Am reținut în această situație ipoteza nulă, Cohen, J. (1988, 1994).

Faptul că nu au fost constatate diferențe între scorurile obținute de participanți la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de specializare poate fi explicat prin prisma caracteristicilor psihologice ale studenților tineri adulți. Drumul pentru libertatea de decizie, eliberatoare, dar copleșitoare din punct de vedere al responsabilității de a fi independent, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. 2006) și rezolvarea de probleme folosind gândirea reflexivă, Fischer, K.W. și Pruyne, E. (2003) depind de persoană și nu de specializarea aleasă.

Tabelul 2.18. Comparații între rangurile scorurilor după specialitatea participanților

	Autoeficacitatea	Stima de sine	Robuste Angajare	Robuste Control	Robuste Provocare	Robuste	Sens Coerenta Intelegere	Sens Coerenta Control	Sens Coerenta Rost	Sensul Coerentei	Optimism
Chi-Square	4,483	1,631	,269	1,210	4,284	2,960	,277	,292	1,870	,241	,156
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,106	,442	,874	,546	,117	,228	,871	,864	,393	,887	,925

Dezvoltarea aptitudinilor verbale ale gândirii critice și morale, Montgomery, M.J. și Côté, J.E. (2006) este favorizată de mediul academic în general. Experimentarea diferitelor roluri și stiluri de viață, Papalia, D.E. și colab. (2010), sau cristalizarea rolului de adult împreună cu reponsabilitățile ce-i revin nu depind de profilul facultății alese. Recentrarea, sarcina principală a tânărului adult, Tanner, J.L. (2006) și criza conștiinței de sine, Côté, J.E. (2006) se manifestă indiferent dacă persoana este sau nu student. Existența prietenilor îi face pe tinerii adulți să confere acestui fapt diverse semnificații și să experimenteze afecte, Hartup, W.W. și Stevens, N. (1999), Myers, D.G. (2000). Toate aceste concepte, care nu fac deosebire între tipul de facultate aleasă dar caracterizează adulții tineri, au influențe pozitive sau negative asupra factorilor de personalitate în funcție de modul cum vor fi rezolvate. Adultul tânăr va prezenta un anumit nivel al autoeficacității în funcție de experiența succesului, experiența din învățarea vicariantă, influența modelelor sociale, modul de a cântări aprecierile celorlalți în raport cu capacitatea sa de a efectua o sarcină, starea emoțională și starea fizică, Bandura, A. (1986). Stima de sine este influențată preponderent de experiențele anterioare privind succesul și eșecul, de modalitatea de a gândi despre sine, de afectele resimțite, de tendința de autoevaluare și de tendința de respingere a atributelor, Rosenberg, M. (1989), toate achiziționate și structurate în decursul perioadelor de dezvoltare anterioare. Robustețea va fi influențată de modalitatea cum au fost construite: percepția controlului personal, valoarea și semnificația implicării și modul de percepere a

evenimentelor și schimbărilor ca fiind stimulante sau amenințătoare. Acestea sunt determinate în funcție de bogăția evenimentelor trecute, de varietatea lor și de valoarea și frecvența recompenselor, Kobasa, S.C. (1979). Imaginea despre lume și despre sine în ea, sensul coerenței, se formează în copilărie și se stabilizează în jurul vârstei de 30 de ani. Sensul coerenței este influențat de consistența experiențelor trecute, de controlul experimentat în situațiile de viață, mai ales în rezolvarea sarcinilor dificile și de modul și frecvența participării la luarea de decizii, Antonovsky, A. (1987). Nu în ultimul rând, adultul tânăr va avea o orientare spre optimism sau pesimism în funcție de concepțiile pozitive sau negative avute asupra viitorului și asupra experiențelor vieții, precum și modul de autoreglare a comportamentului în funcție de anticiparea efectelor, Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992).

A patra ipoteză a presupus, parțial, că existența diferențe de grup între scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate între studenții de gen masculin și feminin.

Pentru a verifica ipoteza nulă am aplicat testul statistic Mann-Whitney_U. Variabila *Gen*, independentă, a fost operaționalizată în două categorii: *masculin* și *feminin*, iar variabilele dependente au fost reprezentate de scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate, de tip scală. Distribuția participanților după gen (Anexa 1) este ilustrată în Tabelul. 2.19.

Tabelul 2.19. Distribuția participanților în funcție de gen

Gen	N
Masculin	86
Feminin	213
Total	299

Nu am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de genul participanților la cercetare (Tab. 2.20). A fost reținută ipoteza nulă, Cohen (1988, 1994).

Tabelul 2.20. Comparații între rangurile scorurilor după genul participanților

	Autoeficacitatea	Stima de sine	Robustete Angajare	Robustete Control	Robustete Provocare	Robustete	Sens Coerenta Intelegere	Sens Coerenta Control	Sens Coerenta Sens	Sensul Coerentei	Optimism
Mann-Whitney U	8307,500	8050,000	9111,500	8577,000	8790,000	9079,500	8622,000	8092,500	7911,500	8880,000	7841,500
Wilcoxon W	31098,500	30841,000	12852,500	31368,000	12531,000	31870,500	31413,000	30883,500	11652,500	31671,000	30632,500
Z	-1,263	-1,642	-,071	-,871	-,549	-,118	-,795	-1,579	-1,848	-,412	-1,953
Asymp. Sig. (2-tailed)	,207	,100	,944	,384	,583	,906	,427	,114	,065	,680	,051

Explicațiile sunt susținute de modul în care este descrisă, din punct de vedere psihologic, studenții aflați în perioada de dezvoltare a tânărului adult. Sursele care conturează personalitatea

studenților sunt aceleași indiferent de gen. Mediul social, familia, grupul de egali participă la achizițiile făcute de o persoană în perioada copilăriei și adolescenței. Rolul învățării sociale în modelarea factorilor de personalitate devine tot mai important. Mediul cultural joacă un rol important în stabilirea personalității. În societatea modernă se pune un accent tot mai mare pe egalitatea de șanse fără limitări de gen sau impunerea unor roluri. Debutul acestui mod de gândire, în spațiul românesc, apare în 1815 și se dezvoltă împreună cu tendințele din alte state europene, Mihăilescu, Ș. (2001). Aceste noi orientări culturale au impact asupra credințelor, principiilor și valorilor împărtășite de societate. Diferențele de gen, din punct de vedere al dezvoltării psihice, tind astfel spre estompare. Pe de altă parte, în *Teoria social-cognitivă* comportamentul diferit depinde de context iar personalitatea stabilă este determinată de mecanismele psihologice și de evenimentele care le activează. O persoană va manifesta un anumit comportament în funcție de așteptări, de planificare și de predicția făcută. Astfel, variabilele personale sunt văzute atât ca produs al învățării cât și ca proces flexibil al adaptării răspunsului la context, Rotter, J.B. (1982), Bandura, A. (1986). Autorii evidențiază rolul deosebit al învățării sociale în dezvoltarea factorilor de personalitate. Cunoștințele sunt văzute ca proces și produs al factorilor sociali precum: identitatea socială, rolul, poziția, comparațiile cu ceilalți. Alături de factorii cognitivi și comportamentali se regăsesc cei volitivi și emoționali-afectivi.

A cincea ipoteză a presupus că există un model al autoeficacității în funcție de vârstă la studenți.

Intr-un studiu anterior, realizat pe un eșantion format din 191 de participanți, a fost constatată existența unui astfel de model, Stomff, M. și Vasiliu, D. (2017). Având în vedere că autoeficacitatea s-a dovedit cel mai bun predictor al performanței academice ne putem aștepta ca modelele să fie asemănătoare, Vasiliu, D. (2018a). Am reprezentat grafic modelul autoeficacității în funcție de vârstă (Fig. 2.16).

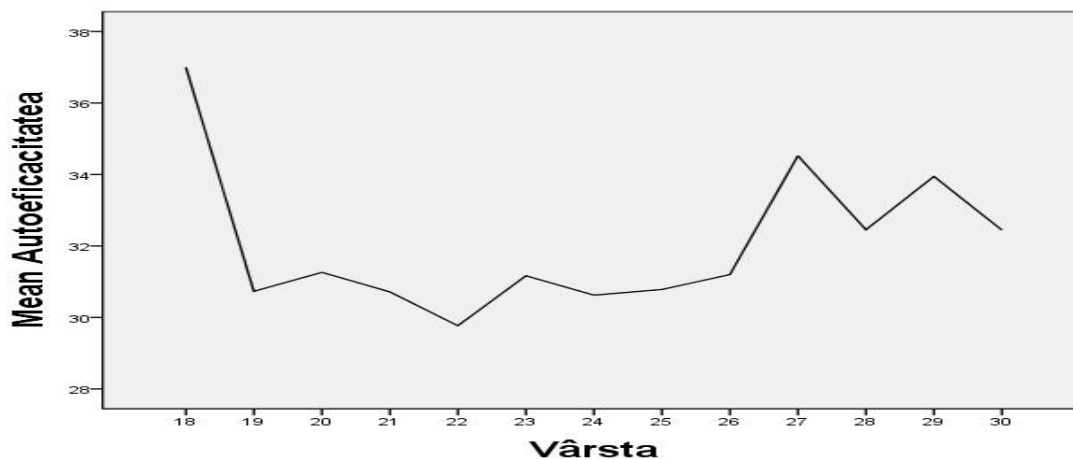


Fig. 2.16. Evoluția scorurilor autoeficacității funcție de vârstă

Participanții au fost grupați pe categorii de vârstă în aceeași manieră ca în modelul performanței academice (Anexa 5): Categoria 1 – participanții cu vârsta de 18 ani, patru studenți (1,34%); Categoria 2 – participanții cu vârsta cuprinsă între 19 și 26 de ani, 214 studenți (71,67%); Categoria 3 – participanții cu vârsta cuprinsă între 27 și 30 de ani, 81 studenți (27,09%).

Rezultatele cercetărilor care evidențiază o scădere, mai ales în primul an, a motivației, odată cu trecerea pragului dintre diferitele stadii ale școlarizării, în acest caz trecerea de la liceu la facultate: Pajares, F. (2008), Haynes, T.L. și colab. (2008), Hall, H.C. și colab. (2006, 2007, 2014), Haynes, T.L. și colab. (2009), ne-au determinat să păstrăm în cercetare categoria de vârstă a celor de 18 ani.

A fost utilizat testul Kruskal-Wallis pentru a verifica diferențele intragrup pentru categoria de vârstă cuprinsă între 19 și 26 de ani. În această situație, variabila după care au fost grupați participanții, *Vârsta*, a conținut opt subcategorii, în aceeași manieră ca în cazul performanței academice.

Tabelul 2.21. Testarea diferențelor intragrup (19-26 de ani) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității în funcție de vârstă

Autoeficacitatea	
Chi-Square	1,410
df	7
Asymp. Sig.	,985
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Vârsta	

În urma aplicării testului statistic nu am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității corespunzătoare vârstelor ce compun Categoria 2 (Tabel 2.21).

A fost aplicat testul Kruskal-Wallis pentru a verifica diferențele intragrup pentru categoria de vârstă cuprinsă între 27 și 30 de ani. În această situație, variabila după care au fost grupați participanții, *Vârsta*, a conținut patru subcategorii. În urma aplicării testului statistic nu au fost constatate diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității corespunzătoare vârstelor ce compun Categoria 3 (Tabel 2.22).

Tabelul 2.22. Testarea diferențelor intragrup (27-30 de ani) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității în funcție de vârstă

Autoeficacitatea	
Chi-Square	5,607
df	3
Asymp. Sig.	,132
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Vârsta	

A fost utilizat testul Kruskal-Wallis pentru a verifica diferențele intergrup între Categoria 1 (18 ani), Categoria 2 (19-26 ani) și Categoria 3 (27-30 ani).

În urma aplicării testului statistic am constatat că există diferențe semnificative statistic ($\chi^2(2)=30.615$, $p=0.001$) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității corespunzătoare celor trei categorii de vârstă (Tabel 2.23).

Tabelul 2.23. Testarea diferențelor intergrup între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității în funcție de categoriile de vârstă

Autoeficacitatea	
Chi-Square	30,615
df	2
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Categoria de varsta	

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) și de cei din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.24..

Tabelul 2.24. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității pentru categoriile de vârstă 1 și 2

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Autoeficacitatea	18 ani	4	175,38	701,50
	19-26 ani	214	108,27	23169,50
	Total	218		

În urma aplicării testului, am constatat că există diferențe semnificative statistic ($U=164.500$, $z=-2.116$, $p=0.034$) între cele două categorii de vârstă. Participanții din Categoria 1 ($m_{\text{rank}}=175.38$, $n=4$) au obținut scoruri mai mari la evaluarea autoeficacității decât participanții din a Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=108.27$, $n=214$), conform Tabelului 2.25.

Tabelul 2.25. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității între Categoria 1 și Categoria 2 de vârstă

Autoeficacitatea	
Mann-Whitney U	164,500
Wilcoxon W	23169,500
Z	-2,116
Asymp. Sig. (2-tailed)	,034
a. Grouping Variable: Categoria de varsta	

Mărimea efectului s-a calculat cu formula: $r = z/\sqrt{N}$. În acest caz mărimea efectului este mică ($r=0,14$). Deși semnificative statistic, rezultatele nu au o importanță practică deosebită.

Deoarece există o diferență semnificativă între numărul participanților din Categoria 1 față de cei din Categoria 2 rezultatul a fost acceptat cu rezervele de rigoare.

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității de către participanții din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.26. În urma aplicării testului am constatat că există diferențe semnificative statistic ($U=5279.500$, $z=-5.199$, $p=0.001$) între cele două categorii de vârstă.

Tabelul 2.26. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității pentru categoriile de vârstă 2 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Autoeficacitatea	19-26 ani	214	132,17	28284,50
	27-30 ani	81	189,82	15375,50
	Total	295		

Participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=189.82$, $n=81$) au obținut scoruri mai mari la evaluarea autoeficacității decât participanții din a Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=132.17$, $n=214$), conform Tabelului 2.27. Mărimea efectului s-a calculat-o cu formula $r = z/\sqrt{N}$. În acest caz mărimea efectului este medie ($r=0,30$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic.

Tabelul 2.27. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității între Categoria 2 și Categoria 3 de vârstă

	Autoeficacitatea
Mann-Whitney U	5279,500
Wilcoxon W	28284,500
Z	-5,199
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.28.

Tabelul 2.28. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității pentru categoriile de vârstă 1 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Autoeficacitatea	18 ani	4	64,13	256,50
	27-30 ani	81	41,96	3398,50
	Total	85		

Am constatat că nu există diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani), conform Tab 2.29.

Tabelul 2.29. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea autoeficacității între Categoria 1 și Categoria 3 de vârstă

	Autoeficacitatea
Mann-Whitney U	77,500
Wilcoxon W	3398,500
Z	-1,762
Asymp. Sig. (2-tailed)	,078
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,079 ^b

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

b. Not corrected for ties.

Mărimea efectului s-a calculat-o cu formula $r = z/\sqrt{N}$. În acest caz mărimea efectului este mică ($r=0,19$). Deși semnificative statistic rezultatele nu au o importanță practică deosebită. Din cauza diferenței mari dintre numărul participanților din Categoria 1 de vârstă în comparație cu numărul celor din Categoria 3 de vârstă, rezultatele au fost acceptate cu rezervele de rigoare.

În urma analizei statistice a fost determinat un model al autoeficacității în funcție de vârstă ceea ce a condus la respingerea ipotezei nule. Astfel, scorurile obținute la evaluarea autoeficacității scad după vârsta de 18 ani, se mențin apoximativ la același nivel între 19 și 26 de ani și cresc semnificativ spre vârsta de 27 de ani. Începând cu această vârstă, scorurile se prezintă la un nivel relativ constant.

Asocierile, semnificative atât statistic cât și practic, dintre autoeficacitate și performanța academică confirmă rolul predictor al factorului de personalitate, ceea ce înseamnă că modelele de evoluție în funcție de vârstă trebuie să fie asemănătoare. Pe de altă parte, pentru adulții tineri, traversarea crizei adolescenței încă se resimte prin gestionarea pierderilor, Erikson, E. (1963), mai ales în prima jumătate a perioadei de dezvoltare, iar responsabilitatea de a fi independent poate fi copleșitoare, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). Se resimt astfel pierderea structurării din perioada liceului și a suportului. Recentrarea, care este descrisă ca un transfer al puterii, al luării de decizii și al responsabilității de la familie la tânărul adult se desfășoară în trei stadii, Papalia, D.E. și colab. (2010). În acest timp autoeficacitatea crește datorită dezvoltării numărului de opțiuni, diversificării tipului de motivație, achiziția de noi abilități și experiențierea unor comportamente noi, Rotter, J.B. (1982), Bandura, A. (1986). Moratoriul instituit în această perioadă permite experimentarea unor roluri noi și diverse precum și noi stiluri de viață, Papalia, D.E. și colab. (2010), ceea ce duce la îmbogățirea experienței și la creșterea autoeficacității. Creșterea autoeficacității este influențată de dezvoltarea gândirii reflexive, până în jurul vârstei

de 26-27 de ani, Fischer, K.W. și Pruyne, E. (2003), cât și a gândirii postformale, caracterizată prin flexibilitate, deschidere și individualism, Labouvie-Vief, G. (2006). Categoria 3 (27-30 ani) coincide cu ultima etapă a procesului de recentrare, Papalia, D.E. și colab. (2010). Tânărul adult face deja rost de resurse pentru a se susține și se orientează spre angajamente serioase. Eul „se consolidează în jurul unui set de reguli și convingeri care definesc o personalitate adultă relativ stabilă”, Tanner, J.L. (2006, p. 26). Acestea pot explica relativa stabilitate constatată pentru această categorie de vârstă.

A șasea ipoteză a presupus că există modele ale factorilor de personalitate: stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism în funcție de vârstă, la studenți.

Presupunerea s-a bazat pe asocierile dintre factorii de personalitate constatate în cercetări anterioare: Vasiliu, D. (2016), Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016), Vasiliu, D. (2017, 2017a, 2017b, 2017c) și au fost susținute și de rezultatele obținute la verificarea celei de-a doua ipoteze nule.

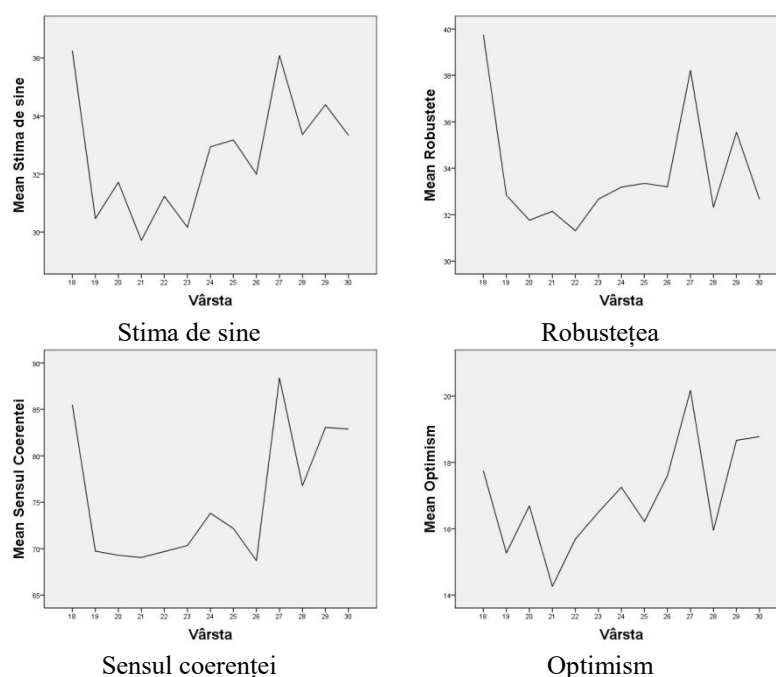


Fig. 2.17. Modelele de evoluție ale factorilor de personalitate

Pentru ipoteza a șasea am păstrat aceleași categorii de vârstă (Anexa 5) ca și în analizele anterioare, modelul autoeficacității și modelul performanței academice. Categoriile au fost operaționalizate după cum urmează: Categoria 1 – vârsta de 18 ani, Categoria 2 – vârsta între 19 și 26 de ani și Categoria 3 – vârsta între 27 și 30 de ani.

Reprezentările grafice ale modelelor de evoluție sunt redată în Fig. 2.12.

În urma analizei reprezentărilor grafice, a fost observată existența unui nivel maxim al scorurilor pentru participanții cu vârsta de 27 de ani precum și o scădere a valorilor obținute, în

urma evaluării stimei de sine, a robusteții, a sensului coerenței și a optimismului, în primul an (vârsta de 19 ani) al intervalului de vârstă corespunzător tânărului adult.

Tabelul 2.30. Asocierile dintre factorii de personalitate

	1	2	3	4	5
1. Autoeficacitatea	1,000				
2. Stima de sine	,440**	1,000			
3. Robustete	,416**	,397**	1,000		
4. Sensul Coerenței	,398**	,524**	,438**	1,000	
5. Optimism	,413**	,447**	,390**	,481**	1,000

Am constatat, conform Tabelului 2.30, asocieri semnificative statistic între factorii de personalitate. Acest lucru confirmă cercetările anterioare privind asocierile dintre acești factori. Pentru a verifica variația scorurilor intragrup pentru Categoria 2 de vârstă, am aplicat testul statistic Kruskal-Wallis. În această situație, variabila *Vârsta*, a fost operaționalizată în opt categorii (de la 19 la 26 de ani). Nu am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de vârstă (Tab. 2.31).

Tabelul 2.31. Testarea diferențelor intragrup (19-26 de ani) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de vârstă

	Stima de sine	Robustete	Sensul Coerenței	Optimism
Chi-Square	9,678	2,960	11,064	11,871
df	7	7	7	7
Asymp. Sig.	,208	,889	,136	,105

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Vârsta

Pentru a verifica variația scorurilor intragrup pentru Categoria 3 de vârstă am aplicat testul statistic Kruskal-Wallis. În această situație, variabila *Vârsta* a fost operaționalizată în patru categorii (de la 27 la 30 de ani).

Pentru factorul Stima de sine am constatat diferențe semnificative statistic între ranguri la nivel intragrup ($\chi^2(3)= 7.850$, $p=0.049$). Au fost constatate, pentru factorul Robustețe, diferențe semnificative statistic între ranguri la nivel intragrup ($\chi^2(3)= 18.027$, $p=0.001$). Pentru factorul Sensul Coerenței am constatat diferențe semnificative statistic între ranguri la nivel intragrup ($\chi^2(3)=8.549$, $p=0.036$). Am constatat pentru factorul Optimism diferențe semnificative statistic între ranguri la nivel intragrup ($\chi^2(3)= 15.630$, $p=0.001$). Rezultatele sunt ilustrate în tabelul 2.32.

Tabelul 2.32. Testarea diferențelor intragrup (27-30 de ani) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate în funcție de vârstă

	Stima de sine	Robustete	Sensul Coerentei	Optimism
Chi-Square	7,850	18,027	8,549	15,630
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,049	,000	,036	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Vârsta

Cu toate că am constatat diferențe semnificative între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate pentru Categoria 3 decizia a fost de a păstra ca atare operaționalizarea în analizele ulterioare.

Tabelul 2.33. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate pentru categoriile de vârstă 1 și 2

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Stima de sine	18 ani	4	170,75	683,00
	19-26 ani	214	108,36	23188,00
	Total	218		
Robustete	18 ani	4	186,88	747,50
	19-26 ani	214	108,05	23123,50
	Total	218		
Sensul Coerentei	18 ani	4	156,25	625,00
	19-26 ani	214	108,63	23246,00
	Total	218		
Optimism	18 ani	4	135,88	543,50
	19-26 ani	214	109,01	23327,50
	Total	218		

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.33.

Pentru factorii Sensul Coerentei și Optimism nu am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.34) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani).

Pentru factorul Stima de sine am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.34) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 2 de vârstă ($U=183.000$, $z=-1.964$, $p=0.050$). Astfel, participanții din Categoria 1 ($m_{\text{rank}}=186.88$, $n=4$) au obținut scoruri mai mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=108.36$, $n=214$). Mărimea efectului este mică ($r=0.13$). Deși semnificative statistic, rezultatele nu au o importanță practică deosebită.

Pentru factorul Robustețe am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.34) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 2 de vârstă ($U=118.500$, $z=-2.482$, $p=0.013$). Astfel, participanții din Categoria 1 ($m_{\text{rank}}=170.75$, $n=4$) au obținut scoruri mai mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=108.05$, $n=214$). Mărimea efectului este mică ($r=0.17$). Deși semnificative statistic, rezultatele nu au o importanță practică deosebită.

Numărul participanților pentru Categoria 1 de vârstă (18 ani) este foarte mic în comparație cu numărul participanților din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani). Din acest motiv, rezultatele testelor statistice au fost acceptate cu rezervele de rigoare.

Tabelul 2.34. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate între Categoria 1 și Categoria 2 de vârstă

	Stima de sine	Robustețe	Sensul Coerentei	Optimism
Mann-Whitney U	183,000	118,500	241,000	322,500
Wilcoxon W	23188,000	23123,500	23246,000	23327,500
Z	-1,964	-2,482	-1,497	-,846
Asymp. Sig. (2-tailed)	,050	,013	,134	,397

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 2 de vârstă (19-26 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.35.

Tabelul 2.35. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate pentru categoriile de vârstă 2 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Stima de sine	19-26 ani	214	133,65	28600,50
	27-30 ani	81	185,92	15059,50
	Total	295		
Robustețe	19-26 ani	214	137,19	29359,00
	27-30 ani	81	176,56	14301,00
	Total	295		
Sensul Coerentei	19-26 ani	214	132,23	28298,00
	27-30 ani	81	189,65	15362,00
	Total	295		
Optimism	19-26 ani	214	133,91	28656,00
	27-30 ani	81	185,23	15004,00
	Total	295		

Pentru factorul Stima de sine am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.32) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5595.500$, $z=-4.708$, $p=0.001$). Astfel, participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=185.92$, $n=81$) au obținut scoruri mai

mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=133.65$, $n=214$). Mărimea efectului este medie ($r=0.27$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic.

Pentru factorul Robustețe am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.32) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=6354.000$, $z=-3.544$, $p=0.001$). Astfel, participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=176.56$, $n=81$) au obținut scoruri mai mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=137.19$, $n=214$). Mărimea efectului este medie ($r=0.20$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic.

Pentru factorul Sensul Coerenței am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.32) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5884.000$, $z=-4.257$, $p=0.001$). Astfel, participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=182.36$, $n=81$) au obținut scoruri mai mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=135.00$, $n=214$). Mărimea efectului este medie ($r=0.26$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic.

Pentru factorul Optimism am constatat diferențe semnificative statistic (Tab. 2.36) între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5651.000$, $z=-4.626$, $p=0.001$). Astfel, participanții din Categoria 3 ($m_{\text{rank}}=185.23$, $n=81$) au obținut scoruri mai mari decât cei din Categoria 2 ($m_{\text{rank}}=133.91$, $n=214$).

Tabelul 2.36. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate între Categoria 2 și Categoria 3 de vârstă

	Stima de sine	Robustete	Sensul Coerenței	Optimism
Mann-Whitney U	5595,500	6354,000	5293,000	5651,000
Wilcoxon W	28600,500	29359,000	28298,000	28656,000
Z	-4,708	-3,544	-5,161	-4,626
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

Mărimea efectului este medie ($r=0.27$). Efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și este destul de important din punct de vedere practic.

Tabelul 2.37. Caracteristicile descriptive pentru comparația rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate pentru categoriile de vârstă 1 și 3

	Categoria de varsta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Stima de sine	18 ani	4	52,63	210,50
	27-30 ani	81	42,52	3444,50

	Total	85		
Robustete	18 ani	4	64,38	257,50
	27-30 ani	81	41,94	3397,50
	Total	85		
Sensul Coerentei	18 ani	4	49,88	199,50
	27-30 ani	81	42,66	3455,50
	Total	85		
Optimism	18 ani	4	37,25	149,00
	27-30 ani	81	43,28	3506,00
	Total	85		

Am aplicat testul Mann-Whitney_U pentru a verifica diferențele între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă (18 ani) față de cei din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Caracteristicile descriptive pentru cele două categorii sunt reprezentate în Tabelul 2.37.

Nu am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă (Tab. 2.38).

Numărul participanților pentru Categoria 1 de vârstă (18 ani) este foarte mic în comparație cu numărul participanților din Categoria 3 de vârstă (27-30 ani). Din acest motiv rezultatele testelor statistice au fost acceptate cu rezervele de rigoare.

Tabelul 2.38. Diferențele dintre mediile rangurilor scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate între Categoria 1 și Categoria 3 de vârstă

	Stima de sine	Robustete	Sensul Coerentei	Optimism
Mann-Whitney U	123,500	76,500	134,500	139,000
Wilcoxon W	3444,500	3397,500	3455,500	149,000
Z	-,804	-1,778	-,571	-,480
Asymp. Sig. (2-tailed)	,422	,075	,568	,631
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,439 ^b	,075 ^b	,582 ^b	,652 ^b

a. Grouping Variable: Categoria de varsta

b. Not corrected for ties.

În urma analizelor efectuate decizia a fost de respingere a ipotezei nule.

Au fost determinate modele ale stimei de sine, robusteții, sensului coerenței și optimismului, în funcție de vârstă. Astfel, scorurile obținute la evaluarea acestor factori de personalitate scad după vârsta de 18 ani, se mențin apoximativ la același nivel între 19 și 26 de ani și cresc semnificativ spre vârsta de 27 de ani. Începând cu această vârstă scorurile nu prezintă fluctuații semnificative până la 30 de ani. Media scorurilor rămâne mai mare decât cea din perioada 19-26 de ani. Modelele sunt similare cu cel al performanței academice și cel al autoeficacității.

Explicația rezidă din faptul că asocierile dintre factorii de personalitate analizați și performanța academică sunt semnificative statistic, iar mărimea efectului este medie. Scorurile scăzute, constatate pentru prima categorie, 19-26 de ani, sunt urmare a traversării perioadei de criză a adolescenței resimțită prin gestionarea pierderilor și a deziluziilor, Erikson, E. (1963). Astfel, stima de sine și optimismul scad. Totodată, responsabilitatea de a fi independent este copleșitoare prin pierderea structurării din perioada liceului și a suportului, Schulenberg, J.E. și Zarrett, N.R. (2006). Scade astfel robustețea și sensul coerenței, mai ales factorul control și flexibilitate. Adolescența și vârsta adultă tânără sunt perioade de risc pentru apariția depresiei sau anxietății ceea ce duce la scăderea rezistenței la stres și implicit a robusteții. Căutarea identității, specifică perioadei de adolescență, Erikson, E. (1963), se prelungește spre stadiul de tânăr adult, Côté, J.E. (2006), ceea ce poate duce la confuzie. Efectele se resimt prin scăderea sensului coerenței, a stimei de sine și a optimismului. Relațiile, cel puțin în prima parte a stadiului de dezvoltare, sunt instabile și superficiale, Collins, W.A. și Van Dulmen, M. (2006), iar prietenii pot rămâne stabile sau sunt trecătoare, Hartup, W.W. și Stevens, N. (1999). Starea de neîncredere sau dezamăgire poate influența negativ optimismul sau stima de sine. Prietenii îi fac pe adulții tineri să aibă o părere bună despre ei sau, cei cu o părere bună despre ei, își fac mai mulți prieteni, Hartup, W.W. și Stevens, N. (1999), Myers, D.G. (2000). Spre sfârșitul perioadei de dezvoltare se finalizează procesul de recentrare, Papalia, D.E. și colab. (2010), iar tânărul adult identifică resurse pentru a se susține și se orientează spre angajamente serioase. Se formează identitatea de adult și se structurează setul de reguli, convingeri și valori, Tanner, J.L. (2006). Acestea au ca efect consolidarea stimei de sine, a optimismului, a sensului coerenței. Tânărul adult începe să-și ordoneze prioritățile, spre carieră sau spre întemeierea unei familii. Crește percepția controlabilității și se întărește robustețea. Orientarea spre noi scopuri și obstacolele în calea acestora pot genera fluctuații în ceea ce privește factorii de personalitate, dar nu atât de dramatice ca în prima parte a perioadei de dezvoltare. Aceste fluctuații pot avea efect asupra motivației sau al emoțiilor resimțite.

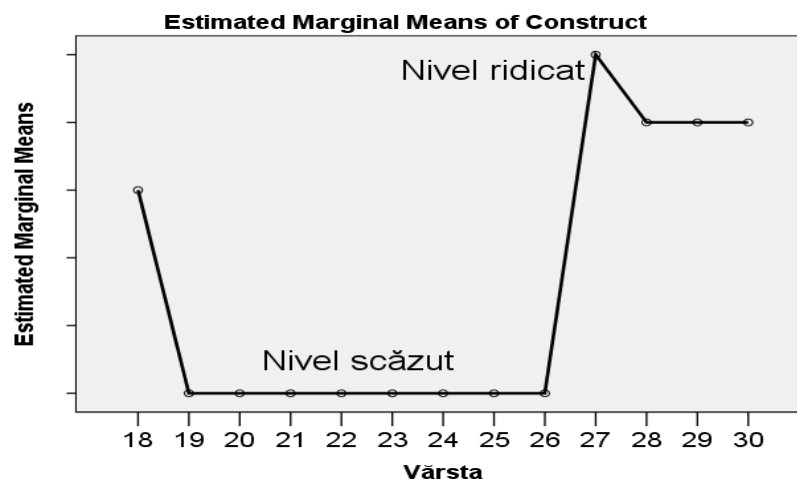


Fig. 2.18. Modelul general, tip pahar, al performanței academice și al factorilor de personalitate pentru studenții tineri adulți în funcție de vârstă (Vasiliu, D.)

Rezultatele obținute ne-au permis să descriem un model general al performanței academice și al factorilor de personalitate pentru studenții aflați în stadiul de dezvoltare a adultului tânăr (Fig. 2.18). Modelul scoate în evidență perioada de vârstă adecvată unei intervenții psihologice cu scopul de a îmbunătăți performanța academică.

Cercetarea a evidențiat relațiile dintre performanța academică și factorii de personalitate precum și caracteristicile acestor constructe în funcție de gen, specializare sau anul de studii. Rezultatele obținute justifică demersul de a testa eficiența unui program formativ de îmbunătățire a performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate și analiza modului în care performanța este influențată de acești factori.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Cercetarea constatativă a vizat observarea modelor privind performanța academică și factorii de personalitate pentru studenții aflați în perioada de dezvoltare a adultului tânăr, evidențierea relațiilor existente între constructe și analiza particularităților acestora, în funcție de gen, specializare, anul de studii și anul evaluării. Am enunțat următoarele concluzii:

1. Putem descrie un model al performanței academice a studenților după cum urmează: o scădere a nivelului după 18 ani, menținerea unui nivel scăzut în intervalul de vârstă 19-26 de ani, un vârf de creștere în jurul vârstei de 27 de ani și stabilizarea acesteia până la finalul perioadei, în intervalul 28-30 de ani. Această perioadă de dezvoltare este influențată de rezultatele traversării crizei adolescenței și de caracteristicile psihologice ale studenților tineri adulți: recentrarea, dezvoltarea Eului, confuzia datorată pierderii structurării din perioada de școală și a liceului.

2. Cea mai importantă constatare a cercetării este identificarea relațiilor de asociere dintre performanța academică și anumiți factori de personalitate. Autoeficacitatea se asociază pozitiv cu performanța. O rezolvare pozitivă a acesteia și a elementelor pe care se construiește, având la bază istoria succeselor sau a eșecurilor din trecut, constituie cadrul de dezvoltare a dorinței, nevoiei, compulsiiei și înclinației studentului, adică elementele ce stau la baza motivației și performanței academice. Stima de sine se asociază pozitiv cu performanța academică. Stima de sine și autopercepția competenței sunt însoțite de evaluări ale sinelui sau ale valorii proprii. Forța motivațională spre performanță a atribuțiilor este determinată de factorii personali. Optimismul se asociază pozitiv cu performanța. Optimismul și stima de sine orientează spre scopurile de aproximare a performanței și nu spre scopurile de evitare a acesteia. Robustețea se asociază pozitiv cu performanța. Convingerile că evenimentele pot fi influențate și controlate, percepția schimbărilor ca fiind evenimente normale ale vieții, interpretarea acestora situații ca stimulante, orientarea spre viitor sunt atribuiți a căror semnificații orientează spre un coping pasiv sau activ, deci orientează spre performanță. Sensul coerenței se asociază pozitiv cu performanța academică. Sensul coerenței conturează stilul atribuțional prin semnificațiile acordate factorilor de mediu. Perceperea resurselor, a cauzelor ca fiind generate sau nu de soartă, modul de raportare la solicitări, ca având semnificație și merită atenție sau că implicarea și investiția de efort se justifică, orientează atenția spre scopuri, crește motivația și implicit performanța academică. Locul controlului nu se asociază cu performanța academică. Motivația, factor de performanță, va tinde spre maximum atâta timp cât studenții își vor satisface nevoile psihologice de autonomie, de competență și de relaționare. Acest lucru nu depinde de natura ei, intrinsecă sau extrinsecă.

3. Nu există diferențe, privind nivelul performanței și a scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate la studenți, în funcție de specializare. Chiar dacă scopurile au fost diferite, adică de a deveni magistrat, economist sau psiholog, motivația academică, generatoare de performanță, s-a susținut pe aceiași factori, în special pe controlabilitate și pe inferența responsabilității. Drumul spre libertatea de decizie, eliberatoare dar copleșitoare, este marcat de responsabilitatea de a fi independent. Folosirea noilor achiziții, gândirea reflexivă, și modul de rezolvare a diferitelor tipuri de probleme depind de persoană și nu de specializarea aleasă.

4. Nu există diferențe, privind nivelul performanței și a scorurilor factorilor de personalitate la studenți, în funcție de gen. Motivația academică s-a susținut pe patru factori: dorința, nevoia, compulsiia și înclinația studentului. Pentru toți impactul cu mediul academic a fost eliberator dar, în același timp, generator de confuzie și anxietate crescută. Alegerea tipului de coping nu a fost în corelație cu genul ei, mai degrabă, cu abilitățile percepute, cu semnificațiile atribuite și cu achizițiile făcute în perioadele anterioare de dezvoltare. Scopul și

motivația au fost asemănătoare. Totodată, sursele care conturează personalitatea studenților sunt aceleași indiferent de gen. Mediul social, familia, grupul de egali participă la achizițiile făcute de o persoană în perioada copilăriei și adolescenței. În societatea modernă se pune un accent tot mai mare pe egalitatea de șanse fără limitări de gen sau impunerea unor roluri.

5. Am elaborat modelul autoeficacității în funcție de vârstă la studenți. Modelul este explicat prin prisma caracteristicilor de personalitate specifice perioadei de dezvoltare. Efectele traversării crizei adolescenței, resimțirea pierderii și al suportului din perioada liceului, procesul de recentrare, așteptările de autonomie și autodirecționare, achiziționarea resurselor care asigură independența susțin modelul autoeficacității. Spre finalul perioadei, 27-30 de ani, tânărul adult își dezvoltă numărul de opțiuni, se diversifică tipurile de motivație și își dezvoltă experiența prin experimentarea de noi roluri și stiluri de viață. Dezvoltarea gândirii reflexive și a gândirii postformale, până în jurul vârstei de 26-27 de ani, duc la consolidarea autoeficacității. De altfel autoeficacitatea se asociază cu performanța academică și este cel mai bun predictor al acesteia.

6. Au fost identificate modele, asemănătoare cu cele ale performanței academice și autoeficacității, pentru factorii: stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism, în funcție de vârstă. Asocierile dintre factorii de personalitate analizați și performanța academică sunt semnificative statistic iar mărimea efectului este medie. Scorurile scăzute din perioada 19-26 de ani se datorează efectelor traversării perioadei de criză a adolescenței. Responsabilitatea de a fi independent este copleșitoare prin pierderea structurării din perioada liceului și a suportului. Adolescența și vârsta adultă tânără sunt perioade de risc pentru apariția depresiei sau anxietății. Relațiile sunt instabile și superficiale iar prietenii pot rămâne stabile sau sunt trecătoare. Apare starea de neîncredere și dezamăgire. Începând cu vârsta de 27 de ani se finalizează procesul de recentrare iar tânărul adult identifică resurse pentru a se susține și se orientează spre angajamente serioase. Se formează identitatea de adult și se structurează setul de reguli, convingeri și valori. Crește percepția controlabilității iar scopurile devin mai bine conturate.

3. ÎMBUNĂȚĂȚIREA PERFORMANȚEI ACADEMICE PRIN AMELIORAREA FACTORILOR DE PERSONALITATE

3.1. Îmbunătățirea performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate

Rezultatele interogării literaturii de specialitate și concluziile la care am ajuns în urma cercetării constatative ne-au îndreptățit să continuăm studiul. Ne-am propus să determinăm influența factorilor de personalitate asupra performanței, să elaborăm un program psihopedagogic de îmbunătățire a acestora și să-l supunem testării.

Cercetarea formativă a urmărit să prezinte suportul empiric privind strategiile de îmbunătățire a performanței academice, în condiții experimentale, prin intervenții menite să consolideze factorii de personalitate la studenți. Rezultatele cercetării constatative au permis să conchidem că există modele de evoluție ale performanței academice și ale factorilor de personalitate, în funcție de vârstă. Am evidențiat o perioadă de vulnerabilitate între 19 și 26 de ani. Am constatat relații de asociere între performanța academică și factorii de personalitate: autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism mai puțin locul controlului. Modelele și relațiile dintre constructe nu depind de specializarea studenților, de anul de studii sau de gen. Explicația s-a bazat pe caracteristicile psihologice ale studenților, adulți tineri.

Scopul experimentului formativ a constat în elaborarea și aplicarea unui program psihologic destinat îmbunătățirii performanței academice a studenților cu ajutorul factorilor de personalitate și verificarea eficienței acestuia.

Obiectivele specifice ale cercetării formative au avut drept țintă:

1. Elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică;
2. Analiza rezultatului și evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică;
3. Formularea concluziilor și recomandărilor pe baza rezultatelor obținute.

Ipoteza cercetării formative. *Presupunem că performanța academică a studenților poate fi îmbunătățită, în condiții experimentale, prin ameliorarea factorilor de personalitate.*

Ipoteze operaționale:

1. În urma participării studenților la programul formativ performanța academică va crește.
2. În urma participării studenților la programul formativ rezultatele obținute la evaluarea factorilor de personalitate se vor ameliora.
3. Influența factorilor de personalitate asupra performanței academice a studenților este de tip cauză-efect.

Variabile

Factori extrapsihologici: *Vârsta*, ordinală, categorială; *Genul*, nominală, cu două categorii (masculin și feminin); *Specializarea*, nominală, cu trei categorii.

Variabilele independente: scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate, de tip scală de interval.

Variabila dependentă în cercetare a fost *Performanța academică*, ordinală, categorială, având valorile cuprinse între 1 la 5. Pentru evaluarea performanței academice a fost utilizată aceeași procedură de operaționalizare ca în experimentul constatativ. Mediile la final de semestru au fost transformate în note T ($m=50$, $s=10$), după care au fost grupate în cinci clase standard după cum urmează: CLS=1 pentru rezultate foarte slabe, CLS=2 pentru rezultate slabe, CLS=3 pentru rezultate medii, CLS=4 pentru rezultate bune și CLS=5 pentru rezultate foarte bune. Evaluarea performanței academice s-a realizat pe baza rezultatelor obținute de către participanți. Au fost analizate performanțele pe semestrul I și pe semestrul al II-lea (Anexa 13).

Eșantionul de cercetare pentru cele două grupuri, experimental și de control, a fost extras din rândul studenților de la Universitatea Hyperion din București. Studenții au fost selecționați dintre cei care au participat la experimentul constatativ. Limitele populației pentru care a fost realizată cercetarea sunt: studenți din anii I și al II-lea de la Facultățile de Drept, Științe Economice și Psihologie din cadrul Universității Hyperion din București. Participanții la experimentul formativ au fost aleși din categoria tânăr adult (18-30 ani), de gen masculin și feminin. Programul formativ a fost aplicat în perioada aprilie-mai 2018. A fost aleasă metoda randomizării simple pentru asigurarea validității interne a experimentului, prin echilibrarea diferențelor dintre participanți, crescând în același timp și validitatea externă a rezultatelor, prin asigurarea reprezentativității grupurilor. Eșantionul a fost împărțit în două grupuri, unul experimental și unul de control, fiecare având câte 12 participanți, cu păstrarea echivalenței între grupuri. Pentru testarea programului formativ am avut în vedere ca participanții din cele două grupuri să fie preponderent dintre cei cu rezultate foarte slabe, slabe sau medii (Anexa 12).

Din grupul experimental au făcut parte 12 participanți dintre care doi (16,67%) de gen masculin și 10 (83,33%) de gen feminin. Dintre aceștia doi (16,67%) au fost de la specializarea Drept, patru (33,33%) de la Științe Economice și șase (50,00%) de la Psihologie. Structura eșantioanelor experimental și de control este prezentată în Figura 3.1.

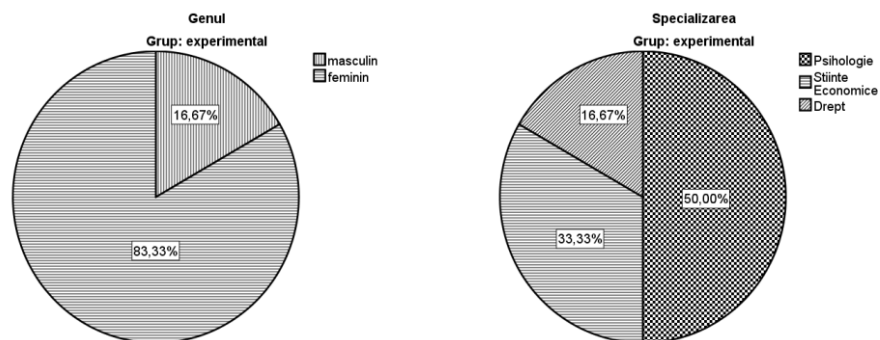


Fig. 3.1. Distribuția participanților din grupul experimental după gen și specializare

Din grupul de control au făcut parte 12 participanți dintre care doi (16,67%) de gen masculin și 10 (83,33%) de gen feminin. Dintre aceștia trei (25,00%) au fost de la specializarea Drept, trei (25,00%) de la Stiințe Economice și șase (50,00%) de la Psihologie. Structura eșantioanelor, experimental și de control, este prezentată în Fig. 3.2.

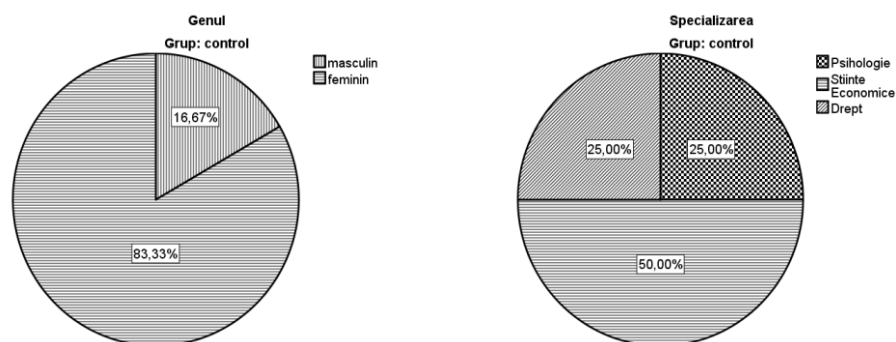


Fig. 3.2. Distribuția participanților din grupul de control după gen și specializare

După vârstă, distribuția participanților din grupul experimental a fost: doi (16,7%) cu vârsta de 19 ani, doi (16,7%) de 21 de ani, unul (8,3%) de 24 de ani, unul (8,3%) de 25 de ani, doi (16,7%) de 26 de ani, trei (25,0%) de 27 de ani, unul (8,3%) de 29 de ani.

Din grupul de control au făcut parte: un participant (8,3%) cu vârsta de 18 ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 19 ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 20 de ani, doi participanți (16,7%) cu vârsta de 21 de ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 24 de ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 25 de ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 26 de ani, un participant (8,3%) cu vârsta de 27 de ani, doi participanți (16,7%) cu vârsta de 28 de ani și un participant (8,3%) cu vârsta de 29 de ani. Distribuțiile sunt reprezentate în Figura 3.3.

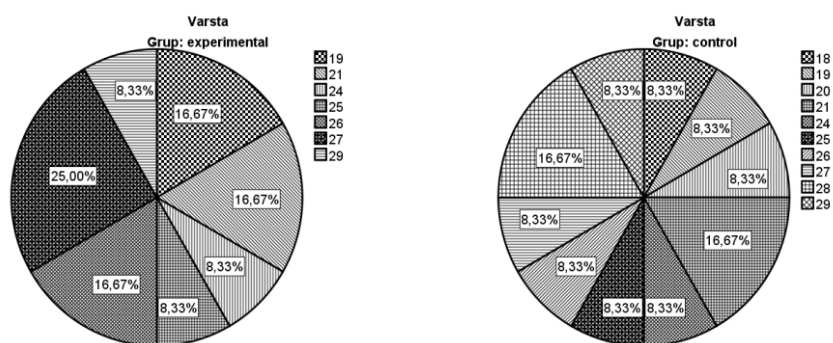


Fig. 3.3. Distribuția participanților pe grupuri după vârstă

Pentru a verifica consistența eșantionării, am aplicat testul statistic Mann-Whitney.

Pentru *Vârsta*, *Gen* și rangurile scorurilor obținute la evaluarea *factorilor de personalitate* nu au fost constatate diferențe semnificative între grupurile experimental și de control (Tab. 3.1.). Eșantionarea este consistentă în raport cu vârsta, genul și scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate ale participanților.

Tabelul 3.1. Verificarea consistenței eșantionării GE, GC

	Varsta	Gen	Autoeficacitate	Stima de sine	Robustete	Sensul Coerentei	Optimism
Mann-Whitney U	69,000	72,000	64,500	49,500	50,500	59,500	62,500
Wilcoxon W	147,000	150,000	142,500	127,500	128,500	137,500	140,500
Z	-,174	,000	-,436	-1,302	-1,254	-,723	-,552
Asymp. Sig. (2-tailed)	,862	1,000	,663	,193	,210	,470	,581
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,887 ^b	1,000 ^b	,671 ^b	,198 ^b	,219 ^b	,478 ^b	,590 ^b

a. Grouping Variable: Tip grup

b. Not corrected for ties.

Din punctul de vedere al performanței academice, la finalul primului semestru, pentru grupul experimental au fost: doi participanți cu rezultate foarte slabe (16,7%), șapte cu rezultate slabe (58,3%) și trei cu rezultate medii (25,0%).

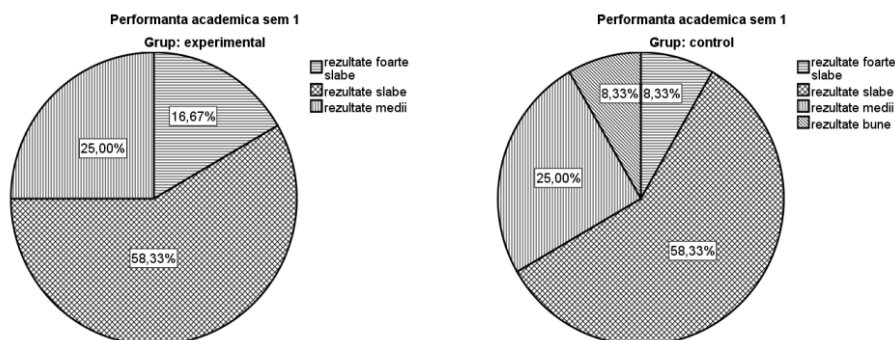


Fig. 3.4. Distribuția participanților pe grupuri (GE și GC) funcție de performanța academică

În grupul de control au fost: un participant cu rezultate foarte slabe (8,3%), șapte (58,3%) cu rezultate slabe, trei (25,0%) cu rezultate medii și unul (8,3%) cu rezultate bune (Fig. 3.4).

În urma aplicării testului statistic Mann-Whitney nu au fost constatate diferențe semnificative statistic între ranguri pentru grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) cu privire la performanța academică pe primul semestru (Tab. 3.2). Rezultatul semnifică consistența eșantionării în raport cu performanța academică.

Tabelul 3.2. Comparații între rangurile claselor standard pentru grupul experimental și de control

	Clasa standard 1
Mann-Whitney U	61,000
Wilcoxon W	139,000
Z	-,717
Asymp. Sig. (2-tailed)	,474
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,551 ^b

a. Grouping Variable: Tip grup

b. Not corrected for ties.

Eșantioanele au fost construite astfel încât să se păstreze omogenitatea între ele din punct de vedere al: vârstei, genului, factorilor de personalitate și al performanței academice.

3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică în vederea îmbunătățirii performanței academice la studenți

A) Programul psihologic formativ

Au fost selectate modele teoretice, dintre cele cu rezultate practice raportate în literatura de specialitate (*evidence-based*) și verificate empiric, care să constituie baza de elaborare a programului formativ. Pentru a facilita implementarea acestuia în universități am avut în vedere ca aplicarea să poată fi făcută cu ușurință. Elaborarea programului a urmărit două scopuri: a) Dezvoltare personală cu ajutorul filmului, privit ca o metaforă, cu scopul de a facilita descoperirea de modele, resurse, abilități, strategii precum și identificarea unor posibile semnificații noi privind stimulii și informațiile din mediul social, în general, și din cel universitar, în special; b) Recuperarea informațiilor pierdute (distorsiuni, omisiuni și generalizări), discutarea și transformarea acestora și modificarea, în final, a structurii interne a limbajului prin tehnici ale *Programării Neuro-lingvistice* (NLP).

Prima parte a programului a constat în utilizarea filmului, ca metaforă, pentru a declanșa un proces de dezvoltare personală și de reevaluare a opțiunilor proprii de către participanții la programul formativ. În cartea „*Cinematrapia de la evadare la ancorare în cotidian*” observăm o descriere a ceea ce este și poate fi filmul ca instrument al schimbării și al dezvoltării. Filmul este „o viziune de tip circular, în sensul că, în calitate de spectator, urmărim imaginile,

secvențele din film, vizualizăm apoi lumea și, întorcându-ne înlăuntrul nostru, redescoperindu-ne în imaginile de pe ecran, în lume, modificăm realitatea la nivel emoțional, cognitiv, apoi chiar atitudinal, prin comportamente concrete [...] și ne reîntoarcem la film aflând alte noi înțelesuri ... pentru ceea ce suntem, ce ne dorim a fi, ce putem fi ... ce este lumea ... și care este locul și rolul nostru în ea”, Dumitrache, S.D. (2015). Cinematerapia, parte din familia artterapiei, este o modalitate de explorare, autocunoaștere și transformare interioară. Atât în terapie cât pentru de dezvoltare personală se pot folosi filme artistice sau filme documentare. Alexander, M. și colab. (1994) a introdus termenul de cinemaeducație și au fost aduse dovezi privind utilitatea filmelor în procesul educațional, Ormrod, J.E. (2003). Filmul poate fi utilizat pentru a transmite valori sau a antrena comportamente dorite în vederea modelării personalității sau a caracterului. Influența poate fi pozitivă sau negativă, Niemiec, R.M. și Wedding, D. (2008, 2014). Autorii a elaborat liste de recomandări privind modul de cultivare a virtuților și ale caracterelor puternice (Fig. 3.5) și de selecție al filmelor. Virtuțile au fost selectate conform unor taxonomii cunoscute sub acronimul PERMA, Peterson, C și Seligman, M. (2004): emoțiile pozitive (P), angajamentul (E), relațiile pozitive (R), semnificația (M) și realizarea/împlinirea (A). Intervențiile se bazează pe principiile psihologiei pozitive. O atenție deosebită este acordată astfel înțelegerii și rezilienței care au corespondențe în conceptele de sens al coerenței, robustețe și autoeficacitate. Nu este recomandat excesul în vizionarea filmelor. Un sfat pentru creșterea vitalității este ca oamenii „să petreacă mai puțin timp vizionând televiziunea sau în fața unui monitor de calculator”, Niemiec, R.M. și Weeding, D. (2008, p. 78).

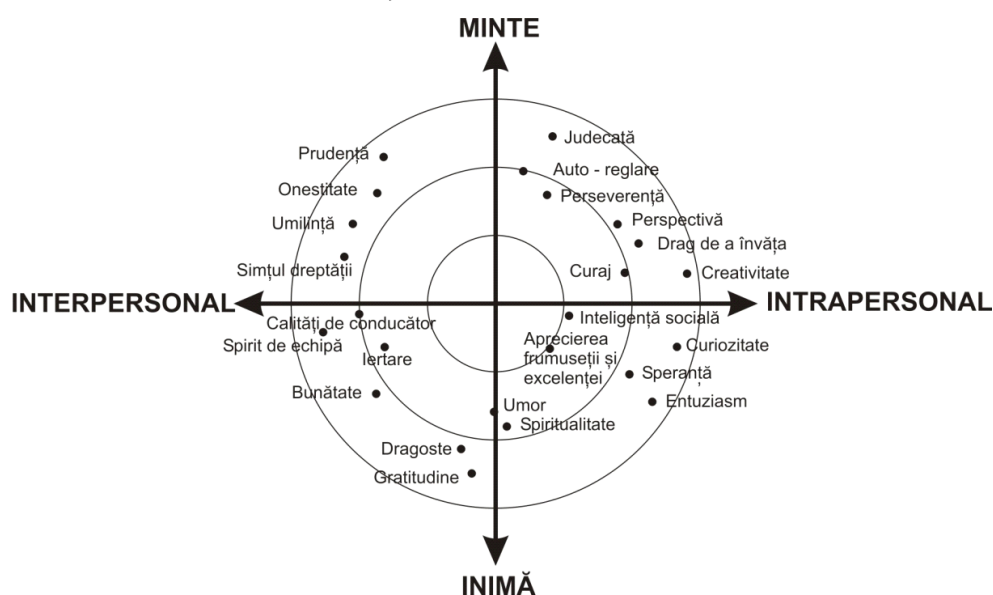


Fig. 3.5. Clasificarea caracterelor puternice și a virtuților (Niemiec, R.M., Weeding, D., 2008, p. 11)

Rashid, T. (2004) a constatat că trăsăturile puternice de caracter și virtuțile pot fi sporite în mod sistematic și că beneficiile aduse sunt menținute de-a lungul timpului pentru studenții care au vizionat filme psihologice pozitive. Filmele pot contribui la îmbunătățirea capacității de înțelegere a lumii și a stimulilor interni și externi prin oferirea unui cadru nou de percepție a realității, Hertenstein, M.J. și Wayand, J.F. (2008). Ellis și McLane, apud. Taylor, S. (2011), au constatat că filmele documentare nu oferă doar experiențe estetice. Ele influențează atitudinea și îi motivează pe spectatori să acționeze. Efectul filmului este determinat de factori precum: decorul, imaginile, coloana sonoră, luminile, perspectivele camerei de filmat, diversitatea de atitudini ale actorilor și cât de bine interpretează rolurile și, nu în ultimul rând, de conținutul dialogurilor și monologurilor. Impactul unui film este mult mai puternic la nivel emoțional decât cognitiv. Filmul contribuie la înlăturarea mecanismelor de apărare și produce efecte la nivelul inteligenței emoționale (IE), considerată esențială în adaptarea psihică și socială. Inteligența emoțională, Goleman, D. (2018), prin cele cinci componente: conștiința de sine, autocontrolul, motivația intrinsecă, empatia și abilitățile sociale, acționează asupra capacității de accesare și utilizare a resurselor și la activarea stilurilor de coping necesare rezolvării de probleme. Filmul influențează pozitiv dezvoltarea inteligenței emoționale care corelează semnificativ cu: autoeficacitatea, Adeyemo, D.A. (2007), Moafian, F. și Ghanizadeh, A. (2009), Yazici, H. și colab. (2011), Andonian, L. (2013), Mortan, R.A. și colab. (2014); stima de sine, Rey, L. (2011), Johar, S.S.Hj. și colab. (2012), Jenaabadi, H. (2014), Cheung, C-K. (2015); locul controlului, Judge, T.A. și Bono, J.E. (2001), Deniz, M.E. și colab. (2009), Ng, S.M. și colab. (2014); robustețea, Maddi, S.R. și colab. (2013), Abdollahi, A. și colab. (2016), Nabiei, A. (2016); sensul coerenței, Drageset, J. și colab. (2012), Moksnes, U.K. și colab. (2012); optimismul, Extremera, N. și colab. (2007), Kumcagiz, H. și colab. (2011), Jenaabadi, H. (2014). Un ghid util al filmelor ce pot fi utilizate pentru elaborarea programului formativ a fost lucrarea „*E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation*”, Wolz, B. (2004). Aceasta prezintă o listă exhaustivă de filme ce pot fi utilizate în dezvoltare personală și terapie și se poate accesa pe pagina Institutului Zur din Sebastopol, California (1995). În România a fost acordată atenție filmelor, ca instrument în procesul de predare și învățare, încă din anul 1960, Rusu, E.C. (2008). În lucrarea „*La școala filmelor: orașul poligon. Un bilanț al utilizării filmelor în educația pentru carieră și în alte forme de dezvoltare personală a studenților în Universitatea București*” filmul este definit „*metaforă a carierei*”, fiind „*un instrument flexibil și personalizat*” atunci când „*tehnicile clasice de construire a carierei devin incapabile de a face față haosului și complexității vieții profesionale contemporane*”, Cosmovici, I. (2007, pp. 263-264).

A doua parte a intervenției a constat în recuperarea informațiilor pierdute, transformarea lor și modificarea limbajului intern al participanților. În „*Coaching cu NLP*” găsim o definiție sugestivă: „*Coaching-ul îl ajută pe client să articuleze ceea ce-și dorește, să viseze frumos, să înzestreze acele vise cu picioare și să fugă apoi cu ele.*”, O’Connor, J. și Lages, A. (2009, p. 58). În NLP protocolul transformării este descris de meta-model, conceput astfel încât să separe partea care funcționează de cea care nu funcționează din modelul unei persoane. Scopul programării neurolingvistice este „*completarea informațiilor macroscopice despre comportamentul uman și despre experiența accesibilă tuturor prin mijlocirea organelor de simț, cu informațiile microscopice neobservabile, ale neurofiziologiei comportamentelor și experienței, sub forma unui model cibernetic util*”, Dilts, R.B. (2007, p. 7). NLP este practic un model al experienței noastre subiective și poate fi considerată o epistemologie a experienței. În descrierea felului în care este experimentată realitatea de către o persoană acuratețea devine mai puțin importantă. În prim plan se situează capacitatea persoanei de a-și reorganiza modul în care experimentează și reacționează la propriul model despre lume, adică al hărții personale. O sintagmă specifică NLP este „*harta nu reprezintă teritoriul*”. Harta este lumea subiectivă pe când teritoriul este lumea obiectivă pe care fiecare persoană încearcă să o înțeleagă și să o integreze propriei concepții despre lume, intermediată de paternelor structurate de-a lungul timpului (Fig. 3.6). Acestea se grupează în trei categorii: omisiuni, distorsiuni și generalizări, Bandler, R. (2010, p. 321).

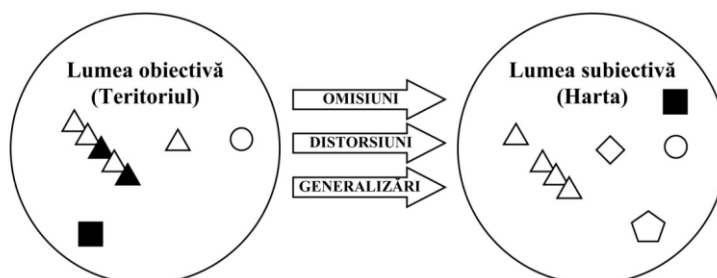


Fig. 3.6. Harta nu este teritoriul (Vasiliu, D.)

Omisiunile pot fi: *omisiuni simple* (anumite informații sunt excluse din enunț), *indici referențiali nespecificați* (subiectul enunțului este nespecificat), *omisiuni comparative* (nu se specifică cine sau ce este comparat), *verbul nespecificat* (nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii) și *nominalizarea* (transformarea procesului, verbului, într-un obiect), Bandler (2010, pp. 321-322). Distorsiunile, pot fi clasificate în: *citirea minții* (persoana știe sau simte ce gândește sau ce crede altă persoană sau ce gândesc și cred alții), *performativul pierdut* (emiterea unei judecăți de valoare fără a preciza autorul), *cauză-efect* (credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifice), *echivalența complexă* (semnificația unei acțiuni, experiență

sau comportament este atribuită unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă) și *presupoziția* (o ipoteză sau mai multe sunt considerate a fi subînțelese), Bandler, R. (2010, pp. 322-324), Generalizările, se clasifică în: *cuantificatori universali* (inexistența excepțiilor referitoare la experiență) și *operatori modali* (de necesitate – ceva este sau nu necesar, sau de posibilitate – a fi sau nu posibil), Bandler, R. (2010, pp. 322-324). Prin coaching se restabilește meta-modelul exprimării de precizie și se elimină din limbajul interior neclaritățile ce pot deveni dăunătoare. Primul pas în coaching este stabilirea clară a obiectivului final, evitând perfecționismul care poate împiedica atingerea acestuia. Obiectivul, exprimat în sens pozitiv, reprezintă ceea ce persoana își dorește și nu ceea ce vrea să evite. În unele cazuri, ne referim la obiectivele intermediare, acestea pot avea și o exprimare negativă. Este situația în care, pentru atingerea obiectivului final, este necesară renunțarea la anumite lucruri. În cazul obiectivelor abstracte, când rezultatul este dificil de exprimat în termeni preciși, trebuie specificat ceea ce persoana își dorește să vadă, să audă sau să simtă în momentul atingerii lor. Obiectivele trebuie să fie realiste, adică să fie realizabile în raport cu abilitățile deținute și condițiile de mediu. Aici intervin factorii de personalitate privind înțelegerea și interpretarea corectă a informațiilor provenite din mediul intern și extern precum și percepția controlului deținut asupra evenimentelor. Înțelegerea sensului și rostului obiectivului stabilit poate determina poziția privind factorii provocare și angajare. Pasul următor presupune stabilirea modului în care persoana va obține feedback și va avea dovada că și-a atins obiectivul. Este important de stabilit modalitatea de măsurare și înregistrare a progresului obținut. Acest lucru se poate realiza: în funcție de propria persoană sau în funcție de alte persoane. Este necesar să se stabilească totodată și frecvența măsurării. Gestionarea resurselor reprezintă un alt pas important spre atingerea obiectivului stabilit. Acestea pot consta în: obiecte, oameni, timp, modele umane sau calități personale, O'Connor, J. și Lages, A. (2009, p. 65). Putem opina că autoeficacitatea, robustețea împreună cu sensul coerenței, determină gradul de eficiență privind identificarea resurselor. Flexibilitatea gândirii, stima de sine și optimismul pot activa într-o măsură mai mare sau mai mică motivația folosirii anumitor resurse precum modul creativ de folosire a acestora. Pentru atingerea obiectivului propus este necesară elaborarea unui plan de acțiune, care necesită o atitudine proactivă. Drumul spre schimbare cât și destinația propusă trebuie abordate având în vedere consecințele extinse. Trebuie avute în vedere atât efectele în plan personal cât și asupra mediului și a celor din jur. În cazul identificării unor rezultate colaterale adverse este necesară analiza disponibilității de a plăti costurile atingerii obiectivului. Atât în procesul de stabilire a scopurilor cât și în cel de trasare al planului de acțiune trebuie ținut cont de valori, repere mentale și principii de acțiune apreciate în cea mai mare măsură de către o persoană. Pentru a

asigura reușita demersului de coaching sunt necesare depistarea valorilor de bază și a celor din spatele obiectivului. Depistarea acestora sporește motivația și gradul de implicare pentru realizarea scopului propus. Sensul coerenței înalt și stima de sine ridicată contribuie la identificarea valorilor. În urma unei metaanalize, Zaharia, C. și colab. (2015), autorii concluzionează că intervenția neuro-lingvistică, ca modalitate de realizare a schimbării la nivelul proceselor și mecanismelor psihice, bazată pe cadre teoretice, metodologii și intervenții dezvoltate științific, prezintă rezultate pozitive în comparație cu alte metode de intervenție. Mai multe studii au evidențiat rădăcinile teoretice care stau la baza coaching-ului prin NLP și eficiența acestor intervenții, Linder-Pelz, S. și Hall, L.M. (2007), Linder-Pelz, S. (2010). A fost constatată îmbunătățirea autoeficacității prin metode NLP la studenți, Skinner, H. și Croft, R. (2009). Kudliskis, V. și Burden, R. (2009) propun aplicarea unui model ciclic, în opt etape, de proceduri NLP și constată utilitatea modelului în sporirea eficienței la învățare. A fost elaborat și testat un model NLP privind atingerea performanței, Andreas, S. și Faulkner, C. (2008).

Pentru elaborarea programului formativ, am avut în vedere următoarele componente fundamentale: psihologică, pedagogică și socială. Pentru componenta psihologică am urmărit: cunoașterea particularităților specifice ale factorilor de personalitate (autoeficacitate, stima de sine, robustețea, sensul coerenței și optimismul), modul de manifestare a comportamentelor, identificarea căilor de ameliorare a acestora, identificarea unor disfuncții la nivel psihic-subiectiv privind interpretarea lumii înconjurătoare. Componenta pedagogică a cuprins: identificarea și adaptarea obiectivelor, adaptarea metodelor și mijloacelor de coping, adaptarea și îmbogățirea conținutului informativ al stimulilor din mediu, asimilarea unor cunoștințe sau deprinderi pentru rezolvarea mai eficientă a problemelor întâmpinate, descoperirea de resurse și identificarea de noi strategii, asigurarea unui cadru optim la nivel emoțional și comportamental pentru o ameliorare a funcției executive (la nivel cognitiv). Componenta socială a avut în vedere: inserția bio-psiho-socio-culturală a persoanei în realitatea socială actuală, combaterea manifestărilor de inadaptare socială și înlocuirea lor cu atitudini mai adaptative, îmbunătățirea relaționării cu ceilalți, diminuarea frustrării și ameliorarea încrederii în sine în interacțiunea cu mediul social, promovarea și susținerea unor atitudini coerente și flexibile în raport cu provocările vieții, creșterea sentimentului de responsabilitate față de propria persoană și față de așteptările din partea societății. Programul formativ a fost astfel construit spre a oferi o platformă de dezvoltare personală participanților. Obiectivul a fost atât dezvoltarea în sine cât și evidențierea rezultatelor transformării. Am urmărit ca, la finalul fiecărui modul, participanții să conștientizeze beneficiile ameliorării fiecărui factor de personalitate. Unul din scopuri a fost, astfel, centrarea pe sine a studenților. Am insistat pentru trecerea la acțiune, astfel încât, pentru a obține rezultatele diferite,

să se acționeze în moduri diferite. Am scos în evidență nevoia de clarificare în privința evoluțiilor ulterioare, urmărirea carierei și a unor scopuri stabilite, precum și necesitatea de a simți schimbarea. Am arătat, cu ajutorul metaforei, importanța de a descoperi „*cine ești*” și de a-ți prețui propria valoare. Din aceste motive am considerat că programul formativ elaborat și testat se încadrează în categoria programelor de dezvoltare personală.

Elaborarea programului formativ (Anexa 7) a avut drept scop declanșarea procesului de schimbare și de apreciere a câte unui factor de personalitate. Programul a fost conceput cu cinci module, fiecare dedicat unui factor de personalitate. Primul modul a avut ca obiectiv ameliorarea optimismului. Am constatat că optimismul este un factor care facilitează și potențează schimbarea la nivelul celorlalte constructe din teoria social-cognitivă, Vasiliu (2017b). Al doilea modul a urmărit îmbunătățirea stimei de sine. Al treilea modul a urmărit ameliorarea robusteții. Îmbunătățirea rezistenței la stres poate constitui un cadru adecvat pentru introspecție dar și pentru evaluarea lumii înconjurătoare. Al patrulea modul a avut ca obiectiv îmbunătățirea sensului coerenței. Am lăsat la final intervenția asupra autoeficacității.

Tabelul 3.3. Structura programului formativ

<i>Modul</i>	<i>Sesiune</i>	<i>Structura</i>
Optimism	Intro (10min)	Introducere în programul psihopedagogic.
	S1 (2h:25min)	Antrenarea: Inducție starea academică, răspunsul la chestionar. Intervenție partea I: metafora, film: Patch Adams (1998).
	10 min.	Pauza.
	S2 (40min)	Intervenție partea II: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Antrenarea: Exerciții de îmbunătățire a optimismului.
Stima de sine	S1 (2h:20min)	Antrenarea: Inducție starea academică, răspunsul la chestionar. Intervenție partea I: metafora, film: Cadillac records (2008).
	10 min.	Pauza.
	S2 (0h:40min)	Intervenție partea II: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Antrenarea: Exerciții de îmbunătățire a stimei de sine.
Robustețe	S1 (2h:20min)	Antrenarea: Inducție starea academică, răspunsul la chestionar. Intervenție partea I: metafora, film: Multiplicity (1996).
	10 min.	Pauza.
	S2 (0h:40min)	Intervenție partea II: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Antrenarea: Exerciții de îmbunătățire a robusteții.
Sensul coerenței	S1 (2h:10min)	Antrenarea: Inducție starea academică, răspunsul la chestionar. Intervenție cinema-terapie: Nebunia Zeilor (1980).
	10 min.	Pauza.
	S2 (0h:40min)	Intervenție partea II: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Antrenarea: Exerciții de îmbunătățire a sensului coerenței
Autoeficacitatea	S1 (2h:30min)	Antrenarea: Inducție starea academică, răspunsul la chestionar. Intervenție partea I: metafora, film: The Untouchables (1987).
	10 min.	Pauza.
	S2 (0h:40min)	Intervenție partea II: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Antrenarea: Exerciții de îmbunătățire a autoeficacității.

Ameliorarea celorlalți factori de personalitate potențează îmbunătățirea autoeficacității, cel mai bun predictor al performanței academice. Fiecare modul avut ca structură: pregătirea participanților, intervenția și antrenarea (Tabel 3.3).

Pregătirea. Pentru o mai bună asociere cu mediul academic, am utilizat, la fiecare modul, inducerea „stării academice”. Ancora s-a realizat la nivelul celor trei submodalități: vizual, auditiv și kinestezic (senzorial) în urma unei proceduri de tip inducție „ca și cum”. Am elaborat următoarea procedură de inducție și ancorare:

„Alege o poziție comodă și încearcă să te relaxezi cât mai mult. Păstrează-ți atenția numai la cuvintele ce le vei auzi în continuare. Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Auzi vocea profesorului care îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experiențezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim această binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ. Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

Complementar cu inducerea stării academice am realizat asocierea cu semnificația factorului de personalitate supus schimbării. Înainte de utilizarea metaforei (filmul selectat), fiecare participant a completat un scurt chestionar (doi sau trei itemi), cu cel mai mare impact, selectați din scalele de evaluare ale constructului respectiv, chestionarele CH (Anexa 8). După fiecare răspuns la item participantului i s-a cerut să motiveze alegerea făcută. Itemii au fost selectați, în urma analizei factoriale exploratorii, pe baza saturației în factori după cum urmează:

CH1. Calitățile psihometrice ale scalei LOT-R de evaluare a optimismului, Patton, W și colab. 2004), au arătat că doi factori explică 62.10% din varianța totală, unul evaluând pesimismul, iar al doilea optimismul. Itemii cu cea mai mare saturație au fost: „Rareori mă aștept să mi se întâmple lucruri bune.” cu o saturație de 0.81 în primul factor și „În general mă aștept să mi se întâmple mai multe lucruri bune decât rele.” cu o saturație de 0.66 în factorul al doilea.

CH2. Calitățile psihometrice ale Chestionarului lui Rosenberg privind stima de sine, Robu, V. (2013), au arătat că doi factori care explică 49.32% din varianța totală a scorurilor.

Saturațiile cele mai mari au fost identificate în itemul „*Cred că am anumite calități personale bune.*” (saturație 0.73) pentru primul factor și itemul „*Uneori, mă simt inutil(ă).*” (saturație 0.81) pentru al doilea factor.

CH3. Calitățile psihometrice ale scalei de măsurare a robusteții DRS15, Sîrbu, M. și colab. (2015), au arătat că trei factori care explică 48,8% din varianța totală. Itemii reprezentativi (angajare, control și provocare) au fost: „*Depinde de propriile mele acțiuni felul cum decurg lucrurile în viața mea.*” (saturație 0.785), „*Îmi place să am un program zilnic fără multe schimbări.*” (saturație 0.834) și „*În general viața îmi este plictisitoare.*” (saturație 0.722).

CH4. Calitățile psiholetrice ale scalei de măsurare a sensului coerenței SOC13, Rizeanu, S. și colab. (2015), au arătat că trei factori care explică 54.73% din varianța totală. Itemii reprezentativi (înțelegere, control și flexibilitate, sens și rost) au fost: „*Ai idei și sentimente confuze?*” (saturație 0.765) cotel de la 1 la 7, unde 1 înseamnă „foarte des”, iar 7 „foarte rar sau niciodată”; „*Găsești că ceea ce faci în fiecare zi este:*” (saturația 0.687) cotel de la 1 la 7, unde 1 înseamnă „o sursă profundă de plăcere și satisfacție”, iar 7 înseamnă „o sursă de durere și plictiseală”; „*Ți s-a întâmplat ca oamenii pe care contai să te dezamăgească?*” (saturația 0.840) cotel de la 1 la 7.

CH5. Calitățile psihometrice ale Scalei de evaluări a autoeficacității SES, Golu, I. și colab. (2015), au arătat că trei factori care explică 56.4% din varianța totală. Saturațiile cele mai mari au fost identificate în itemul 5 (0.827) pentru primul factor, itemul 8 (0.763) pentru al doilea factor și 1 (0.814) pentru al treilea factor. Am reținut cei trei itemi după cum urmează: „*Datorită abilităților mele știu cum să fac față situațiilor neașteptate.*”; „*Când mă confrunt cu o problemă, pot de regulă să găsesc mai multe soluții.*”; respectiv „*Întotdeauna reușesc să rezolv problemele dificile dacă mă străduiesc suficient de mult.*”.

A urmat intervenția, în două etape. Într-o primă etapă am urmărit obținerea unui efect de amorsare și de redescoperire a realității obiective. În a doua etapă am urmărit obținerea efectului de ancorare, de diminuare a confuziei și de orientare spre scopuri și carieră.

Prima parte a intervenției s-a axat pe îmbunătățirea perspectivei despre lume, percepția și interpretarea stimulilor din mediu, găsirea resurselor și identificarea opțiunilor prin intermediul metaforei, un instrument foarte puternic pentru schimbare. Metafora a fost reprezentată de filme artistice, cu un conținut cât mai relevant pentru fiecare factor de personalitate în parte. Filmele au fost alese în baza recomandărilor făcute de Zur Institute (1995). Pentru a evita vizionarea filmului doar din considerente artistice fiecare participant a avut obligația de a completa o fișă cu privire la impactul cognitiv, emoțional și motivațional resimțit.

Formularul tip FP (Anexa 9) a avut rolul de a facilita descoperirea de modele, de modalități de luare a deciziilor și descoperire de resurse.

Cea de-a doua parte a intervenției a constat în completarea informațiilor obținute în urma proceselor declanșate de metaforă prin utilizarea meta-modelului, Bandler, R. (2010, pp. 323-325). Autoobservarea structurii de suprafață a limbajului și analiza structurii de profunzime a acestuia (reprezentările interne complexe și detaliate privind semnificația limbajului) conduc la diminuarea obstacolelor datorate omisiunilor, distorsiunilor, generalizărilor. Recuperarea informațiilor pierdute prin separarea părților care funcționează de cele care nu funcționează din modelul (harta) unei persoane are ca efect o mai mare încredere în sine și multiplicarea strategiilor de coping. Prezentarea pe scurt, în debutul fiecărui modul, a definițiilor și caracteristicilor factorului de personalitate supus transformării a orientat atenția participanților spre patternurile dezadaptative specifice legate de acesta. Chestionarul de tip F (Anexa 10) a constat în identificarea omisiunilor, distorsiunilor și a generalizărilor. Recuperarea informațiilor pierdute s-a realizat, de către fiecare participant în parte, cu ajutorul întrebărilor specifice.

Antrenarea. La finalul fiecărui modul au fost prezentate exerciții pentru antrenarea factorului de personalitate supus schimbării, formularele de tip E (Anexa 11).

Structura modulelor programului formativ a fost următoarea:

MODULUL 1: Optimism

- Introducere în programul formativ.
- Sesiunea 1: Inducerea stării academice. Răspunsul la chestionar CH1. Cinema-terapie: Patch Adams (1998) concomitent cu completarea formularului FP.
- Sesiunea 2: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor (F1). Exerciții de îmbunătățire a optimismului (E1).

La primul modul participanții au făcut cunoștință cu structura programului, modalitatea de lucru și cerințele din partea experimentatorului. Totodată, li s-a explicat scopul final al programului cât și scopurile aferente fiecărui modul în parte. Toți participanții și-au exprimat acordul de a participa la program. După prezentarea definițiilor și a caracteristicilor primului construct – Optimismul, participanții au experimentat pentru prima dată efectul ancorării „stării academice” la nivelul celor trei submodalități: vizual, auditiv și kinestezic (senzorial). Procedura de inducție a fost de tipul „ca și cum”. Efectul ancorării a devenit mult mai puternic pe parcursul modulelor următoare. Am observat la unii participanți cum își activau ancora „starea academică” ori de câte ori treceau la o nouă sarcină de lucru, mai ales pe parcursul ultimelor două module. A urmat sarcina de completare a chestionarului CH1 cu cei doi itemi selectați din

chestionarul LOT-R pentru Optimism cu scopul de a realiza o a doua ancoră, orientarea spre constructul supus intervenției.

În prima parte a intervenției participanții au vizionat filmul artistic „*Patch Adams*” (1998) și au completat fișa FP pe parcursul vizionării. Drama, în regia lui Tom Shadyac, prezintă o poveste adevărată a unui student la medicină, care încalcă toate regulile, îndrăznind să proclame că cel mai bun medicament pentru pacienți este iubirea, compasiunea, râsul și jocul. Dintre participanți majoritatea și-au ales ca model personajul principal, Patch Adams, doi au ales-o ca model pe Carin, cu un caracter pragmatic orientat spre scop și mai puțin spre nonconformism și inițiative creative, și unul pe Truman, un caracter cu un optimism moderat, cu motivație spre creativitate și angajare, dar cu o dispoziție modestă spre provocare. Doi participanți au fost nehotărâți în alegere. Partea a doua a avut ca scop identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor pe baza fișei F1 și recuperarea informațiilor pierdute. În urma discutării și transformării acestora a fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea ameliorării Optimismului. Am observat, pe parcursul celor cinci module, o scădere a timpului necesar rezolvării fișei F1 și o sporire a numărului de omisiuni, distorsiuni și generalizări identificate și discutate. La finalul primului modul au fost experiențiate exerciții de îmbunătățire a Optimismului. Recomandarea a fost ca exercițiile, conform fișei E1 să fie antrenate pentru menținerea stării la un nivel cât mai ridicat.

MODULUL 2: Stima de sine

- Sesiunea 1: Inducerea stării academice. Răspunsul la chestionar CH2. Intervenție cinema-terapie: Cadillac records (2008) concomitent cu completarea formularului FP.

- Sesiunea 2: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor (F2). Exerciții de îmbunătățire a stimei de sine (E2).

Al doilea modul a fost dedicat îmbunătățirii Stimei de sine. Ancora pentru „*starea academică*” a fost realizată prin inducția „*ca și cum*”, iar cea privind orientarea spre Stima de sine, prin prezentarea caracteristicilor constructului. Consolidarea s-a realizat prin completarea celor doi itemi ai chestionarului CH2 selectați din Chestionarul lui Rosenberg pentru măsurarea stimei de sine.

Prima parte a intervenției a fost realizată prin prezentarea filmului artistic „*Cadillac records*” în regia lui Darnell Martin (2008). Filmul este o poveste a ascensiunii lui Leonard Chess (Adrien Brody), a casei sale de înregistrări, Chess Records, și a artiștilor cu care a lucrat - între care Muddy Waters (Jeffrey Wright), Little Walter (Columbus Short), Chuck E. Berry (Yasiin Bey), Willie Dixon (Cedric The Entertainer), Howlin' Wolf (Eamonn Walker) și minunata Etta James (Beyoncé Knowles). Dintre cei 20 de participanți la al doilea modul: opt 1-

au ales ca model pe Leonard Chess, patru pe Muddy Waters, patru pe Howlin' Wolf, doi pe Etta James, unul pe Chuck Berry, iar unul nu a ales niciun model. Partea a doua a avut ca scop identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor și recuperarea informațiilor pierdute pe baza fișei F2. În urma discutării și transformării acestora, a fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea ameliorării Stimei de sine. Începând cu acest modul timpul de executare a sarcinii s-a îmbunătățit considerabil. Finalul celui de al doilea modul a fost dedicat exercițiilor, fișa E2, pentru îmbunătățirea Stimei de sine. Am reiterat recomandarea ca exercițiile să fie repetate pentru antrenarea unei Stimei de sine.

MODULUL 3: Robustețea

- Sesiunea 1: Inducerea stării academice. Răspunsul la chestionar CH3. Intervenție cinema-terapie: *Multiplicity* (1996) concomitent cu completarea FP.

- Sesiunea 2: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor (F3). Exerciții de îmbunătățire a robusteții (E3).

Cel de al treilea modul a fost orientat spre îmbunătățirea Robusteții. Ancora pentru „*starea academică*” a fost realizată prin inducția „*ca și cum*”, iar cea privind orientarea spre Robustețe prin prezentarea caracteristicilor constructului. Consolidarea s-a realizat prin completarea celor trei itemi ai chestionarului CH3. Intervenția folosind metafora a fost realizată prin prezentarea comediei „*Multiplicity*” în regia lui Harold Ramis (1996). Filmul prezintă o poveste în care personajul principal, Doug Kinney (Michael Keaton), un barbat cu prea multe pe cap și prea puțin timp, încearcă să nu-și dezamăgească soția, Laura (Andie MacDowell), care-și dorește să-și urmeze o carieră. Problema este că va trebui să aibă grijă și de copii, ceea ce-i creează noi tensiuni. Acceptă provocarea doctorului Owen Leeds (Owen Leeds) și se clonează. Deținerea controlului îi oferă însă o satisfacție de scurtă durată. Dintre cei 18 participanți prezenți: opt l-au ales ca model pe Doug, patru pe Doug 2, patru pe Laura, unul pe Doug 3, iar unul nu a ales niciun model. Partea a doua a avut ca scop identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor și recuperarea informațiilor pierdute pe baza fișei F3. În urma discutării și transformării acestora, a fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea ameliorării Robusteții. Timpul de executare a sarcinii s-a diminuat, iar numărul de identificări și transformări a crescut. Finalul celui de al treilea modul a fost dedicat exercițiilor pentru ameliorarea Robusteții. Am reiterat recomandarea ca exercițiile, conform fișei E3 să fie repetate pentru antrenarea Robusteții și a factorilor subiacenți.

MODULUL 4: Sensul coerenței

- Sesiunea 1: Inducerea stării academice. Răspunsul la chestionar CH4. Intervenție cinema-terapie: *Nebunia Zeilor* (1980) concomitent cu completarea FP.

- Sesiunea 2: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor (F4). Exerciții de îmbunătățire a sensului coerenței (E4).

Cel de al patrulea modul a fost dedicat îmbunătățirii Sensului Coerenței. Ancora pentru „*starea academică*” a fost realizată prin inducția „*ca și cum*”, iar cea privind orientarea spre Sensul Coerenței prin prezentarea caracteristicilor constructului. Consolidarea s-a realizat prin completarea celor trei itemi ai chestionarului CH4. Intervenția folosind metafora a fost realizată prin intermediul filmului „*Nebunia Zeilor*” în regia lui Jamie Uys (1980). Xi (N!xau), un membru al tribului Sho din deșertul Kalahari, intră în contact, pentru prima dată în viață, cu civilizația, atunci când găsește o sticlă de Coca-Cola aruncată de către un pilot de avion aflat în trecere pe deasupra deșertului. Inițial misteriosul obiect pare să fie un dar din partea zeilor. Văzând consecințele nedorite pe care le-a provocat ciudatul obiect în sânul comunității sale Xi decide să meargă până la capătul pământului și să returneze darul. Aventura lui Xi se împletește cu povestea unui cercetător, Andrew Steyn (Marius Weyers), a asistentului său, M'pudi (Michael Thys) și a învățătoarei Kate Thompson (Sandra Prinsloo). La acest modul au participat un număr de 16 studenți dintre care: nouă l-au ales drept model pe Xi, patru pe Steyn, doi pe Kate și unul pe M'pudi. Partea a doua a avut ca scop identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor și recuperarea informațiilor pierdute pe baza fișei F4. În urma discutării și transformării acestora, a fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea ameliorării Sensului Coerenței. Timpul de executare a sarcinii s-a diminuat, iar numărul de identificări și transformări a crescut. Finalul celui de al patrulea modul a fost dedicat exercițiilor pentru ameliorarea Sensului Coerenței. Am reiterat recomandarea ca exercițiile, conform fișei E4, să fie repetate pentru antrenarea unei Sensului Coerenței și a factorilor subiacenți.

MODULUL 5: Autoeficacitatea

- Sesiunea 1: Inducerea stării academice. Răspunsul la chestionar CH5. Intervenție cinema-terapie: *The Untouchables* (1987) concomitent cu completarea FP.

- Sesiunea 2: Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor (F5). Exerciții de îmbunătățire a autoeficacității (E5).

Modulul cinci a fost dedicat îmbunătățirii Autoeficacității. Ancora pentru „*starea academică*” a fost realizată prin inducția „*ca și cum*”, iar cea privind orientarea spre Autoeficacitate prin prezentarea caracteristicilor constructului. Consolidarea s-a realizat prin completarea celor trei itemi ai chestionarului CH5. Intervenția folosind metafora a fost realizată prin intermediul filmului „*The Untouchables*” în regia lui Brian de Palma (1987). Agentul federal Elliot Ness (Kevin Costner) declară război mafiei. Lupta se dă între echipa formată ad-hoc de către acesta și capul mafiot Al Capone (Robert de Niro). Ness este ajutat de un vechi

polițist, Malone (Sean Connery) care-l învață cum să învingă Mafia. La acest modul au participat un număr de 15 studenți dintre care: nouă l-au ales drept model pe Elliot Ness, patru pe Malone și doi pe Al Capone. Un participant nu a ales niciun model. Partea a doua a avut ca scop identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor și recuperarea informațiilor pierdute pe baza fișei F5. În urma discutării și transformării acestora, a fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea îmbunătățirii Autoeficacității. Timpul de executare a sarcinii a fost cel mai scăzut dintre toate modulele, iar numărul de identificări și transformări a crescut. Finalul celui de al cincilea modul a fost dedicat exercițiilor pentru creșterea nivelului Autoeficacității. Am reiterat recomandarea ca exercițiile, conform fișei E5 să fie repetate pentru antrenarea Autoeficacității.

Am observat diminuarea timpului de rezolvare al sarcinilor de la un modul la altul. Procesul de recuperare al informațiilor pierdute a fost mai elaborat. Putem explica prin prisma condiționării operande, în special cea de tipul „*obișnuirea prin condiționare pozitivă*”, Skinner, B.F. (1938, 1954, 1958). Modificarea structurii de profunzime a limbajului, Bandler, R. (2010), a condus la diminuarea confuziei, Côté (2006) și la stoparea activării mecanismului de regresie sau de evitare, Ionescu, S. și colab. (2007).

B) Instrumente de evaluare pentru factorii de personalitate

Au fost utilizate aceleași instrumente validate pentru populația din România pentru evaluarea factorilor de personalitate ca și în experimentul constatativ. Pentru evaluarea autoeficacității, am ales Scala SES (*Generalized Self-Efficacy Scale*), Schwarzer, K.R. și Jerusalem, M. (1995) având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Golu, I. și colab. (2015). Pentru evaluarea stimei de sine am ales Scala RSES - *Chestionarul lui Rosenberg*, Rosenberg, M. (1989) cu 10 itemi, validat și etalonat pentru populația din România de Baban, A. (1998), Vasiliu, D. (2019a). Pentru evaluarea robusteții, am ales Scala DRS15 - *The Dispositional Resilience Scale*, Bartone, P.T. (2007) cu 15 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Sîrbu, M. și colab. (2015). Pentru evaluarea sensului coerenței, am optat pentru Scala SOC13 - *Sense of Coherence Scale*, Antonovsky, A. (1987) cu 13 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Rizeanu, S. și colab. (2015). Pentru evaluarea optimismului Scala LOT-R - *Life Orientation Test*, Scheier, M.F. și Carver, C.S. (1992) având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România de Baban, A. (1998).

Norme deontologice. Cercetarea a respectat Art. 7, 8, 10 și 11 din Codul deontologic al profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, adoptat prin Hotărârea 4CN/2013 de către Colegiul Psihologilor din România, precum și a prevederilor din Partea 1: Preambul din Codul de procedură disciplinară (2013). Participanții au fost informați cu privire la obiectivele urmărite

și li s-au explicat conținutul probelor folosite și faptul că participarea este voluntară, cu respectarea confidențialității datelor și a rezultatelor evaluării. Aceștia au fost înștiințați că li se vor solicita notele la final de semestru de la secretariatele facultăților și li s-a cerut acordul prealabil, prin bifarea opțiunii Da/Nu, pe formularele de testare. Totodată li s-a adus la cunoștință faptul că se pot retrage în orice moment din cercetare fără a exista repercusiuni negative asupra lor. Protocolul de acordare a consimțământului de participare la cercetare a constat în libera alegere a participanților de a preda sau nu chestionarele completate către evaluator.

Procedura. Evaluarea factorilor de personalitate a fost realizată prin procedura de testare și retestare, înainte și după desfășurarea programului formativ, iar performanța academică a fost determinată în baza rezultatelor obținute la examenele pentru semestrul I și al II-lea. Performanța academică a fost evaluată prin mediile notelor pe două semestre consecutive și operaționalizată în Clase standard (Anexa 13), prin același procedeu ca și la experimentul constatativ. Pentru păstrarea confidențialității privind structura programelor de învățământ ale Universității și metodele de evaluare utilizate la examene, precum și pentru a nu se face asocieri între rezultatele evaluărilor și identitatea cadrelor didactice, nu au fost redate explicit denumirile disciplinelor selectate pentru evaluarea performanței academice. La sesiunile de evaluare, participanții au completat chestionarele prin metoda creion-hârtie fără limită de timp. Participanților li s-a indicat să citească instructajul tipărit în dreptul fiecărei scale și li s-a precizat să completeze toți itemii, câte o opțiune pentru fiecare. A fost făcută precizarea că toate răspunsurile sunt corecte, ele semnificând modul de raportare individuală la acele constructe. Chestionarele au fost aplicate pe parcursul orelor de seminar cu acordul profesorilor titulari de curs. Evaluarea și colectarea datelor privind factorii de personalitate a fost realizată în cursul lunilor martie și mai. Intervalul orar în care am aplicat chestionarele a fost între 12:00 și 14:00 pentru a păstra un nivel relativ constant de oboseală a participanților și un cadru ambiental similar.

Aplicarea programului formativ, pentru participanții din grupul experimental, l-am realizat la Cabinetul individual de psihologie "Dan Vasiliu". Modulele au avut o frecvență de unul pe zi, cinci zile consecutive. Din cauza limitărilor de spațiu și a faptului că nu toți participanții au putut fi prezenți în anumite zile, programul formativ a fost planificat, la începutul lunii mai, în două serii în săptămâni consecutive. Intervalul orar în care a fost aplicat programul, pentru ambele serii, a fost între 15:00-20:00.

Design experimental. Au fost aplicate cele cinci chestionare de evaluare a factorilor de personalitate, prima dată în faza de testare O^I_{1-5} și a doua oară în faza de retestare O^{II}_{1-5} la un

interval de 30-40 de zile. Performanța academică a fost evaluată pe semestrul I (O^I_6) și pe semestrul al II-lea (O^{II}_6). Intervenția prin programul psihologic a fost notată cu X.

$$\begin{array}{l} R: O^I_{1-5}; O^I_6 \quad X \quad O^{II}_{1-5}; O^{II}_6 \\ R: O^I_{1-5}; O^I_6 \quad O^{II}_{1-5}; O^{II}_6 \end{array}$$

A fost ales un plan experimental de bază cu un grup experimental și un grup de control și evaluare pretest-posttest. Acest plan experimental este specific unei cercetări cu grupuri echivalente și selecție aleatorie (Vasilu, D., 2018, p. 22).

3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

La modulele programului formativ au fost acceptați să participe, pe lângă studenții selectați în grupul experimental, toți cei care și-au exprimat dorința. În total s-au prezentat un număr de 25 de studenți, doar cei din grupul experimental având obligația de a fi prezenți la toate modulele. Dintre cei 25 de participanți, tineri adulți, cinci (20%) au fost de gen masculin și 20 (80%) de gen feminin (Tab. 3.4).

Tabelul 3.4. Analiza de frecvențe pentru participanții la unul sau mai multe module ale programului formativ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculin	5	20,0	20,0	20,0
Valid feminin	20	80,0	80,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

În urma analizei chestionarelor completate de către participanții la program am constatat că au identificat un număr 236 de omisiuni dintre care: omisiuni simple – 53, indice referențial nespecificat – 46, omisiuni comparative – 42, verbe nespecificate – 41 și nominalizări – 54.

Tabelul 3.5. Omisiuni, distorsiuni și generalizări autoidentificate de participanți

	Omisiune simplă Indice referențial nespecificat	Omisiune comparativa	Verb nespecificat	Nominalizarea	Total Omisiuni	Citirea minții	Performativul pierdut	Cauza efect	Echivalența complexă	Presupoziția	Total Distorsiuni	Cuantificatori universali	Operatori modali	Total Generalizări
Valid	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
NMissi ng	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sum	53	46	42	41	54	236	44	46	39	35	38	202	36	39

Totodată, au identificat un număr de 202 distorsiuni dintre care: citirea minții – 44, performativul pierdut – 46, cauză efect – 39, echivalențe complexe – 35 și presupuziții – 38.

Studentii au identificat un număr de 75 de generalizări dintre care: cuantificatori universali – 36 și operatori modali – 39 (Tab. 3.5). Cuvintele și expresiile cele mai întâlnite care au stat la baza patternurilor evidențiate în tabelul 3.6. Procesul de recuperare a informației a fost un demers imediat, după fiecare identificare în parte, realizat cu ajutorul indicațiilor din formular. Odată cu experiența acumulată și cu dezvoltarea abilităților de identificare a omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor, numărul acestora a crescut, pentru fiecare participant, de la un modul la altul. Diferența mare dintre numărul omisiunilor și distorsiunilor față de generalizări și cantitatea aproape egală între primele două se poate explica prin creșterea dependenței de tehnologie (telefon mobil, tabletă etc.) și utilizarea intensă a rețelelor de socializare și de comunicare prin internet.

Tabelul 3.6. Frecvența cuvintelor și expresiilor prezente în patternurile autoidentificate

Referința	Frecvențe	Referința	Frecvențe
relație/partener	31	încredere	6
comunicare	29	nehotărâre / ezitare	6
mai puțin bun ca alții	17	valori	5
trist / dezamăgit	12	serviciu	5
inadecvat / inconfortabil	10	facultate	5
colegi	10	invidie	4
respins	9	lipsă apartenență/ pierdut	4
părinți / familie	9	lene	3
neînțeleș	8	agitat	3
mediul social	7	noroc	2

Diferența mare dintre numărul omisiunilor și distorsiunilor față de generalizări și cantitatea aproape egală între primele două se poate explica prin creșterea dependenței de tehnologie (telefon mobil, tabletă etc.) și utilizarea intensă a rețelelor de socializare și de comunicare prin internet. Într-o societate cu tot mai multe provocări, cu tot mai multe atracții și tot mai multe posibilități de comunicare, oamenii sunt tentați să fie din ce în ce mai superficiali tocmai în zona comunicării. Abilitatea de analiză și sinteză este tot mai rar antrenată, iar tendința este de a rezolva situațiile de viață tot mai rapid, în baza Sistemului 1 de gândire, și în consecință în mod irațional. Există totodată o tendință de a înlocui cuvântul, uneori expresia, cu un simbol, în favoarea rapidității de comunicare în detrimentul calității acesteia.

Datele, culese de la eșantionul experimental și cel de control, au fost analizate cu programul SPSS (Howitt, D., Cramer, D., 2010), iar mărimea efectului a fost determinată cu *EffectSizeClaculator* (2001), pentru testele de asociere, sau cu formula: $r = z/\sqrt{N}$, pentru testele neparametrice de comparație (Pallant, J.A., 2007, p. 225). Mărimea efectului a fost considerată după cum urmează: mică pentru $r=0.1$, medie pentru $r=0.3$ și mare pentru $r=0.5$. Pragul de semnificație statistică, pentru statistica inferențială, a fost ales ca fiind $p=0.05$ ceea ce înseamnă

o putere statistică a cercetării de 95%. Prelucrarea statistică a urmărit două direcții. Prima a constat în analiza descriptivă a datelor colectate urmată de luarea deciziilor privind continuarea demersului. A doua a constat în analiza inferențială pentru a verifica ipotezele nule.

Analiza descriptivă a distribuțiilor variabilelor independente *Vârsta* (ordinală) și *Genul* (nominală) pentru participanții din cele două grupuri, experimental și de control a fost ilustrată în Tabelul 3.7. Toate datele colectate de la participanți au fost valide și s-au încadrat între valorile limite corespunzătoare fiecărui construct în parte.

Tabelul 3.7. Analiza descriptivă a datelor participanților din GE și GC

Grup			Varsta	Genul
experimental	N	Valid	12	12
		Missing	0	0
	Median	25,50	2,00	
	Mode	27	2	
	Minimum	19	1	
	Maximum	29	2	
control	N	Valid	12	12
		Missing	0	0
	Median	24,50	2,00	
	Mode	21 ^a	2	
	Minimum	18	1	
	Maximum	29	2	

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Au fost analizate distribuția frecvențelor pentru variabila *Performanța academică* a participanților, din grupele experimental și de control, pe primul semestru.

Tabelul 3.8. Performanța academică a participanților pe semestrul 1

Grup			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
experimental	Valid	rezultate foarte slabe	2	16,7	16,7	16,7
		rezultate slabe	7	58,3	58,3	75,0
		rezultate medii	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
control	Valid	rezultate foarte slabe	1	8,3	8,3	8,3
		rezultate slabe	7	58,3	58,3	66,7
		rezultate medii	3	25,0	25,0	91,7
		rezultate bune	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

La finalul semestrului I, am constatat, pentru grupul experimental, că: doi participanți au obținut rezultate foarte slabe (16,70%), șapte (58,30%) rezultate slabe și trei (25,00%) rezultate medii. Pentru grupul de control am constatat că: un participant (8,30%) a obținut rezultate foarte slabe, șapte (58,30%) au avut rezultate slabe, trei (25,00%) au avut rezultate medii iar unul (8,30%) a avut rezultate bune (figura 3.7., Tab .3.8).

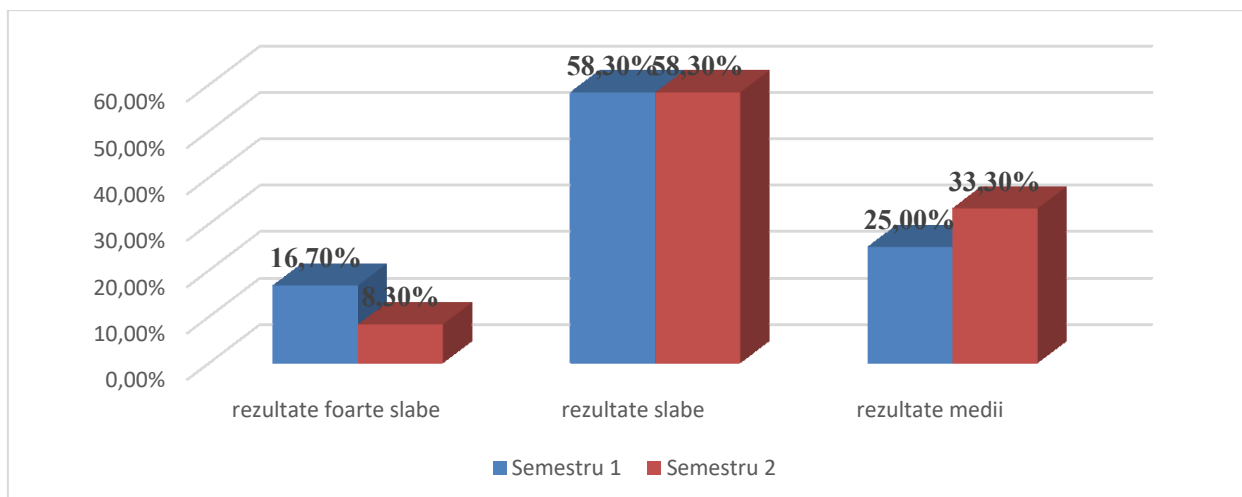


Fig. 3.7. Rezultatele performanței academice pe sem. 1 și 2 pentru GE

Prelucrarea statistică a continuat cu analiza frecvențelor pentru performanța academică a participanților, din grupele experimental și de control, pe al doilea semestru. La finalul semestrului al II-lea, am constatat, pentru participanții din grupul experimental, că: unul (8,3%) a obținut rezultate medii, șapte (58,3%) rezultate bune și patru (33,30%) rezultate foarte bune. De asemenea, pentru participanții din grupul de control, distribuția rezultatelor a fost următoarea: un participant (8,30%) cu rezultate foarte slabe, trei participanți (25,00%) cu rezultate slabe, șase participanți (50,00%) cu rezultate medii și doi participanți (16,60%) cu rezultate bune (figura 3.8., Tab. 3.9.).

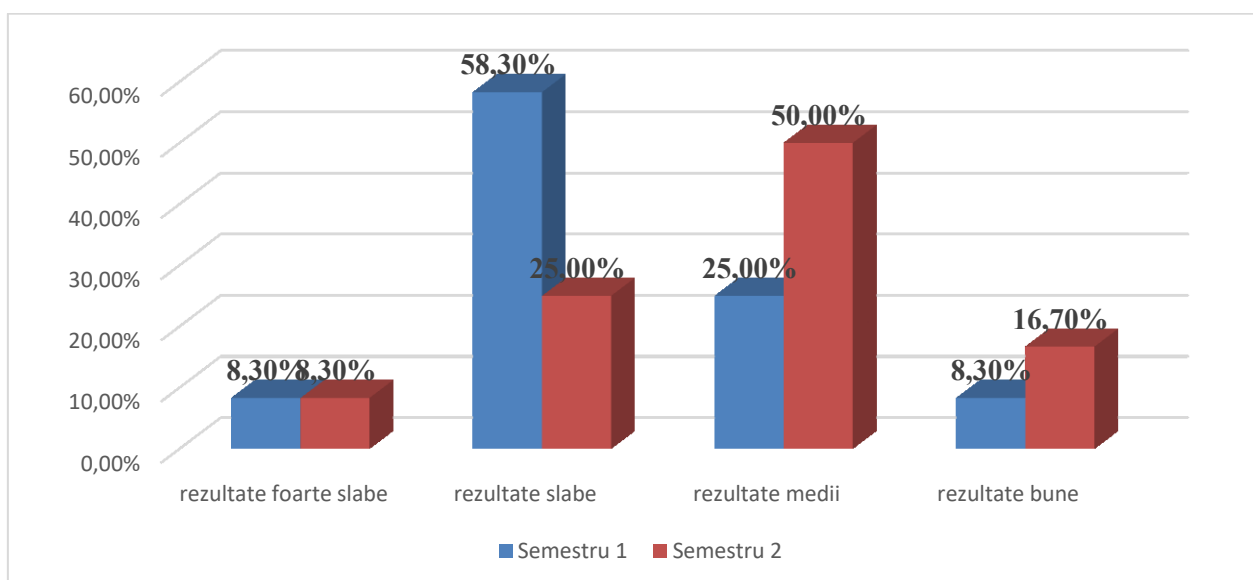


Fig. 3.8. Rezultatele performanței academice pe sem. 1 și 2 pentru GC

Tabelul 3.9. Performanța academică a participanților pe semestrul 2

Grup	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
experimental	rezultate medii	1	8,3	8,3
	rezultate bune	7	58,3	58,3
	rezultate foarte bune	4	33,3	33,3
				100,0

		Total	12	100,0	100,0	
control	Valid	rezultate foarte slabe	1	8,3	8,3	8,3
		rezultate slabe	3	25,0	25,0	33,3
		rezultate medii	6	50,0	50,0	83,3
		rezultate bune	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Am considerat ca variabilă dependentă *Performanța academică* (ordinală), operaționalizată în cele cinci clase standard. Am efectuat analiza descriptivă a datelor obținute la prima și a doua evaluare a factorilor de personalitate, pentru cele două grupuri, experimental și de control. Variabilele independente (scală de interval) au fost scorurile brute rezultate în urma evaluării factorilor de personalitate.

Tabelul 3.10. Analiza descriptivă a rezultatelor participanților din GE la test

Grup experimental	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Autoeficacitatea	12	27	37	31,00	2,828	,550	,637	,349	1,232
Stima de sine	12	19	37	31,83	5,540	-1,444	,637	1,460	1,232
Robustete Angajare	12	10	14	11,17	1,467	,903	,637	-,676	1,232
Robustete Control	12	9	15	12,50	2,276	-,472	,637	-1,265	1,232
Robustete Provocare	12	7	15	10,92	2,429	,481	,637	-,181	1,232
Robustete	12	29	44	34,58	4,602	,892	,637	,636	1,232
SC Intelegere	12	11	32	22,17	5,828	-,393	,637	-,026	1,232
SC Control	12	13	22	18,33	2,871	-,568	,637	-,295	1,232
SC Sens	12	16	28	22,50	4,253	-,034	,637	-1,532	1,232
Sensul coerenței	12	46	80	63,00	11,786	-,202	,637	-1,335	1,232
Optimism	12	7	24	17,17	4,629	-,649	,637	,969	1,232

La prima testare, scorurile, pentru grupul experimental, au prezentat următoarele caracteristici descriptive: *Autoeficacitate* – distribuție izomoderat asimetrică stânga, ușor leptocurtică; *Stima de sine* – distribuție sever asimetrică dreapta, sever leptocurtică; *Robustețe-angajare* – distribuție izomoderat asimetrică stânga, moderat platicurtică; *Robustețe – control* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, sever leptocurtică; *Robustețe – provocare* – distribuție ușor asimetrică stânga, ușor platicurtică; *Robustețe* – distribuție izomoderat asimetrică stânga, moderat leptocurtică; *Sensul coerenței – Înțelegere* – distribuție ușor asimetrică dreapta, mezocurtică; *Sensul coerenței – Control* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Sensul coerenței – Sens și Rost* – distribuție aproape simetrică, sever platicurtică; *Sensul Coerenței* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică și *Optimism* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, moderat leptocurtică (Tab. 3.10).

La retestare, scorurile, pentru grupul experimental, au prezentat următoarele caracteristici descriptive: *Autoeficacitate* – distribuție ușor asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Stima de sine* – distribuție sever asimetrică dreapta, sever leptocurtică; *Robustețe-Angajare* – distribuție ușor asimetrică dreapta, moderat platicurtică; *Robustețe – Control* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Robustețe – Provocare* – distribuție sever asimetrică dreapta, sever

leptocurtică; *Robustețe* – distribuție ușor asimetrică dreapta, ușor platicurtică. Pentru *Sensul coerenței* – *Înțelegere* – distribuție ușor asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Sensul coerenței* – *Control* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, moderat leptocurtică; *Sensul coerenței* – *Sens și Rost* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Sensul coerenței* – distribuție ușor asimetrică dreapta, moderat platicurtică și *Optimism* – distribuție sever asimetrică dreapta, sever leptocurtică (Tab. 3.11, figura 3.9.).

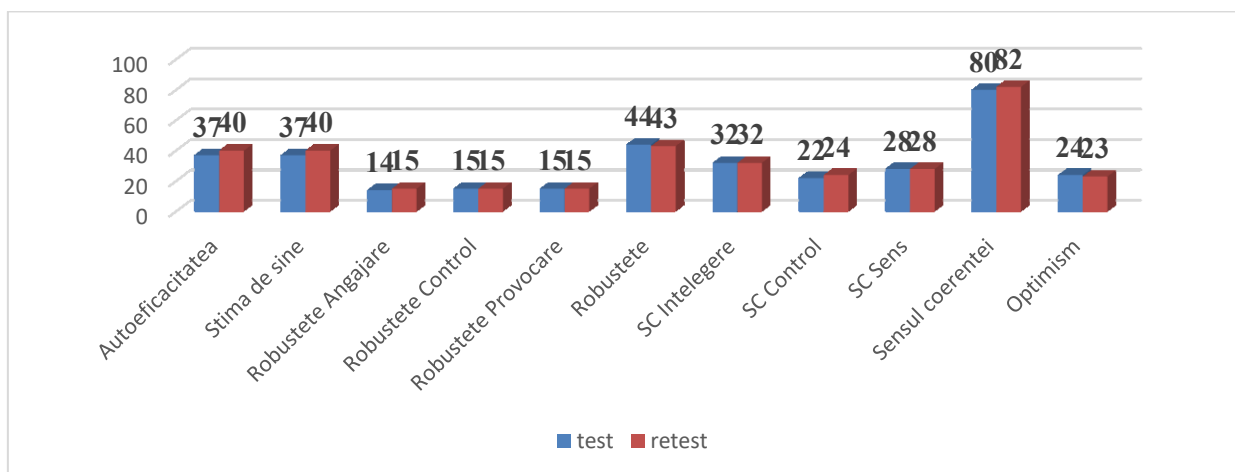


Fig. 3.9. Mediile pentru factorii de personalitate la studenții din GE test și retest

Tabelul 3.11. Analiza descriptivă a rezultatelor participanților din GE la retest

Grup experimental	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.	Skewness	Kurtosis		
	Stat.	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Autoeficacitate - retest	12	31	40	36,42	2,811	-,484	,637	-,444	1,232
Stima de sine - retest	12	25	40	36,17	3,973	-2,234	,637	6,052	1,232
Robustete Angajare –retest	12	9	15	12,33	2,146	-,189	,637	-,967	1,232
Robustete Control – retest	12	10	15	13,00	1,706	-,792	,637	-,309	1,232
Robustete Provocare – retest	12	6	15	12,00	2,296	-1,676	,637	3,981	1,232
Robustete - retest	12	31	43	37,33	3,420	-,178	,637	-,123	1,232
SC Intelegere - retest	12	18	32	25,25	3,864	-,148	,637	-,250	1,232
SC Control - retest	12	15	24	20,67	2,570	-,905	,637	,623	1,232
SC Sens – retest	12	18	28	23,75	3,769	-,158	,637	-1,637	1,232
Sensul Coerenței - retest	12	52	82	69,67	9,119	-,489	,637	-,687	1,232
Optimism retest	12	4	23	19,08	5,265	-2,429	,637	6,769	1,232

Pentru grupul de control, scorurile la prima testare au prezentat următoarele caracteristici descriptive: *Autoeficacitate* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Stima de sine* – distribuție izomoderat asimetrică stânga, moderat platicurtică; *Robustețe-Angajare* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Robustețe* – *Control* – distribuție ușor asimetrică dreapta, moderat platicurtică; *Robustețe* – *Provocare* – distribuție ușor asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Robustețe* – distribuție izomoderat asimetrică stânga, moderat platicurtică; *Sensul coerenței* – *Înțelegere* – distribuție ușor asimetrică stânga, moderat platicurtică; *Sensul coerenței* – *Control* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Sensul coerenței* – *Sens și Rost* – distribuție aproape simetrică, sever platicurtică; *Sensul coerenței* – distribuție ușor asimetrică

dreapta, aproape mezocurtică și *Optimism* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, ușor platicurtică Rezultatele analizei descriptive sunt evidențiate în Tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Analiza descriptivă a rezultatelor participanților din GC la test

Grup de control	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Autoeficacitatea	12	26	35	30,33	3,114	-,112	,637	-1,368	1,232
Stima de sine	12	23	39	29,67	4,868	,533	,637	-,555	1,232
Robustete Angajare	12	8	13	10,50	1,784	-,461	,637	-1,282	1,232
Robustete Control	12	10	15	12,92	1,832	-,493	,637	-,981	1,232
Robustete Provocare	12	5	11	8,58	1,832	-,426	,637	-,393	1,232
Robustete	12	29	38	32,33	3,420	,722	,637	-,920	1,232
SC Intelegere	12	11	27	18,08	5,178	,141	,637	-,670	1,232
SC Control	12	12	21	16,67	3,676	-,182	,637	-1,683	1,232
SC Sens	12	13	25	19,33	3,846	,052	,637	-1,123	1,232
Sensul coerenței	12	36	73	54,08	10,211	,131	,637	-,095	1,232
Optimism	12	7	22	15,83	4,783	-,762	,637	-,287	1,232

Scorurile la retest, pentru grupul de control, au prezentat următoarele caracteristici descriptive: *Autoeficacitate* – distribuție simetrică, aproape mezocurtică; *Stima de sine* – ușor asimetrică stânga, ușor platicurtică; *Robustețe-Angajare* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, ușor platicurtică; *Robustețe – Control* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică, *Robustețe – Provocare* – distribuție ușor asimetrică dreapta, moderat leptocurtică; *Robustețe – Control* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică, *Sensul coerenței – Înțelegere* – distribuție ușor asimetrică dreapta, moderat platicurtică; *Sensul coerenței – Control* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Sensul coerenței – Sens și Rost* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, sever platicurtică; *Sensul coerenței* – distribuție ușor asimetrică dreapta, sever platicurtică și *Optimism* – distribuție izomoderat asimetrică dreapta, moderat leptocurtică (figura 3.10., Tab. 3.13).

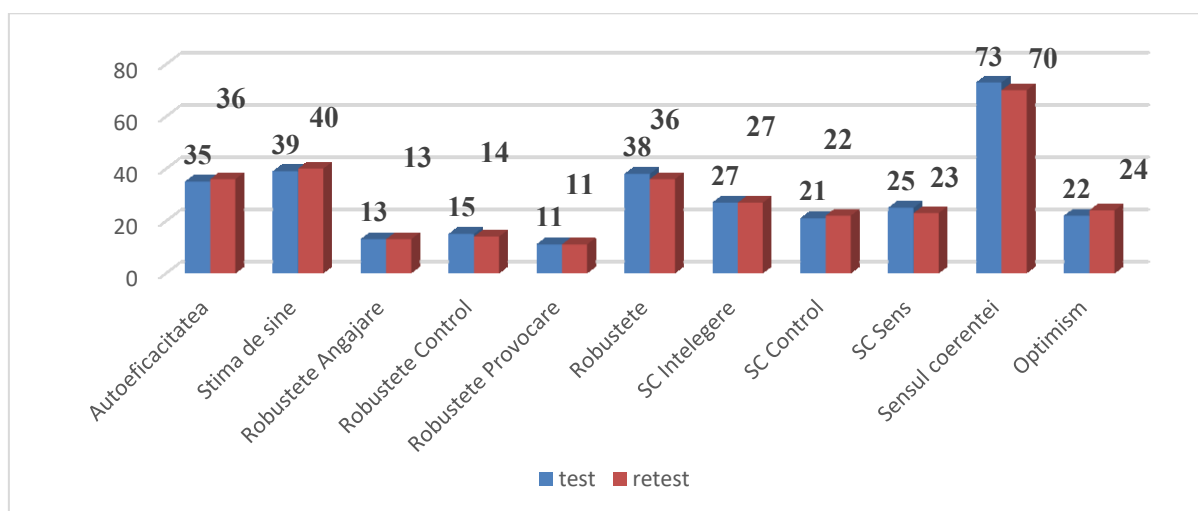


Fig. 3.10. Mediile pentru factorii de personalitate la studenții din GC test și retest

În urma analizei descriptive, am decis continuarea prelucrărilor statistice pentru verificarea ipotezelor nule. Pentru analiza inferențială, am ales, dat fiind numărul redus de participanți,

testele statistice neparamerice. Pentru asocieri, am aplicat testul Kendall tau_b iar pentru analiza diferențelor între măsurători, pentru grupuri dependente, am aplicat testul Wilcoxon.

Tabelul 3.13. Analiza descriptivă a rezultatelor participanților din GC la retest

Grup de control	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness	Kurtosis		
	Stat.	Statistic	Statistic	Statistic	Deviation Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Autoeficacitate - retest	12	25	36	30,50	3,060	,000	,637	-,046	1,232
Stima de sine - retest	12	22	40	29,58	5,518	,296	,637	-,457	1,232
Robustete Angajare –retest	12	7	13	10,58	1,881	-,549	,637	-,354	1,232
Robustete Control – retest	12	10	14	12,50	1,446	-,216	,637	-1,339	1,232
Robustete Provocare – retest	12	6	11	8,83	1,337	-,461	,637	,599	1,232
Robustete - retest	12	27	36	31,92	3,118	-,275	,637	-1,323	1,232
SC Intelegere - retest	12	10	27	18,67	5,245	,181	,637	-,784	1,232
SC Control - retest	12	10	22	16,17	4,303	-,268	,637	-1,435	1,232
SC Sens – retest	11	12	23	18,64	4,249	-,571	,661	-1,172	1,279
Sensul Coerentei - retest	11	35	70	53,91	11,623	-,391	,661	-1,123	1,279
Optimism retest	12	5	24	16,17	5,289	-,749	,637	,689	1,232

Prima ipoteză a presupus că în urma participării studenților la programul formativ performanța academică a acestora se va îmbunătăți.

Pentru a verifica prima ipoteză nulă am efectuat o analiză longitudinală pentru a constata asocierile și a face comparația între rezultatele obținute pe primul semestru și cel de-al doilea semestru. Graficele de asociere (Fig. 3.11) între clasele standard, în care s-au încadrat participanții din grupul experimental și grupul de control, corespunzătoare rezultatelor obținute pe semestrul I și semestrul al II-lea, indică o relație liniară și homoscedastică, Opariuc (2009, p. 114).

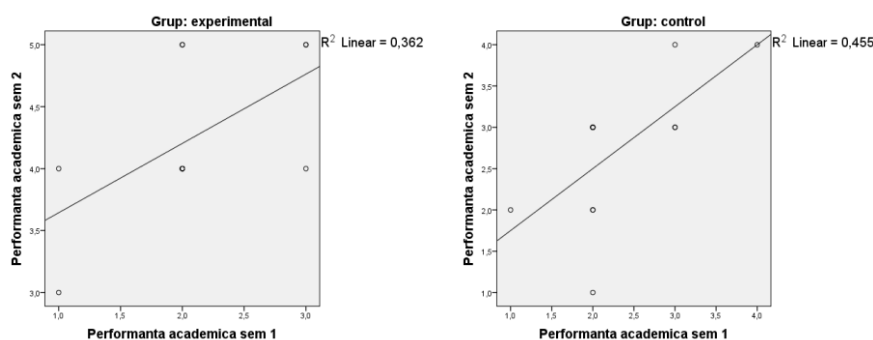


Fig. 3.11. Graficul asocierii claselor standard de performanță pe sem. 1 și 2 GE șiGC

Coeficienții de determinare ($r^2 > 0,3$) indică o adecvare suficientă a modelului liniar pentru asocierile dintre rezultatele pe primul semestru și pe cel de-al doilea semestru.

În urma aplicării testului de asociere Kendall tau_b am constatat, pentru grupul experimental, asocieri semnificative statistic (Tab. 3.14) între încadrarea în clase standard de performanță pe semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.550$, $p=0.049$, $95\%CI= -0.0349-0.8543$).

Intervalul de încredere de 95% conține însă valoarea „zero”. În acest caz am decis lipsa asocierii liniare chiar dacă testul este semnificativ statistic. Am reținut ipoteza nulă.

Tabelul 3.14. Asocierile între clasele performanței academice pe sem. 1 și 2 (GE)

Grup experimental	1.	2.
1. Cls. performanta academica sem 1	1,000	.
2.Cls. performanta academica sem 2	,550*	1,000
	,049	.

În urma aplicării testului de asociere Kendall tau_b am constatat, pentru grupul de control, asocieri semnificative statistic (Tab. 3.15) între încadrarea în clase standard de performanță pe semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.653$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2115-0.8732$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.653$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Tabelul 3.15. Asocierile între clasele performanței academice pe sem. 1 și 2 (GC)

Grup de control	1.	2.
1. Cls. performanta academica sem 1	1,000	.
2. Cls. performanta academica sem 2	,653*	1,000
	,015	.

În urma testelor de asociere am constatat că numai pentru grupul de control putem afirma că studenții, tineri adulți, își păstrează ierarhia în categoriile din care fac parte (specializare, an de studii, anul evaluării) privind performanța academică. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că schimbarea, în urma participării la programul formativ, nu a avut efecte proporționale asupra performanței academice. În urma intervenției ierarhia nu a fost păstrată. Cauza poate fi existența diferențelor individuale cum ar fi: abilitățile diferite sau aflate în diverse stadii de dezvoltare, natura motivațiilor sau intensitate lor, modalități de coping diverse, deosebiri în privința modului de a atribui semnificații sau deosebiri privind consistența experiențelor de succes sau eșec, Erikson (1963), Papalia și colab. (2010).

Pentru a verifica evoluția performanței între cele două semestre consecutive am aplicat testul statistic Wilcoxon (Anexa 14).

Am constatat că, pentru grupul experimental, performanța academică s-a îmbunătățit pentru toți cei 12 participanți. Pentru grupul de control performanța academică a scăzut pentru un participant, a crescut pentru șase participanți și a rămas constantă pentru cinci participanți (Fig. 3.12).

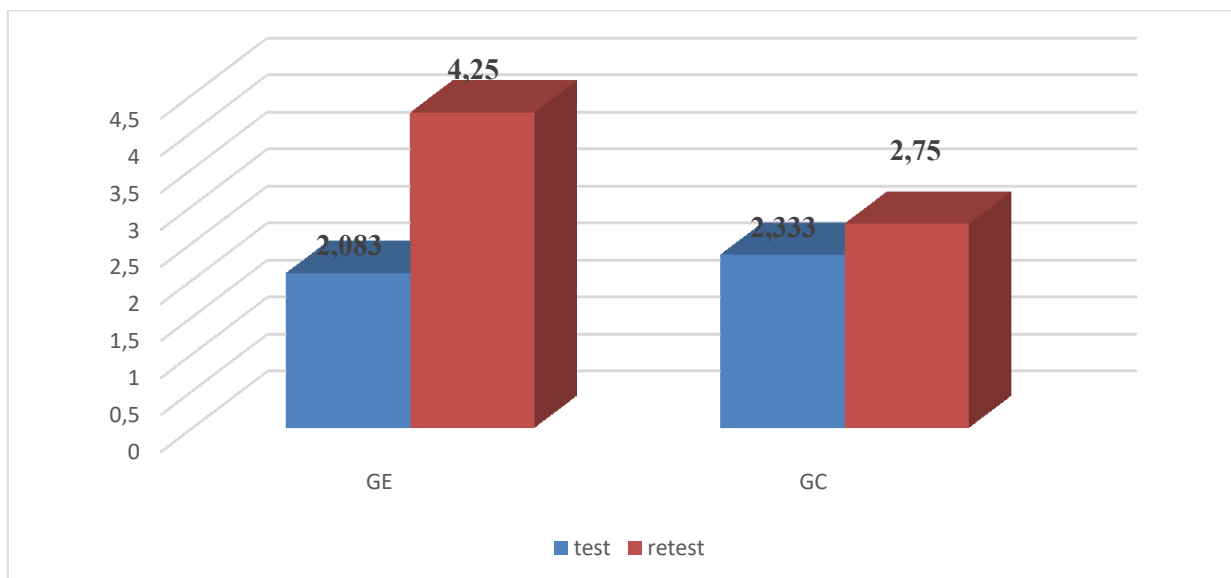


Fig. 3.12. Evoluția performanței academice între cele două semestre la studenții din GE și GC (test și retest)

Pentru a verifica dacă evoluțiile constatate sunt semnificative am interpretat rezultatele testului Wilcoxon (Tab. 3.16). Am constatat, pentru participanții la programul formativ, diferențe semnificative statistic ($p=0.002$) între semestrul I și semestrul al II-lea. Mărimea efectului este mare ($r=0.91$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât din punct de vedere statistic cât și practic. Am respins astfel ipoteza nulă.

Tabelul 3.16. Comparații între mediile rangurilor pentru performanța academică la test și retest

Grup		Performanta academica sem 2 - Performanta academica sem 1
experimental	Z	-3,169 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
control	Z	-1,890 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,059

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Valoarea (Z) a testului, negativă, s-a calculat în baza valorilor negative ale diferenței rangurilor. Diferențele negative au fost mai puține decât cele pozitive, ceea ce indică faptul că în urma intervenției *Performanța academică* s-a îmbunătățit (Vasiliu, D., 2018, p. 81).

Pentru participanții din grupul de control nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.059$) între *Performanța academică* obținută pe semestrul I și cea de pe semestrul al II-lea. Am reținut în acest caz ipoteza nulă.

În urma analizei statistice am constatat aprecierea *Performanței academice* doar pentru participanții din grupul experimental, Vasiliu și Adăscălița (2019), care au parcurs programul formativ. În acest caz am respins a doua ipoteză nulă.

A doua ipoteză a presupus că, în urma participării la programul formativ, scorurile obținute de către studenți la evaluarea factorilor de personalitate vor fi diferite la retestare față de prima testare.

Au fost analizați prima dată factorii de personalitate definiți ca un model unifactorial: autoeficacitatea, stima de sine și optimismul.

Graficele de asociere (Fig. 3.13) pentru scorurile obținute la test și retest privind factorii: *Autoeficacitate*, *Stima de sine* și *Optimism*, pentru grupul experimental și grupul de control, indică o relație liniară homoscedastică, Opariuc (2009, p. 114).

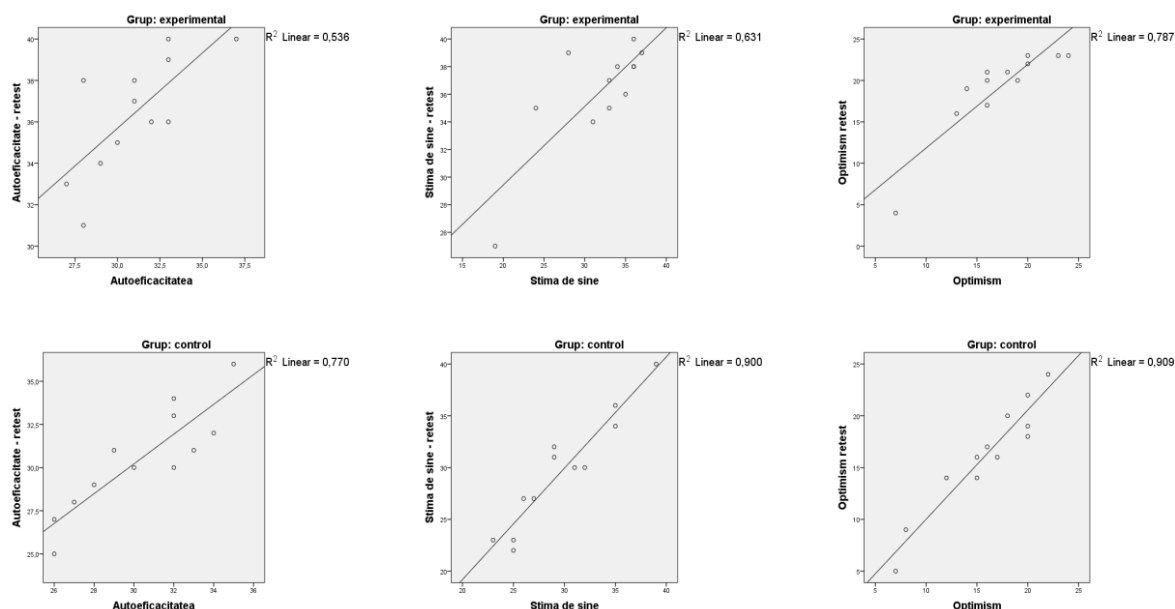


Fig. 3.13. Graficul asocierii factorilor: *Autoeficacitate*, *Stima de sine* și *Optimism* la test și retest

Nu am constatat prezența unor valori aberante care să influențeze semnificativ tăria asocierilor dintre variabilele supuse analizei statistice. În toate cazurile, coeficienții de determinare ($r^2 > 0,5$) indică o adecvare a modelului liniar.

În urma aplicării testului statistic Kendall's tau_b am constatat, pentru grupul experimental, asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.613$, $p=0.008$, $95\%CI= 0.0603-0.878$) pentru factorul *Autoeficacitate* între scorurile obținute la prima testare față de cele obținute la retest. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.613$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Pentru factorul *Stima de sine*, pentru participanții la grupul experimental, am constatat asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.585$, $p=0.011$, $95\%CI= 0.0167-0.8676$) între scorurile obținute la prima testare și retest. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.585$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Pentru factorul *Optimism*, pentru participanții la grupul experimental, am constatat asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.829$, $p=0.001$, $95\%CI=0.4866-0.9506$) între scorurile obținute la prima testare și retest. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.829$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

În toate situațiile, intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Rezultatul testului statistic este evidențiat în Tabelul 3.17.

Tabelul 3.17. Asocierea scorurilor factorilor: Autoeficacitate, Stima de sine și Optimism la test și retest (GE)

Grup experimental	Autoeficacitate - retest	Stima de sine - retest	Optimism retest
Autoeficacitatea	,613**		
	,008		
Stima de sine		,585*	
		,011	
Optimism			,829**
			,000

Pentru grupul de control am constatat, de asemenea, asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.762$, $p=0.001$, $95\%CI=0.3343- 0.9294$), între scorurile obținute la prima testare și la retest pentru factorul *Autoeficacitate*. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.762$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Pentru factorul *Stima de sine*, am constatat asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.794$, $p=0.001$, $95\%CI=0.4044-0.9397$) între scorurile obținute la prima testare și retest pentru participanții din grupul de control. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.794$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Tabelul 3.18. Asocierea scorurilor factorilor: Autoeficacitate, Stima de sine și Optimism la test și retest (GC)

Grup de control	1. - retest	2. - retest	3.- retest
1. Autoeficacitatea	,762**		
	,001		
2. Stima de sine		,794**	
		,001	
3. Optimism			,857**
			,000

Pentru factorul *Optimism* am constatat asocieri semnificative statistice ($0.857, p=0.001, 95\%CI=0.5571-0.9592$) între scorurile obținute la prima testare și retest pentru participanții din grupul de control. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.857$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. În toate situațiile, intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Rezultatul testului statistic este evidențiat în Tabelul 3.18.

Am aplicat testul Wilcoxon pentru a identifica dinamica factorilor de personalitate între prima și a doua testare (Anexa 14).

Pentru *Autoeficacitate* am constatat că, pentru grupul experimental, valorile au crescut pentru toți participanții. Pentru grupul de control acestea s-au depreciat pentru patru participanți, au crescut pentru șapte și au rămas constante pentru un participant (Fig. 3.14).

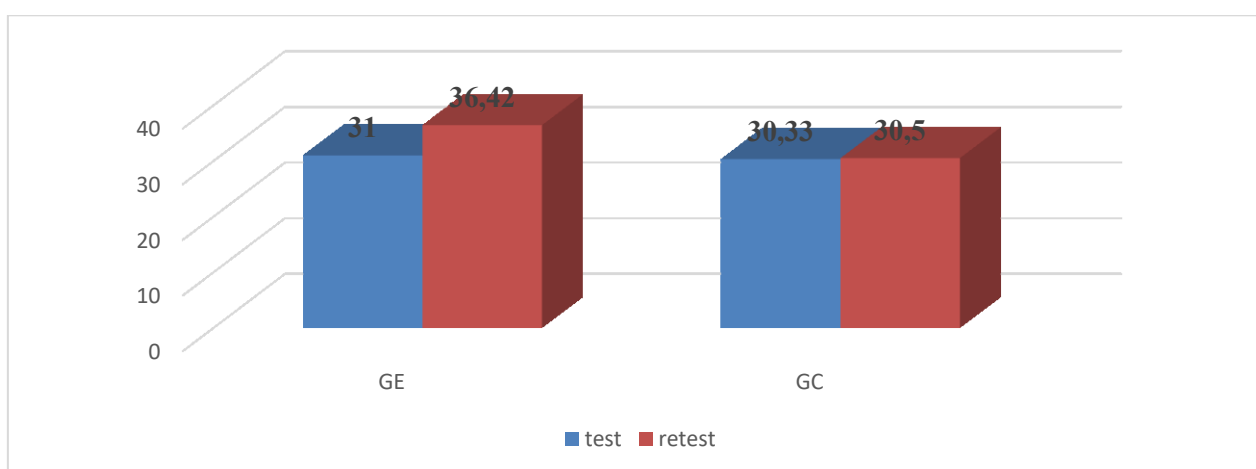


Fig. 3.14. Mediile la *Autoeficacitate* pentru pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru *Stima de sine*, pentru grupul experimental, valorile au crescut pentru toți participanții. Pentru grupul de control rangurile stimei de sine s-au depreciat pentru cinci participanți, au crescut pentru alți cinci și au rămas constante pentru doi (Fig. 3.15).

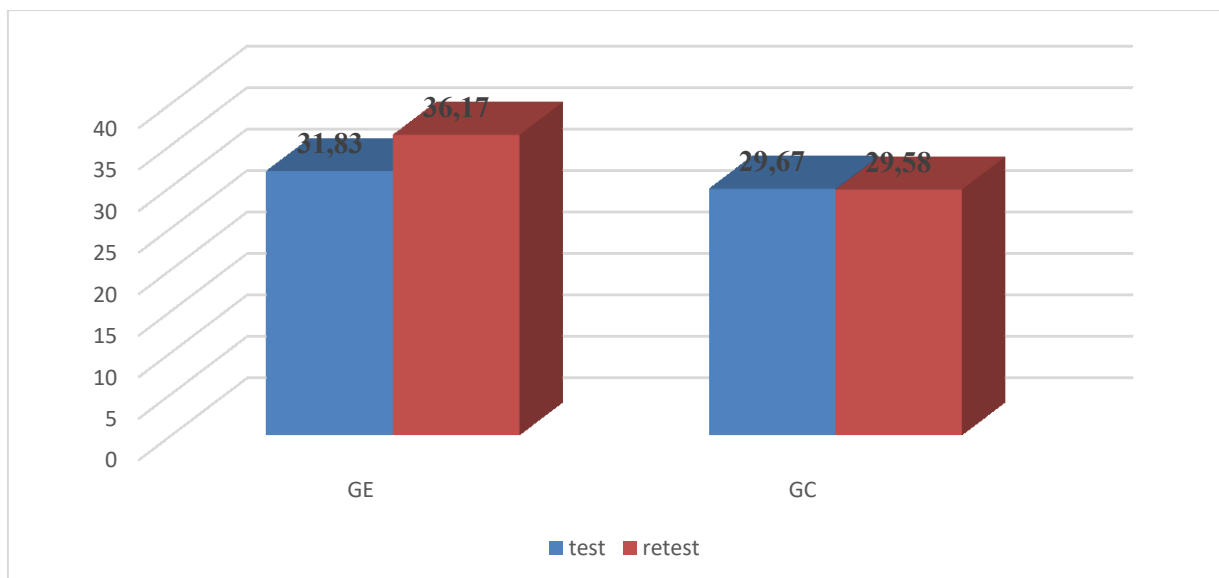


Fig. 3.15. Mediile la *Stima de sine* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru factorul *Optimism*, pentru grupul experimental, rangurile s-au depreciat pentru doi participanți, au crescut pentru nouă și au rămas stabile pentru unul.

În cazul grupului de control rangurile s-au depreciat pentru cinci participanți și au crescut pentru șapte (Fig. 3.16).

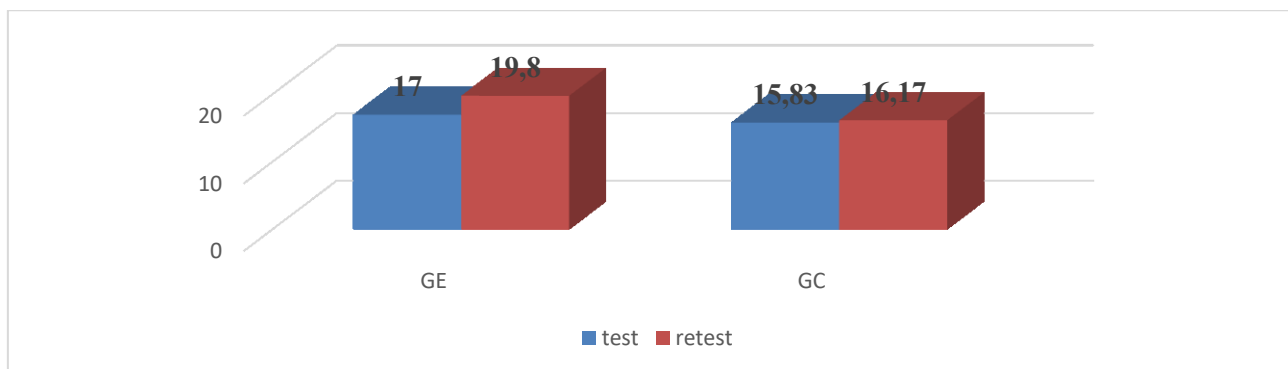


Fig. 3.16. Mediile la *Optimism* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru a verifica dacă evoluțiile constatate sunt semnificative am interpretat rezultatele testului Wilcoxon (Tab. 3.19).

Tabelul 3.19. Comparații între mediile rangurilor pentru factorii: *Autoeficacitate, Stima de sine și Optimism*

Grup		Autoeficacitate - retest - Autoeficacitatea	Stima de sine - retest - Stima de sine	Optimism retest - Optimism
experimental	Z	-3,071 ^b	-3,077 ^b	-2,195 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,002	,028
control	Z	-,229 ^b	-,207 ^c	-,766 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,819	,836	,444

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Pentru grupul experimental am constatat că, pentru factorul *Autoeficacitate*, există diferențe semnificative statistic ($p=0.002$) între test și retest. Pentru acest grup am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.88$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Pentru grupul de control nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p>0.05$). În acest caz am reținut ipoteza nulă.

Pentru *Stima de sine* am constatat, pentru grupul experimental, diferențe semnificative statistic între test și retest ($p=0.002$), drept urmare am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.89$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. În acest caz am respins ipoteza nulă. Pentru grupul de control nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=>0.05$). În acest caz am reținut ipoteza nulă.

Pentru factorul *Optimism* am constatat, în cazul grupului experimental, diferențe semnificative statistic între test și retest ($p=0.028$), deci am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.63$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă pentru grupul experimental. Pentru grupul de control nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p>0.05$). Am reținut ipoteza nulă.

În toate cele trei situații, pentru grupul experimental, testul statistic a fost calculat în baza valorilor negative ale diferenței rangurilor. Valoarea testului (Z) a rezultat negativă pentru acestea, deci diferențele negative au fost mai puține decât cele pozitive, ceea ce indică faptul că, în urma intervenției, cei trei factori s-au îmbunătățit, Vasiliu, D. (2018, p. 81).

Explicațiile se susțin atât pe concluziile rezultate în urma experimentului constatativ cât și pe descrierile metodelor utilizate în programul formativ. În urma aplicării metaforei, filmul, a fost modificată realitatea participanților printr-un proces de redescoperire. Dumitrache, S.D. (2015). Acesta a îmbogățit percepția privind experiența și modul de raportare la succesele și la eșcurile din trecut, Erikson, E. (1963). Participanții din grupul experimental au descoperit modele și proceduri de coping. Inteligența emoțională a fost îmbunătățită, Mangin, D. (1999), ceea ce a condus la creșterea motivației intrinsece și a abilităților sociale, Goleman, D. (2018). În urma acestor îmbunătățiri a sporit atitudinea persuasivă și dorința pentru atingerea scopurilor. Toate acestea sunt deopotrivă componente ale autoeficacității. În urma recuperării informațiilor pierdute și transformarea limbajului interior a fost reconfigurată harta despre lume. Au fost identificate resurse noi sau zone unde acestea ar putea fi descoperite, Bandler, R. (2010). Acestea pot consta în obiecte, oameni, modele sau calități personale, O'Connor, J. și Lages, A. (2009). S-a îmbunătățit obiectivitatea cu care este privită lumea, ceea ce a dus la expectanțe mai realiste asupra posibilităților de atingere a scopurilor. Stima de sine a fost influențată de modele

descoperite prin metaforă, care a contribuit la sporirea trăsăturilor de caracter și a virtuților, Rashid, T. (2004). Ameliorarea inteligenței emoționale, a conștiinței de sine, ale abilităților sociale și a motivației intrinseci a condus la îmbunătățirea stimei de sine, Goleman, D. (2018). Prin procesul de transformare a omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor, Bandler, R. (2010), sunt reconsiderate modalitatea de gândire despre sine și afectele resimțite, ceea ce conduce la creșterea stimei de sine. Optimismul a fost, de asemenea, îmbunătățit odată cu aprecierea inteligenței emoționale, în urma vizionării filmelor din programul formativ. Optimismul s-a asociat astfel cu conștiința de sine, motivația intrinsecă și abilitățile sociale, Goleman, D. (2018). Atitudinea pozitivă inspirată de filme a îmbunătățit modul de atribuire a semnificațiilor, Peterson, C. și Seligman, M. (2004) și implicit a crescut șansa ca persoana să se orienteze spre viitor. Creșterea dorinței de implicare și de elaborare a unui plan de acțiune, în urma recuperării informațiilor pierdute, au orientat, deasemenea, spre o atitudine optimistă, Bandler, R. (2010).

Analiza a continuat cu factorul *Robustețe* și factorii subiacenți. Pentru factorul subiacent *Robustețe-Control*, atât pentru grupul experimental cât și pentru grupul de control, graficele de asociere au indicat o relație nonliniară cubică (Fig. 3.17). Astfel, pentru *Robustețe-Control* (GE): $r^2_{Cubic}=0.319 > r^2_{Liniar}=0.020$ iar pentru *Robustețe-Control* (GC): $r^2_{Cubic}=0.546 > r^2_{Liniar}=0.361$.

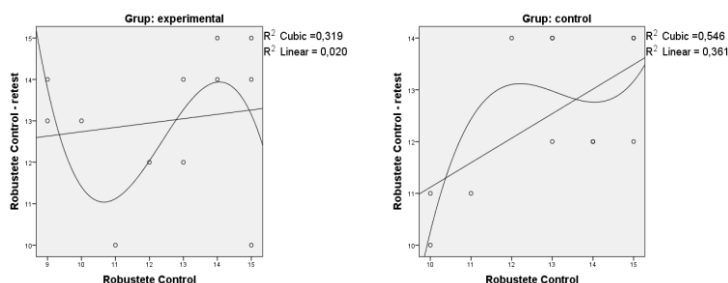


Fig. 3.17. Graficul asocierii pentru factorul *Robustețe-Control* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Graficele de asociere între scorurile obținute la test și retest (Fig. 3.18) pentru factorul *Robustețe* ($r^2_{Liniar}=0.669$ - grup experimental și $r^2_{Liniar}=0.596$ - grup de control) și factorii subiacenți: *Robustețe-Angajare* ($r^2_{Liniar}=0.718$ - grup experimental și $r^2_{Liniar}=0.804$ - grup de control) și *Robustețe-Provocare* ($r^2_{Liniar}=0.409$ - grupu experimental și $r^2_{Liniar}=0.580$ - grup de control) indică o relație liniară homoscedastică, Opariuc (2009, p. 114).

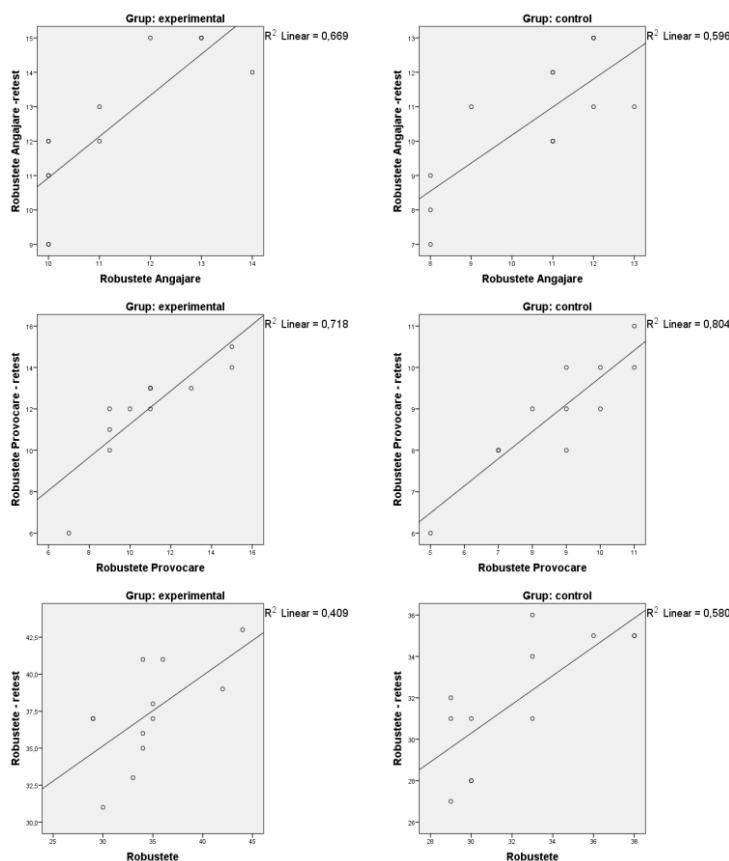


Fig. 3.18. Graficul asocierii Robusteții și al factorilor subiacenți: Angajare și Provocare pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

În urma aplicării testului de asociere Kendall's tau_b (Tab. 3.20) am constatat, pentru grupul experimental, asocieri semnificative statistic pentru factorii *Robustețe-Angajament* test-retest ($K\tau=0.732$, $p=0.003$, $95\%CI= 0.2726-0.9196$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.732$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Am constatat pentru factorul *Robustețe-Provocare* asocieri semnificative statistic pentru test-retest ($K\tau=0.885$, $p=0.001$, $95\%C=0.6322- 0.9675$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.885$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Am constatat pentru scorul global *Robustețe* asocieri semnificative statistic între test-retest ($K\tau=0.553$, $p=0.017$, $95\%CI=-0.0306-0.8554$). Intervalul de încredere de 95% conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.553$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Pentru factorul *Robustețe-Control* nu am constatat asocieri semnificative statistic deoarece testul presupune o relație liniară iar graficul de asociere (Fig. 3.17) indică o relație cubică. Am reținut ipoteza nulă.

Tabelul 3.20. Asocierea scorurilor Robusteții și ai factorilor subiaccenți la test-retest (GE)

Grup experimental	1. -retest	2. - retest	3.- retest	4. - retest
1. Robustete Angajare	,732**	,003		
2. Robustete Control		,207	,389	
3. Robustete Provocare			,885**	,000
4. Robustete				,553*
				,017

În urma aplicării testului de asociere Kendall tau_b (Tab. 3.21) am constatat, pentru grupul de control, asocieri semnificative statistic pentru factorul *Robustețe-Angajament* între test-retest ($K\tau=0.615$, $p=0.011$, $95\%CI=0.15-0.8572$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.615$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Am constatat asocieri semnificative statistic pentru *Robustețe-Provocare* între test-retest ($K\tau=0.804$, $p=0.001$, $95\%C=0.496-0.9323$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.804$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Am constatat asocieri semnificative statistic pentru scorul global *Robustețe* între test-retest ($K\tau=0.574$, $p=0.018$, $95\%CI=0.0875-0.8394$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.547$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Pentru factorul *Robustețe-Control* nu am constatat asocieri semnificative statistic deoarece testul presupune o relație liniară iar graficul de asociere (Fig. 3.17) indică o relație cubică. Am reținut ipoteza nulă.

Tabelul 3.21. Asocierea scorurilor robusteții și ai factorilor subiaccenți la test și retest (GC)

Grup de control	1. - retest	2. - retest	3. - retest	4. - retest
1. Robustete Angajare	,615*	,011		
2. Robustete Control		,450	,073	
3. Robustete Provocare			,804**	,001
4. Robustete				,574*
				,018

Am aplicat testul statistic Wilcoxon pentru a constata evoluția test-retest (Anexa 14). Pentru factorul *Robustețe-Angajare* am constatat, pentru grupul experimental, deprecierea

rangurilor pentru doi participanți, aprecierea pentru nouă și menținerea stabilității pentru un participant. Pentru grupul de control am constatat deprecierea rangurilor pentru cinci participanți, aprecierea pentru șase și păstrarea rangului pentru un participant (Fig. 3.19).

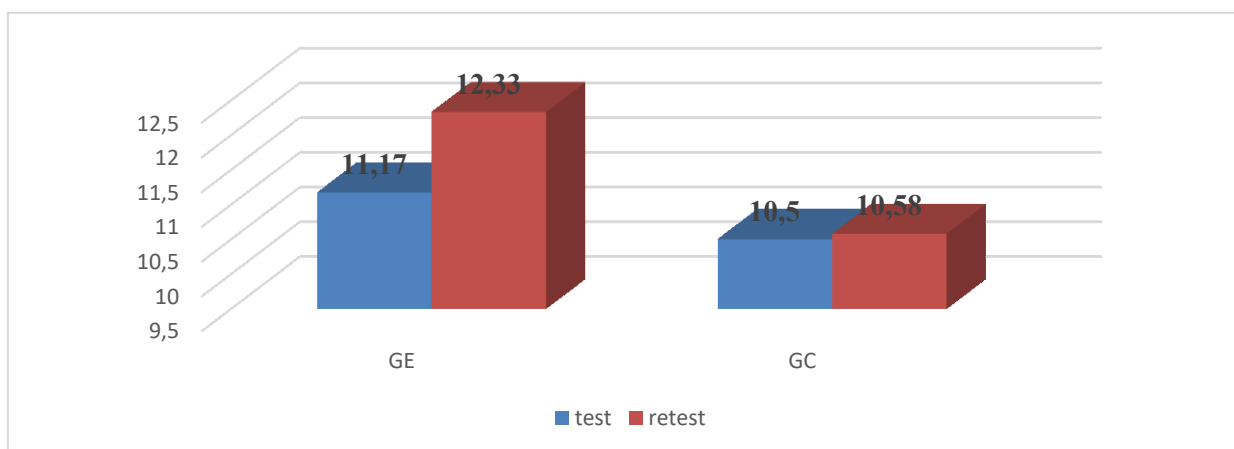


Fig. 3.19. Mediile la *Robustețe-Angajare* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru factorul *Robustețe-Control* am constatat, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru cinci participanți, deprecierea acestora pentru patru și menținerea pentru trei. Pentru grupul de control, am constatat aprecierea rangurilor pentru patru participanți, deprecierea pentru patru și păstrarea rangurilor pentru doi (Fig. 3.20).



Fig. 3.20. Mediile la *Robustețe-Control* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru factorul *Robustețe-Provocare*, am constatat, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru opt participanți, deprecierea pentru doi și păstrarea acestora pentru doi participanți. Pentru grupul de control am constatat aprecierea rangurilor pentru șase, deprecierea pentru trei și păstrarea rangurilor pentru trei participanți (Fig. 3.21).

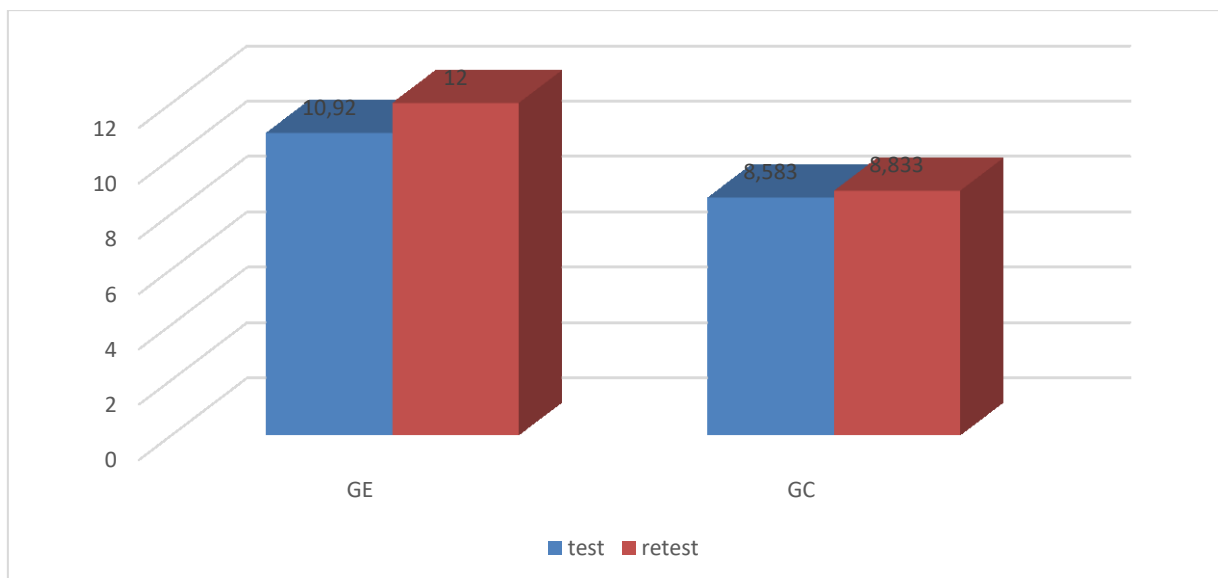


Fig. 3.21. Mediile la *Robustețe-Provocare* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru factorul global *Robustețe* am constatat, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru nouă participanți, deprecierea pentru doi și păstrarea rangului pentru un participant. Pentru grupul de control am constatat aprecierea rangurilor pentru șase și deprecierea pentru șase participanți (Fig. 3.22).

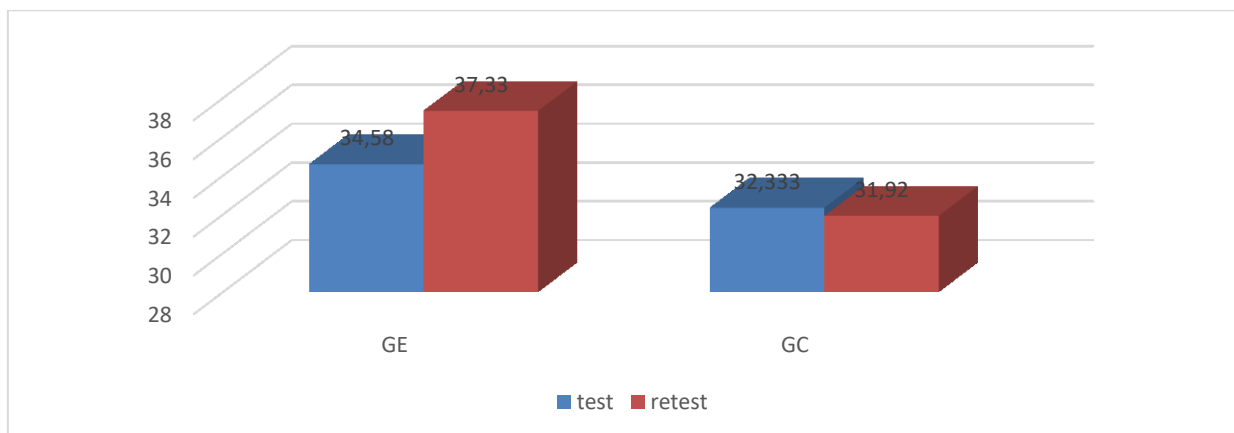


Fig. 3.22. Mediile la *Robustețe* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru a verifica dacă evoluțiile constatate sunt semnificative am interpretat rezultatele testului Wilcoxon (Tab. 3.22).

Tabelul 3.22. Comparații între mediile rangurilor pentru *Robustețe* și factorii subiacenți la test și retest

Grup		Robustete Angajare -retest - Robustete Angajare	Robustete Control - retest - Robustete Control	Robustete - retest - Robustete Provocare	Robustete - retest - Robustete
experimental	Z	-2,449 ^b	-,604 ^b	-2,339 ^b	-2,186 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,546	,019	,029
control	Z	-,237 ^b	-,942 ^c	-1,000 ^b	-,159 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,813	,346	,317	,874

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Am constatat, pentru grupul experimental, că există diferențe semnificative statistic între test și retest pentru *Robustețe-Angajare* ($p=0.014$). Mărimea efectului este mare ($r=0.71$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Pentru *Robustețe-Provocare*, pentru participanții din grupul experimental, am constatat că există diferențe semnificative statistic între test și retest ($p=0.019$). Mărimea efectului este mare ($r=0.68$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Am constatat că pentru *Robustețe - scor global*, pentru participanții din grupul experimental, sunt diferențe semnificative statistic între test și retest ($p=0.029$). Mărimea efectului este mare ($r=0.63$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Pentru *Robustețe-Control* nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.337$). În acest caz am reținut ipoteza nulă. Valoarea (Z) a testului s-a calculat în baza valorilor negative ale diferenței rangurilor și a rezultat negativă. Diferențele negative au fost mai puține decât cele pozitive, ceea ce indică că, în urma intervenției, factorii *Robustețe-Angajare*, *Robustețe-Provocare* și *Robustețe - scor global* - au crescut, Vasiliu, D. (2018, p. 81).

Între scorurile obținute de către participanții din grupul de control, la prima testare și la retest, pentru robustețe, global și factorial, nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p>0.05$). Am reținut în aceste cazuri ipoteza nulă.

Metafora, filmul, a contribuit la inițierea procesului de formare a unui caracter puternic prin efectul asupra angajamentului și a dorinței de realizare, Peterson și Seligman (2004). Acestea au contribuit la ameliorarea scorurilor pentru factorii *Robustețe-angajare* și *Robustețe-provocare*. Filmul a prezentat modele care, pentru grupul experimental, au avut rolul de a descoperii valoarea și semnificația implicării și a îmbogățit experiența cu posibilele elemente recompensatorii, Kobasa, S.C. (1979). În urma discutării și transformării omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor, participanții din grupul experimental și-au reconfigurat și îmbogățit harta despre lume, Bandler, R. (2010), și-au sporit abilitatea de a crede în importanța acțiunilor și percepția schimbărilor ca un aspect normal al vieții. Studenții au fost orientați spre o atitudine proactivă pentru atingerea obiectivelor, O'Connor, J. și Lages, A. (2009).

Singurul factor care nu s-a îmbunătățit a fost *Robustețe-control*. Explicația poate fi dată de timpul prea scurt al intervenției. Pentru a simți controlul asupra evenimentelor, pentru a avea convingerea că îți poți stăpâni propria soartă fără expectanțe exagerate, este necesar un

antrenament mai susținut. Trecerea de la fragilitate la robustețe presupune modificări la nivelul valorilor și convingerilor, Taleb, N.N. (2014).

Analiza a continuat cu factorul *Sensul Coerenței* și factorii subiacenți. Graficele de asociere dintre scorurile obținute la test și retest indică o relație liniară homoscedastică liniară, Opariuc, C.D. (2009, p. 114). Relațiile sunt ilustrate în Figura 3.23.

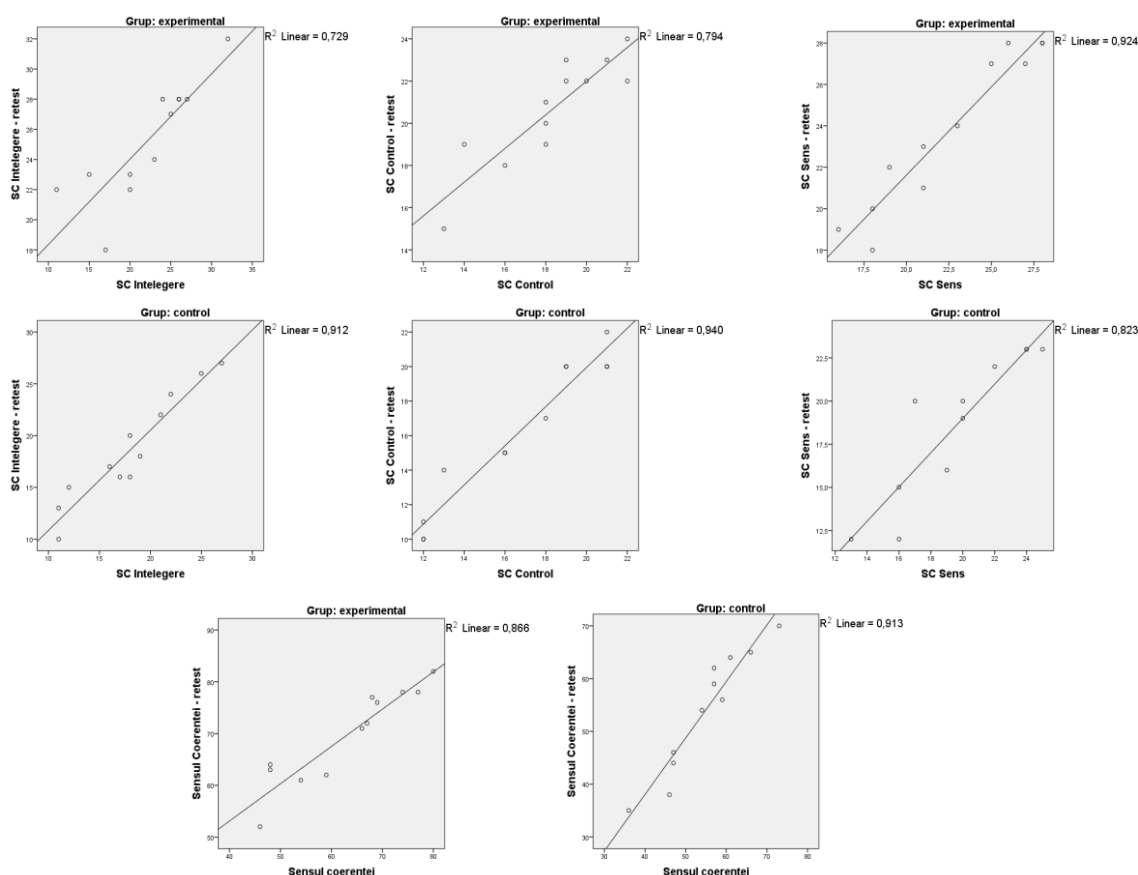


Fig. 3.23. Graficul asocierii scorurilor *Sensului coerenței* și al factorilor subiacenți pentru GE și GC la test și retest

În toate cazurile, coeficienții de determinare ($r^2 > 0,5$) indică o adecvare a modelului liniar pentru asocierile dintre rezultatele la prima testare și la retestare. Nu am observat valori aberante care să determine o distorsionare semnificativă a asocierii dintre distribuții.

În urma analizei graficelor de asociere dintre scorurile obținute de către participanții la cercetare, din grupul experimental și de control, am constatat că pot exista relații între acestea. Am aplicat testul neparametric Kendall tau_b (Tab. 3.23),

Pentru grupul experimental am constatat asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.854$, $p=0.001$, $95\%CI=0.5493-0.9583$) pentru factorul *Sensul Coerenței-Înțelegere* între scorurile obținute la prima tetare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”.

Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.854$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Am constatat, de asemenea, pentru grupul experimental, asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.891$, $p=0.001$, $95\%C=0.6489-0.9693$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest pentru factorul *Sensul Coerenței–Control*. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.891$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Am constatat, pentru grupul experimental, asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.961$, $p=0.001$, $95\%C=0.8631-0.9893$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest pentru factorul *Sensul Coerenței–Sens și rost*. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.961$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Tabelul 3.23. Asocierea scorurilor *Sensului Coerenței* și ai factorilor subiacenți la test și retest GE

Grup experimental	1. - retest	2. - retest	3. - retest	4. - retest
1. Sensul Coerenței-Intelegere	,854** ,000			
2. Sensul Coerenței-Control		,891** ,000		
3. Sensul Coerenței-Sens și Rost			,961** ,000	
4. Sensul coerenței				,930** ,000

Pentru factorul global *Sensul Coerenței* am constatat asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.930$, $p=0.001$, $95\%CI=0.7637-0.9806$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.930$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

În urma aplicării testului de asociere Kendall tau_b (Tab. 3.24) am constatat, pentru grupul de control, asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.955$, $p=0.001$, $95\%CI=0.8433-0.9876$) pentru factorul *Sensul Coerenței–Înțelegere* între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.955$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Am constatat pentru factorul *Sensul Coerenței–Control* asocieri semnificative statistic ($K\tau=0.969$, $p=0.001$, $95\%CI=0.8901-0.9915$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.969$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am

respins ipoteza nulă. Pentru factorul *Sensul Coerenței–Sens și rost* am constatat asocieri semnificative statistice ($K\tau=0.907$, $p=0.001$, $95\%C=0.6947-0.9739$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.907$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. De asemenea, pentru scorul global *Sensul Coerenței* am constatat asocieri semnificative statistice ($K\tau=0.956$, $p=0.001$, $95\%CI=0.8466-0.9879$) între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest. Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.956$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă.

Tabelul 3.24. Asocierea scorurilor *Sensului Coerenței* și ai factorilor subiacenți la test și retest (grup de control)

Grup de control	1. - retest	2. - retest	3. - retest	4. - retest
1. Sensul Coerenței-Intelegere	,955** ,000			
2. Sensul Coerenței-Control		,969** ,000		
3. Sensul Coerenței-Sens și Rost			,907** ,000	
4. Sensul coerenței				,956** ,000

Pentru a verifica evoluția scorurilor între prima și a doua testare, am aplicat testul statistic Wilcoxon (Anexa 14). Am constatat pentru factorul *Sensul Coerenței-Înțelegere*, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru 11 participanți și menținerea pentru un participant. Pentru grupul de control, am constatat aprecierea rangurilor pentru șapte participanți, deprecierea pentru patru și păstrarea rangului pentru un participant (Fig. 3.24).

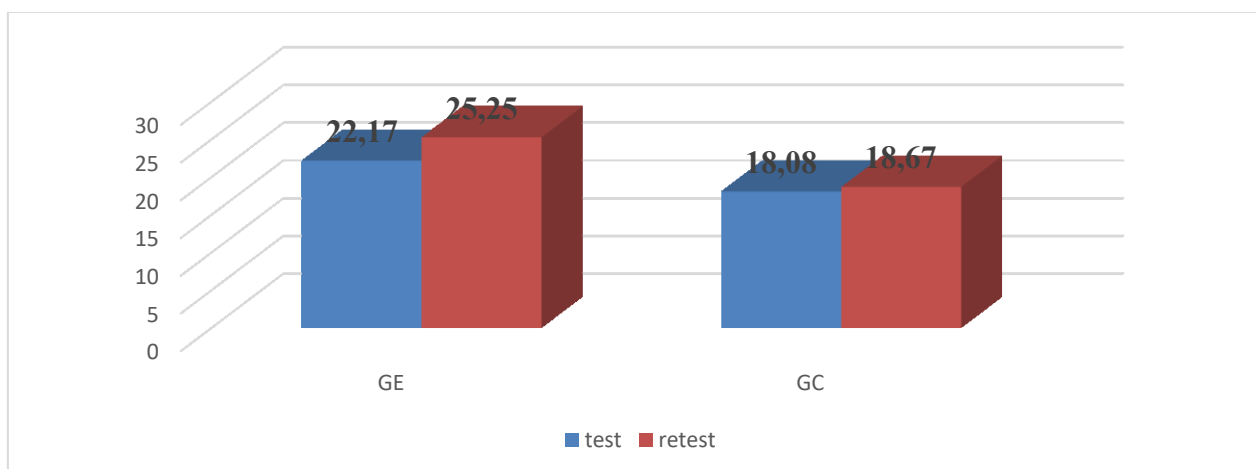


Fig. 3.24. Evoluția *Sensului Coerenței-Înțelegere* pentru participanții din GE și GC

Am constatat pentru factorul *Sensul Coerenței-Control*, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru 11 participanți și păstrarea acestuia pentru un participant. Pentru grupul de control am constatat aprecierea rangurilor pentru patru participanți și deprecierea pentru opt (Fig. 3.25).

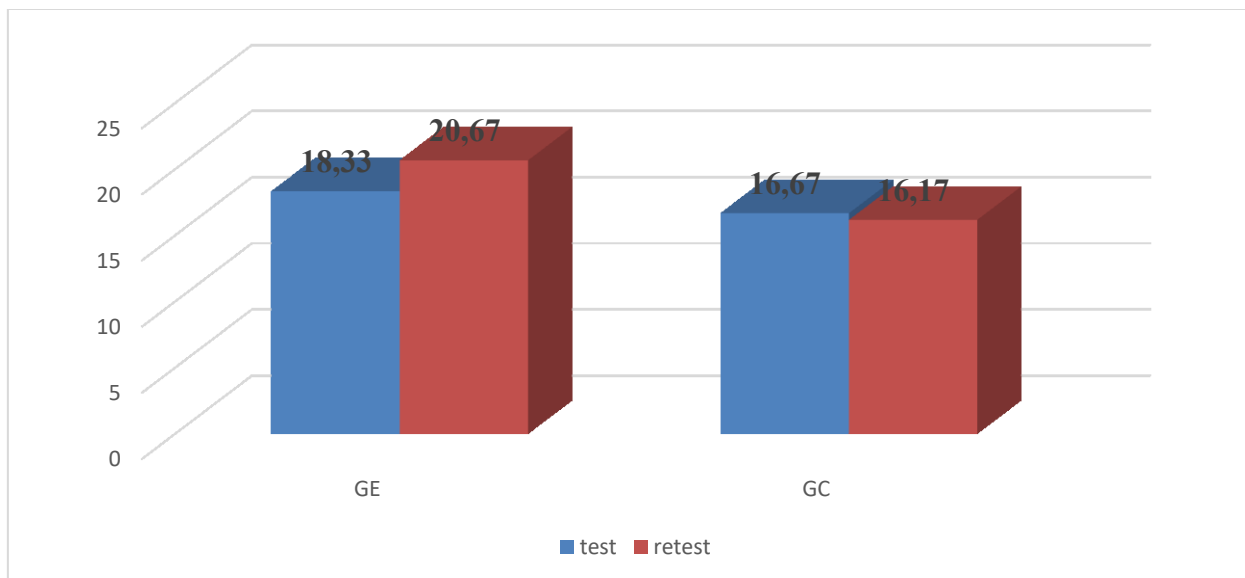


Fig. 3.25. Evoluția SC-control pentru participanții din GE și GC

Am constatat pentru factorul *Sensul Coerenței-Sens și Rost*, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru șapte participanți și menținerea acestora pentru cinci. Pentru grupul de control am constatat aprecierea rangurilor pentru doi participanți, deprecierea pentru 8 și păstrarea rangului pentru doi participanți (Fig. 3.26).



Fig. 3.26. Evoluția SC- sens și rost pentru participanții din GE și GC

Pentru factorul global *Sensul Coerenței* am constatat, pentru grupul experimental, aprecierea rangurilor pentru toți participanții. Pentru grupul de control am constatat aprecierea

rangurilor pentru trei participanți, deprecierea pentru șapte și menținerea constantă pentru doi participanți (Fig. 3.27).

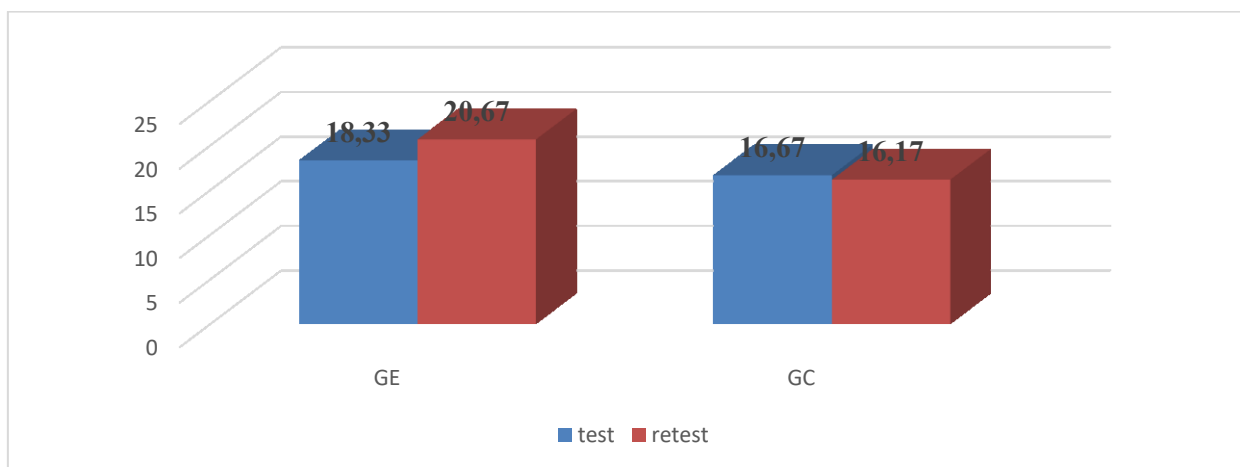


Fig. 3.27. Evoluția sensului coerenței pentru participanții din GE și GC

Pentru a verifica dacă evoluțiile constatate sunt semnificative, am interpretat rezultatele testului Wilcoxon (Tab. 3.25). Am constatat, pentru grupul experimental că există diferențe semnificative statistic între scorurile obținute de către participanți la prima testare și retest pentru *Sensul Coerenței-Înțelegere* ($p=0.003$). Am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.85$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Tabelul 3.25. Comparații între mediile rangurilor pentru *Sensul Coerenței* și factorii subiacenți la test și retest

Grup		SC Intelegere - retest - SC Intelegere	SC Control - retest - SC Control	SC Sens - retest - SC Sens	Sensul Coerenței - retest - Sensul coerenței
experimental	Z	-2,955 ^b	-2,988 ^b	-2,414 ^b	-3,062 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,003	,016	,002
control	Z	-1,273 ^b	-1,428 ^c	-1,811 ^c	-,823 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,203	,153	,070	,411

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest pentru factorul *Sensul Coerenței-Control* ($p=0.003$). Am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.86$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest pentru factorul *Sensul Coerenței- Sens și rost* ($p=0.016$). Am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.70$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute de participanți la prima testare și retest pentru factorul *Sensul Coerenței -*

scorul global ($p=0.002$). Am respins ipoteza nulă. Mărimea efectului este mare ($r=0.88$), ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Pentru acești factori valoarea (Z) a testului, negativă, s-a calculat în baza valorilor negative ale diferenței rangurilor. Diferențele negative au fost mai puține decât cele pozitive, ceea ce indică faptul că în urma intervenției sensul coerenței s-a îmbunătățit, Vasiliu (2018, p. 81), atât global cât și factorial.

Pentru grupul de control nu am constatat diferențe semnificative statistic între test și retest pentru scorurile obținute de către participanți. Am reținut în acest caz ipoteza nulă.

Antonovsky, A. (1987) a propus pentru sensul coerenței o descriere a modului cum persoana privește lumea și pe ea însăși în ea. Filmul a fost un instrument al schimbării asupra căruia a fost propusă o „*viziune circulară*”, Dumitrache, S.D. (2015). Lumea este văzută, iar mai apoi se produce reîntoarcerea spre sine, urmată de redescoperiri și de modificări asupra realității. Conform autoarei, reîntoarcerea la film aduce noi înțelesuri pentru „*pentru ceea ce suntem, ce ne dorim a fi, ce putem fi ... ce este lumea ... și care este locul și rolul nostru în ea*”, Dumitrache, S.D. (2015, p. 12). Prin film a fost îmbunătățită capacitatea de înțelegere a lumii, a informațiilor provenite de la stimulii interni și externi prin oferirea unui nou cadru de a percepe realitatea, Hertenstein, M.J. și Wayand, J.F. (2008). Pe de o parte, prin dezvoltarea inteligenței emoționale crește capacitatea de autocontrol, empatia și abilitatea socială, Goleman, D. (2018). Toate acestea au condus la ameliorarea factorilor înțelegere, control, sens și rost și a sensului coerenței la nivel global. Pe de altă parte, recuperarea informației pierdute prin omisiuni, distorsiuni și generalizări a reformat harta interioară și a facilitat înțelegerea stimulilor proveniți din mediu, Bandler, R. (2010). O consecință a fost identificarea resurselor și orientarea spre o atitudine proactivă în procesul de elaborare a planurilor, O'Connor, J. și Lages, A. (2009). În acest caz au fost îmbunătățiți factorii sensului coerenței: control - flexibilitate și sens - rost.

Tabelul 3.26. Predicția privind Sensul Coerenței și evoluția la retest pentru GE

Participant	Specializarea	Vârsta	Genul	Tip predicție - test	Tip predicție - retest
1	Drept	27	feminin	8-stabil	8-stabil
2	Drept	25	feminin	4-crestere	1-stabil
3	Științe Economice	29	feminin	3-crestere	1-stabil
4	Științe Economice	21	feminin	1-stabil	1-stabil
5	Științe Economice	27	masculin	8-stabil	8-stabil
6	Științe Economice	26	feminin	3-crestere	1-stabil
7	Psihologie	27	feminin	1-stabil	1-stabil
8	Psihologie	24	feminin	1-stabil	1-stabil
9	Psihologie	19	feminin	8-stabil	8-stabil
10	Psihologie	21	feminin	8-stabil	8-stabil
11	Psihologie	19	feminin	8-stabil	7-rar
12	Psihologie	26	masculin	7-rar	2-rar
Total	N	12	12	12	12

Am considerat necesară o analiză aparte cu privire la predicțiile referitoare la tendințele de ameliorare sau deteriorare a sensului coerenței, Antonovsky, A. (1987). În ceea ce privește grupul experimental (Tab. 3.26), am observat astfel că tipul de predicție a rămas stabil sau a trecut la un nivel mai adaptativ. Astfel, dintre cei 12 participanți: trei (25%) au rămas la tipul 1 de predicție – stabil adaptativ; patru (34%) au rămas la tipul 8 de predicție - stabil dezadaptativ, trei (25%), pentru care predicția era de creștere, au crescut la tipul 1 – stabil adaptativ, unul (8%) a crescut de la tipul 7 – rar la tipul 2-rar iar unul (8%) a crescut de la tipul 8 – stabil dezadaptativ la tipul 7 – rar. Aceasta indică faptul că a avut loc o ameliorare a predicțiilor privind sensul coerenței, pentru participanții din grupul experimental, în direcția prevăzută de Antonovsky (1987).

Tab. 3.27. Predicția privind Sensul Coerenței și evoluția la retest pentru GC

Participant	Specializarea	Vârsta	Genul	Tip predicție - test	Tip predicție - retest
1	Psihologie	27	feminin	8-stabil	8-stabil
2	Psihologie	24	feminin	4-crestere	4-crestere
3	Științe Economice	29	feminin	7-rar	7-rar
4	Drept	21	feminin	8-stabil	8-stabil
5	Științe Economice	19	masculin	1-stabil	1-stabil
6	Psihologie	28	feminin	8-stabil	7-rar
7	Științe Economice	18	feminin	8-stabil	8-stabil
8	Științe Economice	26	masculin	8-stabil	7-rar
9	Științe Economice	20	feminin	4-crestere	4-crestere
10	Științe Economice	28	feminin	5-deteriorare	5-deteriorare
11	Drept	25	feminin	8-stabil	8-stabil
12	Drept	21	feminin	8-stabil	8-stabil
Total	N	12	12	12	12

Pentru grupul de control nu am constatat diferențe notabile privind predicțiile între prima testare și retest (Tab. 3.27).

Pentru grupul experimental, am constatat, pentru aproape toți factorii de personalitate, o evoluție pozitivă. Excepție a fost factorul *Robustețe-control* care nu a suferit modificări semnificative statistice. În același timp, am constatat evoluția pozitivă a performanței academice, pentru participanții din grupul experimental. Pentru grupul de control, am constatat că atât scorurile la evaluarea factorilor de personalitate cât și nivelul performanței academice au rămas stabile. Testele statistice alese au fost neparametrice. Din acest motiv, acestea au operat și au raportat rezultatul în ranguri, adică în funcție de poziția în ierarhia grupului a participanților la cercetare.

A treia ipoteză a presupus o relație de tip cauză-efect între evoluția factorilor de personalitate și evoluția performanței academice, de la un semestru la altul. Pentru a verifica ipoteza nulă am operaționalizat următoarele variabile (Anexa 15):

a) Variabilele independente au fost reprezentate de diferența scorurilor dintre retest și test pentru factorii de personalitate: autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism;

b) Variabila dependentă a fost reprezentată de diferența dintre clasa standard a notelor de pe semestrul al II-lea și cea de pe semestrul I.

Pentru întreg eșantionul am aplicat testul de asociere Kendall Tau_b. Rezultatele testului pentru factorii autoeficacitate, stima de sine și optimism se regăsesc în Tabelul 3.28.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *Autoeficacitate* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.678$, $p=0.001$, $95\%CI=0.378-0.8492$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.678$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Tabelul 3.28. Asocierile dintre evoluția autoeficacității, stimei de sine și optimism față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000			
2. Autoeficacitatea retest - test	,678**	1,000		
4. Stima de sine retest - test	,525**	,285	1,000	
5. Optimismul retest - test	,271	,301	,197	1,000
	,104	,057	,213	.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *Stima de sine* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.525$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1543-0.7661$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.525$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Între evoluția test-retest a factorului *Optimism* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea nu am constatat asocieri semnificative statistic ($p=0.104$).

În urma verificării primei ipoteze nule am constatat că evoluția performanței academice, între semestrul I și semestrul al II-lea, este pozitivă și semnificativă atât statistic cât și practic, pentru grupul experimental. Pentru grupul de control nu am constatat o evoluție între cele două semestre. În urma verificării celei de-a doua ipoteze nule, am constatat că rangurile, pentru autoeficacitate și stima de sine, cresc pentru toți participanții din grupul experimental. Diferența retest-test este semnificativă statistic atât și practic. Pentru grupul de control nu am constatat aprecieri semnificative statistic. Totodată, în urma verificării celei de-a treia ipoteze nule, am

constat asocieri pozitive, semnificative și de importanță practică, între evoluția performanței academice și cea a autoeficacității și stimei de sine. Pentru autoeficacitate și stima de sine am respins ipoteza nulă ceea ce confirmă existența unei relații de tip cauză-efect între cei doi factori și performanța academică. Astfel, aprecierea acestor doi factori de personalitate determină evoluția corespunzătoare a performanței academice.

Între evoluția optimismului și cea a performanței academice nu am constatat existența relației de asociere. Totuși, performanța, între cele două semestre, s-a îmbunătățit odată cu optimismul, între test și retest, pentru grupul experimental și a rămas neschimbată pentru grupul de control. Pe de o parte, în cercetări anterioare am constatat că optimismul se asociază: moderat cu autoeficacitatea, cu robustețea-angajare și cu robustețea-provocare. Optimismul se asociază substanțial cu stima de sine, cu robustețea-factor global, cu robustețea-control și cu sensul coerenței la nivel global și factorial, Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016), Vasiliu, D. (2017, 2017a). Asocierile constatate au fost pozitive. Pe de altă parte, optimismul influențează luarea deciziilor și determină orientarea spre scopurile de aproximare ale performanței, Elliot, A.J. și Moller, C. (2003), Senko, C. și colab. (2007), Senko, C. (2016). Astfel se moderează efectul autoeficacității asupra performanței academice. A fost constatat efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității, Vasiliu, D. (2017), cel din urmă factor fiind cel mai predictiv în raport cu performanța academică. Orientarea spre scop și spre viitor reduce stresul resimțit din cauza aversiunii față de pierdere, Kahneman, D. (2012). Astfel, optimismul moderează între robustețe și performanța academică. Optimismul orientează persoana spre un anumit stil de coping, activ sau pasiv. Persoanele cu stima de sine înaltă vor avea mai multă încredere în sine și vor manifesta o tendință spre implicare activă. Dorința de implicare activă facilitează procesul de atribuire a unui sens și al unui rost sarcinilor. Stilul de coping activ corelează pozitiv cu performanța academică, Paulhan, I. și Bourgeois, M. (1995). Astfel, optimismul moderează relația dintre stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte, și performanță, pe de altă parte. Pesimismul duce la activarea mecanismului de izolare, Ionescu, S. și colab. (2007). Aceasta poate duce la deteriorarea sau eliminarea semnificației date informațiilor din mediu, Kreitler, S. și Kreitler, H. (1993), Pajares, F. (2008) și diminuează efectul sensului coerenței asupra performanței academice.

Am aplicat testul de corelații parțiale, moderat de optimism, între evoluția performanței academice și evoluțiile factorilor de personalitate. Am constatat aprecierea mărimii efectului în toate situațiile (Tab. 3.29). Am constatat influența indirectă a optimismului, ca variabilă intermediară moderatoare, între ceilalți factori de personalitate și performanța academică.

Tabelul 3.29. Relațiile directe și moderate de optimism între factorii de personalitate și performanța academică

		Evoluția: retest - test									
Evoluția; sem.2-sem.1		Autoeficaci- tatea	Stima de sine	Robustețea	Robustețea Angajare	Robustețea Control	Robustețea Provocare	Sensul coerenței	Sensul coerenței înțelegere	Sensul coerenței Control	Sensul coerenței Sens
Performanța academică	Relația directă	,678 ,000	,525 ,001	,288 ,081	,390 ,024	,225 ,179	,181 ,297	,614 ,000	,482 ,004	,661 ,000	,459 ,007
	Relația moderată.	,782 ,000	,570 ,005	,396 ,061	,466 ,025	,224 ,305	,178 ,416	,690 ,000	,584 ,003	,716 ,000	,468 ,024

Pentru întreg eșantionul am aplicat testul de asociere Kendall Tau_b. Rezultatele testului pentru factorul robustețe și factorii subiacenți se regăsesc în Tabelul 3.30. Am constatat semnificația statistică între evoluția test-retest a factorului *Robustețe- Angajare* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.390$, $p=0.024$, $95\%CI= -0.0159 - 0.6855$). Intervalul de încredere de 95% conține însă valoarea „zero”. Am constatat lipsa asocierii dintre constructe.

Tabelul 3.30. Asocierile dintre evoluția robusteții și a factorilor subiacenți față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	3.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000
2. Robustețe retest - test	,288	1,000	.	.	.
3. Robustețe – Angajare retest - test	,390*	,474**	1,000	.	.
4. Robustețe – Control retest - test	,225	,605**	,145	1,000	.
5. Robustețe – Provocare retest - test	,181	,537**	,124	,284	1,000
	,297	,001	,471	,088	.

Pentru factorul global *Robustețe* și pentru factorii subiacenți *Control* și *Provocare* nu am constatat asocieri semnificative statistic.

Între evoluția robusteții, global și factorial, și cea a performanței academice nu am constatat existența unei relații de tip cauză-efect. Totuși, în cercetări anterioare am constatat că robustețea se asociază: moderat cu autoeficacitatea, cu sensul coerenței – înțelegere și cu sensul coerenței – flexibilitate și control. De asemenea, se asociază substanțial cu stima de sine, cu sensul coerenței – global, cu sensul coerenței – sens rost și cu optimismul, Rizeanu, S. și Vasiliu, D. (2016), Vasiliu, D. (2017a, 2017b). Asocierile au fost în toate cazurile pozitive ceea ce înseamnă că robustețea, global și factorial, a contribuit la ameliorarea celorlalți factori de

personalitate. Totodată, identificarea și gestionarea emoțiilor în raport cu obiectivele personale favorizează controlul stresului și implicit la orientarea spre performanță, Salovey, P. și Mayer, J.D. (1990) moderând influența autoeficacității și a sensului coerenței asupra acesteia. Robustețea favorizează și modul de atribuire a valorii și semnificațiilor sarcinii care relaționează în mod direct cu alegerile, persistența și performanța, Wigfield, A. și Eccles, J.S. (1992), Eccles, J.S. și Wigfield, A. (2002). Astfel, este moderat efectul autoeficacității și al sensului coerenței. Activarea asociativă și efectul de amorsare se datorează în special folosirii cu predilecție a Sistemului 1 de gândire, Kahneman, D. (2012). În cazul unei robusteți scăzute se împiedică ieșirea din cercul vicios al neputinței îngreunând descoperirea pașilor necesari spre realizarea scopului și generând tendința de rezolvare a sarcinii cu superficialitate numai spre a bifa, într-un fel, finalizarea acesteia. Este moderat astfel efectul stimei de sine, al autoeficacității și al sensului coerenței asupra performanței academice. Percepția schimbărilor ca fiind un aspect normal al vieții și un prilej de dezvoltare personală precum și semnificațiile atribuite eșecului și succesului fac parte din elementele care contribuie la construcția robusteții, Kobasa, S.C. (1979), Kobasa, S.C. și colab. (1981). Acestea orientează atenția spre scop, favorizează încrederea în sine și mediază efectul stimei de sine și al autoeficacității în raport cu performanța. Frustrările și teama de implicare în experiențe noi, datorate robusteții scăzute, poate declanșa mecanisme de apărare precum izolarea sau refuzul realității, Ionescu, S. și colab. (2007).

Am verificat relațiile, moderate de robustețe, dintre evoluția performanței academice între cele două semestre și evoluțiile între test și retest ale autoeficacității, stimei de sine, al sensului coerenței și al optimismului (Tab. 3.31). Am aplicat testul de corelații parțiale controlate de factorul *Robustețe*.

Tabelul 3.31. Relațiile directe și moderate de robustețe între factorii de personalitate și performanța academică

Evoluția: sem.2 – sem.1		Evoluția: retest - test						
		Autoefica- citatea	Stima de sine	Sensul coerenței	Sensul coerenței înțelegere	Sensul coerenței Control	Sensul coerenței Sens	Optimism
Performanța academică	Relația directă	,678 ,000	,525 ,001	,614 ,000	,482 ,004	,661 ,000	,459 ,007	,271 ,104
	Relația moderată	,765 ,000	,569 ,005	,700 ,000	,592 ,003	,717 ,000	,477 ,021	,507 ,014

Am constatat că mărimea efectului s-a apreciat în toate cazurile, iar relația dintre optimism și performanța academică a devenit semnificativă statistic ($P=0.14$). În această situație

am considerat influența indirectă a robusteții, ca variabilă intermediară moderatoare, între ceilalți factori de personalitate și performanța academică.

Am aplicat, pentru eșantionul de lucru, testul de asociere Kendall Tau_b. Rezultatele testului pentru factorul sensul coerenței și factorii subiacenți se regăsesc în Tabelul 3.32.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului global *Sensul coerenței* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.614$, $p=0.001$, $95\%CI= 0.2799-0.8154$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.614$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *Sensul coerenței – Înțelegere* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.482$, $p=0.004$, $95\%CI= 0.0976 - 0.7413$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.482$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Tabelul 3.32. Asocierile dintre evoluția sensului coerenței și a factorilor subiacenți față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	3.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000
2. Sensul coerenței retest - test	,614**	1,000	.	.	.
3. Sensul coerenței – Înțelegere retest - test	,482**	,610**	1,000	.	.
4. Sensul coerenței – Control retest - test	,661**	,838**	,495**	1,000	.
5. Sensul coerenței – Sens și Rost retest - test	,459**	,758**	,339*	,658**	1,000
	,007	,000	,039	,000	.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *Sensul coerenței – Control* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.661$, $p=0.001$, $95\%CI= 0.3513 - 0.8403$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.661$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *Sensul coerenței – Sens și Rost* și evoluția *Performanței academice* între semestrul I și semestrul al II-lea ($K\tau=0.459$, $p=0.007$, $95\%CI= 0.0682 - 0.7277$). Intervalul de încredere de 95% nu conține valoarea „zero”. Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.661$), deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

În urma verificării primei ipoteze nule am constatat o evoluție pozitivă și semnificativă, atât statistic și practic, a performanței academice între semestrul I și semestrul al II-lea, pentru grupul experimental. Pentru grupul de control nu am constatat o evoluție între cele două semestre. În urma verificării celei de-a doua ipoteze nule am constatat că rangurile, pentru sensul coerenței global și factorial, au crescut pentru toți participanții din grupul experimental. Diferența retest-test este semnificativă statistic cât și practic. Pentru grupul de control nu am constatat aprecieri semnificative statistic. În urma verificării celei de-a treia ipoteze nule, am constatat asocieri pozitive, semnificative și de importanță practică, între evoluția sensului coerenței și cea a performanței academice. Aceste rezultate confirmă existența unei relații de tip cauză-efect între sensul coerenței, global și factorial, și performanța academică, Vasiliu, D. și Adăscălița, V. (2019a). Astfel, aprecierea acestui factor de personalitate și a factorilor subiacenți au determinat evoluția corespunzătoare a performanței academice. Am respins ipoteza nulă.

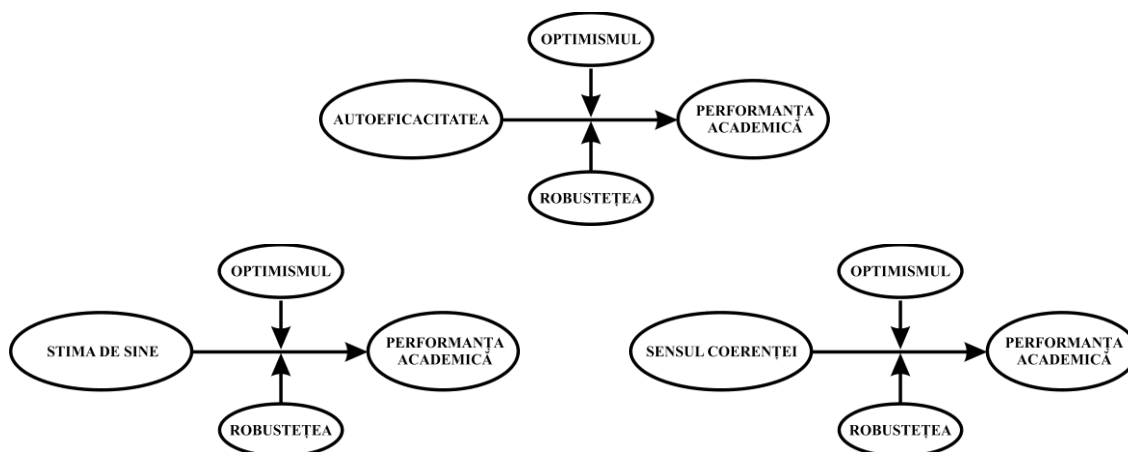


Fig. 3.28. Modelul influenței factorilor de personalitate asupra performanței academice (Vasiliu, D.)

În urma verificării celei de-a treia ipoteze nule au fost evidențiate relații de tip cauză-efect între factorii: autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte și performanța academică, pe de altă parte. Stima de sine și robustețea sunt variabile moderatoare între factorii de personalitate (autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței) și performanța academică (Fig. 3.28).

Cercetarea de față demonstrează că programul de intervenție psihologică și-a atins obiectivul scontat prin efectele evidențiate exclusiv asupra participanților din grupul experimental. În urma observațiilor făcute pe parcursul desfășurării modulelor programului formativ și a analizei fișelor completate de către participanți am observat că: păstrarea unei structuri asemănătoare pentru toate modulele și al unui design asemănător al chestionarelor și fișelor de lucru a crescut de la un modul la altul, prin condiționare operandă, eficiența realizării

sarcinilor și s-a redus timpul necesar rezolvării acestora; odată cu experiența acumulată, de la un modul la altul, a crescut abilitatea de identificare a omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor.

Implementarea programului psihologic în universități nu necesită o pregătire specială din partea cadrelor didactice. Este suficientă doar respectarea ordinii de prezentare a celor cinci module, a pașilor pentru fiecare sesiune de lucru (pregătirea, prima parte a intervenției, a doua parte a intervenției și antrenamentul) și asigurarea materialelor și a logisticii descrise. Metodele utilizate, filmul și autodescoperirea obstacolelor privind modul de interpretare al lumii înconjurătoare, sunt relaxante și invită studenții la o participare dinamică și proactivă.

Eficiența și eficacitatea programului psihologic formativ ne îndreptățesc să considerăm că este o soluție pentru îmbunătățirea nivelului de performanță al studenților și de motivare a acestora în ceea ce privește provocările din mediul universitar. Interpretarea stimulilor externi ca fiind incitanți și generatori de satisfacții personale poate reduce semnificativ tendința de abandon al studiilor.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Rezultatele obținute în urma realizării experimentului formativ ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Pentru participanții din grupul experimental (GE) au obținut rezultate care indică o îmbunătățire a performanței academice. Ierarhia participanților din grupul de control (GC), din punct de vedere al performanței academice, s-a păstrat între cele două evaluări. Pentru grupul experimental (GE) ierarhia s-a modificat. Cauza rezidă din faptul că schimbarea, survenită în urma intervenției psihologice prin programul formativ, s-a manifestat diferit, în funcție de constructe personale precum: abilități diferite sau aflate în stadii latente, natura motivațiilor sau intensitate lor, modalități de coping diverse, deosebiri în privința modului de a atribui semnificații sau deosebiri privind consistența experiențelor de succes sau eșec. Toate acestea au la bază caracteristicile psihologice ale tinerilor adulți. Pentru grupul experimental au fost evidențiate evoluții între evaluări din punctul de vedere al performanței academice.

2. Rezultatele experimentului formativ au dovedit o evoluție pozitivă a scorurilor obținute la evaluarea factorilor de personalitate, autoeficacitatea, stima de sine, robustețea, sensul coerenței și optimism, pentru participanții din grupul experimental (GE). Cu toate acestea, pentru factorul subiacent robustețe-control nu s-a evidențiat o evoluție semnificativă între retestare și testare. Pentru a percepe controlul asupra evenimentelor și pentru a se consolida convingerea că îți poți stăpâni propria soartă, fără expectanțe exagerate, este necesar un antrenament susținut. Trecerea de la fragilitate la robustețe, mai apoi la antifragilitate, presupune modificări la nivelul

valorilor și convingerilor. Timpul prea scurt al intervenției psihologice nu a permis aceste transformări. De altfel, au fost constatate, atât pentru grupul experimental cât și pentru grupul de control, relații nonliniare bicubice între evaluările făcute pe cele două semestre consecutive. Pentru studenții din grupul de control (GC) nu s-au evidențiat schimbări semnificative la evaluarea factorilor de personalitate între test și retest. În privința predicțiilor referitoare la tendințele de ameliorare sau deteriorare ale sensului coerenței, prevăzute de Anonovski, am constatat că acestea s-au confirmat. Pentru grupul experimental s-au ameliorat iar pentru grupul de control au rămas stabile.

3. În urma rezultatelor obținute au fost evidențiate relații de tip cauză-efect între auteficacitate, stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte și performanța academică, pe de altă parte. Factorii robusteți și optimism s-au dovedit a fi variabile moderatoare între ceilalți factori de personalitate și performanța academică. Controlul stresului și menținerea unui nivel emoțional echilibrat contribuie la sporirea obiectivității în evaluarea realității, la facilitatea decoperirii de resurse și opțiuni, la alegerea cu predilecție a Sistemului 2 pentru luarea deciziilor și la adoptarea unui coping activ. Optimismul determină orientarea spre viitor și spre scopurile de aproximare ale performanței. Cercetările anterioare au demonstrat de altfel relații semnificative și pozitive între robusteți sau optimism și ceilalți factori de personalitate.

Cercetarea a fost realizată la Universitatea Hyperion din București, în baza Contractului de voluntariat nr. 102 din 10.01.2017 (Anexa 16), iar implementarea programului formativ a fost realizată cu acordul conducerii Universității și a Facultăților de Drept, Științe Economice și Psihologie.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Lucrarea a fost direcționată spre cercetarea specificului performanței academice și a factorilor de personalitate la studenți, tineri adulți, a relațiilor dintre acestea, precum și elaborarea și implementarea unui program de intervenții psihologice orientat spre îmbunătățirea performanței academice prin ameliorarea factorilor de personalitate.

Concluziile în urma cercetării experimentale constatative și a celei formative sunt:

1. Performanța academică este expresia notei obținute la examene, evaluarea produselor activității sau rezultatul la teste de aptitudini. Atribuirile asociate cu performanța (abilitatea și efortul) împreună cu forța motivațională au la bază condițiile antecedente. Performanța tinde spre maximum în contextele în care sunt satisfăcute nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare. Descoperirea unor noi abilități și resurse se poate realiza prin exploatarea zonei de dezvoltare proximă iar utilizarea sistemului 2 de gândire orientează spre luare deciziilor raționale. **Definiția propusă de noi în cadrul prezentei cercetări este:** *performanța academică înseamnă măsura sau gradul în care studentul realizează obiectivele curriculare de formare, aprobate, cu rezultatele reale ale activităților sale academice, stabilite prin aplicarea instrumentelor de măsurare și evaluare corespunzătoare (teste, probe, simulări etc.), fiind influențată de factorii situaționali, reprezentările cognitive, procesele motivaționale, comportamentele sociale, mecanismele fiziologice și biochimice, și exprimată în note.*

2. **Am evidențiat modele de evoluție ale performanței academice și ale factorilor de personalitate pentru studenți, în funcție de vârstă**, pe parcursul perioadei de dezvoltare a adultului tânăr. Modelele au arătat o diminuare a valorilor la începutul perioadei, după 18 ani, a urmat o perioadă stabilă scăzută, între 19 și 26 de ani, o creștere semnificativă în jurul vârstei de 27 de ani după care s-au stabilizat, la valori ridicate, până la 30 de ani. Aceste modele nu depind de gen, de specializare sau de anul de studii. Studenții, aflați în perioada de dezvoltare a tânărului adult, sunt tributari modului cum au încheiat perioada de criză a adolescenței. Tranziția încheie perioada anilor relativ structurați ai liceului iar libertatea de decizie și de alegere sunt adeseori eliberatoare, responsabilitatea de a deveni independent și autonom poate fi însă copleșitoare. Principala sarcină a perioadei adultului tânăr este recentrarea. Teoria social-cognitivă oferă explicații cu privire la mecanismele psihologice ce pot influența alegerile și comportamentul uman. **Am identificat perioada propice (19-26 ani) de intervenție pentru creșterea și susținerea nivelului performanței academice.**

3. **Am constatat asocieri semnificative statistic între performanța academică și factorii de personalitate: autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și**

optimism. Sursele teoretice referitoare la performanța academică au arătat raportul biunivoc dintre elementele constitutive ale constructelor. **Între locul controlului și performanță nu am constatat asocieri semnificative.** Explicația rezidă din faptul că motivația orientează spre performanța academică indiferent de natura ei, intrinsecă sau extrinsecă. Diferența apare la nivelul experienței optimale, al satisfacției, privind realizarea scopului. Motivația va tinde spre maximum atâta timp cât vor fi satisfăcute nevoile psihologice de autonomie, de competență și de relaționare.

4. **În urma testării programului de intervenție psihologică am constatat îmbunătățirea performanței academice la studenți în urma ameliorării factorilor de personalitate.** Metafora, în cazul de față filmul, a contribuit la inițierea procesului de formare a unui caracter puternic prin aprecierea factorului angajament și a dorinței de realizare. A fost îmbunătățită inteligența emoțională. În urma discutării și transformării omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor participanții din grupul experimental și-au reconfigurat și îmbogățit harta despre lume, și-au descoperit noi abilități și-au întărit credința în importanța acțiunilor și și-au îmbunătățit percepția schimbărilor ca fiind un aspect normal al vieții. Studenții au fost orientați astfel spre o atitudine proactivă pentru atingerea obiectivelor.

5. Am identificat modalitățile prin care factorii de personalitate influențează performanța academică. **Am constatat existența relațiilor de tip cauză efect între factorii: autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte și performanța academică, pe de altă parte. Factorii robustețe și optimism s-au dovedit a fi variabile moderatoare între ceilalți factori de personalitate și performanța academică.**

Rezultatele cercetării teoretico-experimentale realizate ne permit să formulăm următoarele *recomandări privind direcțiile de analiză ulterioare* și problemele de investigație cu caracter teoretic și aplicativ:

1. Implementarea programului psihologic formativ în mediul universitar și școlar, identificarea și experimentarea utilizării unor filme cu impact asupra categoriilor de vârstă;
2. Recomandăm elaborarea și testarea unor noi metode de ameliorare a factorilor de personalitate în vederea creșterii efectul lor asupra performanței academice;
3. Stabilirea unor norme metodologice privind aplicarea programului formativ.
4. Elaborarea unor modalități mai facile de înțelegere, identificare și transformare a distorsiunilor, omisiunilor și generalizărilor din metamodel.

Putem formula *câteva perspective privind cercetările ulterioare* care să completeze și să adauge valoare teoretico-experimentală cercetării de față:

1. Extinderea demersului de cercetare pentru categorii diferite de vârstă, adolescenți sau adulți;

2. Extinderea demersului de cercetare pe eșantioane de studenții de la alte universități cu specializări diferite decât cele analizate în prezentul studiu;

3. Realizarea unui studiu longitudinal privind evoluția performanței studenților care au participat la un astfel de program formativ. Observarea modului cum aceștia s-au integrat în câmpul muncii și rezultatele obținute poate rafina programul formativ elaborat astfel încât efectele să fie menținute pe termen lung;

4. Realizarea unor studii distincte privind influența fiecărui factor de personalitate în parte asupra performanței academice. Acest demers ar putea identifica modulele programului psihologic formativ care ar necesita o atenție sporită sau extinderea pe mai multe submodule.

BIBLIOGRAFIE

- 1 ABDOLLAHI, A., TALIB, M.A., YAACOB, S.N., ISMAIL, Z. Emotional Intelligence, Hardiness, and Smoking: Protective Factors Among Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 2016, vol. 25, nr. 1, pp. 11-17. ISSN 1547-0652. DOI: 10.1080/1067828X.2013.872070.
- 2 ADEYEMO, D.A. Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. *Psychology & Developing Societies*. 2007, vol. 19, nr. 2, pp. 199-213. eISSN: 09730761. DOI: 10.1177/097133360701900204.
- 3 AFARI, E., WARD, G., KHINE, M.S. Global Self-Esteem and Self-Efficacy. Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. *International Education Studies*. 2012, vol. 5, nr. 2, pp. 49-57. ISSN(Online): 1913-9039, DOI:10.5539/ies.v5n2p49.
- 4 ALEXANDER, M., HALL, M., PETTICE, Y. Cinemeducation: An Innovative Approach to Teaching Psychosocial Medical Care. *Family Medicine*, 1994, vol. 26, nr. 3, pp. 430-433. ISSN (Online): 1539-3704.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7926359/>.
- 5 ALEXE, D., GEORGESCU, L., GOLOGAN, D., HÂJ, C.M., ION, G., IORDAN, M., IUCU, R., NIȚĂ, R., VLĂSCEANU, L. *Îmbunătățirea managementului universitar*. București: Tritonic, 2015, 384 p. ISBN: 978-606-749-091-6.
- 6 ANDERSON, G. The benefits of optimism: A meta-analytic review of the life orientation test. *Personality and Individual Difference*. Elsevier, 1996, vol. 21, nr. 5, pp. 719-725. ISSN 0191-8869. DOI: 10.1016/0191-8869(96)00118-3.
- 7 ANDONIAN, L. Emotional intelligence, self-efficacy, and occupational therapy students' fieldwork performance. *Occupational Therapy in Health Care*. 2013, vol. 27, nr. 3, pp. 201-215. ISSN (Online): 1539-3704.
DOI: 10.3109/07380577.2012.763199.
- 8 ANDREAS, S., FAULKNER, C. *NLP și succesul*. București: Curtea Veche, 2008, 392 p. ISBN 978-973-669-563-6.
- 9 ANTONOVSKY, A. *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987, 238 p. ISBN 978-1555420284.
- 10 ARIELY, D. *Irațional în mod previzibil. Forțele ascunse care ne influențează*

- deciziile*. București: Publica, 2013, 424 p. ISBN 978-973-19-3137-1.
- 11 BABAN, A. *Stres și personalitate* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998, 232 p. ISBN 973-9354-35-1.
 - 12 BACCHINI, D., MAGLIULO, F. Self-Image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2003, vol. 32, issue 5, pp. 337-349. ISSN (online) 1573-6601. DOI: 10.1023/A:1024969914672,
 - 13 BANDLER, R. *Ghidul lui Richard Bandler pentru TRANS-formare*. București: Editura Vidia, 2010, 352 p. ISBN 978-6069247716.
 - 14 BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, nr. 84(2), pp. 191-215. eISSN: 1939-1471. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
 - 15 BANDURA, A. Self-efficacy. In: V.S. RAMACHAUDRAN (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, 1994, vol. 4, pp. 71-81, 651 p. ISBN 978-0122269202.
 - 16 BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. PAJARES, F. & T. URDAN (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, 367 p. ISBN 978-1593113667.
 - 17 BARTONE, P.T. Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Report*. 2007, Volume: 101, issue: 3, pp. 943-944. eISSN 1558691X. DOI: 10.2466/pr0.101.3.943-944.
 - 18 BEANE, J.A. Sorting Out the Self-Esteem Controversy. *Educational Leadership*. 1991, vol. 49, nr. 1, p. 25-30. ISSN-0013-1784.
 - 19 BECK, A.T., DAVIS, D.D., FREEMAN, A. *Terapia cognitivă a tulburărilor de personalitate*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2011, 406 p. ISBN 978-6068244259.
 - 20 BIN HASAN, M.Z., BIN HOSSAIN, Md.T., ISLAM, MD. A. Factors Affecting Self-Efficacy Towards Academic Performance: A Study on Polytechnic Students in Malaysia. *Advances in Environmental Biology*. 2014, pp. 695-706.
<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA392176429&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=19950756&>.
 - 21 BONCU, Ș., CEOBANU, C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013. 384 p., ISBN: 978-973-46-4045-4.
 - 22 BRESO, E., SCHAUFELI, W.B., SALANOVA, M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A

- quasi-experimental study. *Higher Education*, 2011, vol. 61, nr. 4, pp. 339-355. ISSN 1573-174X (Online).
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-010-9334-6>.
- 23 BROJEK, A. The structure of self-esteem among physical education students in the selected academies in Poland. *Polish Journal of Sport & Tourism*. 2013, vol. 19, nr. 3, pp. 212-216. Online ISSN: 2082-8799, DOI: 10.2478/v10197-012-0021-2.
 - 24 BROWN, C., GARAVALLIA, L. S., FRITTS, M. L. H., OLSON, E. A. Computer Science Majors: Sex Role Orientation, Academic Achievement, and Social Cognitive Factors. *Career Development Quarterly*. 2006, vol. 54, nr. 4, pp. 331-345. Online ISSN:2161-0045. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2006.tb00198.
 - 25 BROWN, S.D., LENT, R.W. A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*. 1996, 44(4), pp. 354-366. Online ISSN:2161-0045. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1996.tb00451.x.
 - 26 CHEUNG, C-K., CHEUNG, H-Y., HUE, M-T. Emotional Intelligence as a Basis for Self-Esteem in Young Adults. *The Journal of Psychology*. 2015, vol. 149, nr. 1, pp. 63-84. Online ISSN: 1940-1019. DOI: 10.1080/00223980.2013.838540.
 - 27 COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence, J.S. Earlbaum Associates, 1988, 490 p. ISBN 978-1483276489.
 - 28 COHEN, J. The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*. 1994, vol. 49, pp. 997-1003. eISSN: 1935-990X. DOI: 10.1037/0003-066X.49.12.997.
 - 29 COLLINS, W. A., VAN DULMEN, M. Friendships and romantic relationships in emerging adulthood: Continuities and discontinuities: Coming of age in the 21st Century. In: J. J. ARNETT, & J. TANNER, J.L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st Century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 219-234, 340 p. ISBN: 978-1-59147-329-9.
 - 30 COSMOVICI, I. La școală filmelor: orașul poligon. Un bilanț al utilizării filmelor în educația pentru carieră și în alte forme de dezvoltare personală a studenților în Universitatea București. In: MITROFAN L. (coord.). *Dezvoltarea personală - competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)*. București, Editura Universitară, 2007, pp. 253-296. ISBN 978-9737373946.
 - 31 CÔTÉ, J.E. Emerging Adulthood as an Institutionalized Moratorium: Risks and Benefits to Identity Formation. In: J. J. ARNETT & J. L. TANNER, J.L. (Eds.).

- Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 85-116, 340 p. ISBN: 978-1-59147-329-9.
- 32 COVACI, M. *Teza de doctorat „Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi”*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creang”, 2018
http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54147/mihai_Covaci_abstract.pdf.
- 33 CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul educației*. București: EDP, 1996. 256 p. ISBN 978-9733046714.
- 34 CROCKER, J., LUHTANEN, R. K. Level of Self-Esteem and Contingencies of Self-Worth: Unique Effects on Academic, Social, and Financial Problems in College Students. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003, vol. 29, pp. 701-712. ISSN (Online): 1539-3704, DOI: 10.1177/0146167203029006003.
- 35 CROCKER, J., LUHTANEN, R. K., COOPER, M. L., BOUVRETTE, A. Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 85(5), pp. 894-908. ISSN (Online): 1539-3704, DOI: 10.1037/0022-3514.85.5.894.
- 36 CSIKSZENTMIHALY, M. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Editura Publica, 2015. 400 p. ISBN 978-606-722-063-6.
- 37 CURELARU, V. *Conceptul de sine și performanța școlară*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2014. 332 p. ISBN: 978-606-714-071-2.
- 38 DE PAIVA, N.M.S., MARQUES, A.V.C., ROGERS, P., MIRANDA, G.J. Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. *Brazilian Business Review (English Edition)*. 2015, Special Issue, pp. 50-71. ISSN electrónico: 1807-734X. DOI:10.15728/bbrconf.2015.3.
- 39 DEACON, N. Helping students to build and develop their self-esteem. *British Journal of School Nursing*. 2011, vol. 6, no. 7, p. 362. ISSN (online): 2052-2827. DOI: 10.12968/bjsn.2011.6.7.362.
- 40 DECI, E.L., EGHRARI, H., PATRICK, B.C., LEONE, D.R. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*. 1994, 62(1), pp.119-42. Online ISSN:1467-6494. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x.
- 41 DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., RYAN, R.M. Motivation and

- education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 1991, Vol. 26(3-4), pp. 325-346. Online ISSN: 1532-6985.
DOI: 10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- 42 DENIZ, M.E., TRAȘ, Z., AYDOGAN, D. An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2009, vol. 9, no. 2, pp. 623-632. ISSN-1303-0485.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ847770>.
- 43 DILTS, R.B. *Bazele programării neurolingvistice*. București: Excalibur, 2007, 271 p. ISBN 9786068414263.
- 44 DI BENEDETTO, M.K., BEMBENUTTY, H. Within the pipeline; Self-regulated learning self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning & Individual Differences*. 2013, Vol. 23, pp. 218-224. ISSN 0191-8869.
DOI: 10.1016/j.lindif.2012.09.015.
- 45 DI GIUNTA, L., ALESSANDRI, G., GERBINO, M., LUENGO KANACRI, P., ZUFFIANO, A., CAPRARA, G.V. The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning & Individual Differences*. 2013, vol. 27, pp. 102-108. ISSN 0191-8869.
DOI: 10.1016/j.lindif.2013.07.006.
- 46 DISETH, Å. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*. 2011, Vol. 21(2), pp. 191-195. ISSN 0191-8869.
DOI: 10.1016/j.lindif.2011.01.003.
- 47 DISETH, Å, MELAND, E., BREIDABLIK, H.J. Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning & Individual Differences*. 2014, vol. 35, pp. 1-8. ISSN 0191-8869. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.06.003.
- 48 DRAGESET, J., ESPEHAUG, B., KIRKEVOLD, M. The impact of depression and sense of coherence on emotional and social loneliness among nursing home residents without cognitive impairment - a questionnaire survey. *Journal of Clinical Nursing*. 2012, Vol. 21(7-8), pp. 965-74. Online ISSN:1365-2702.
DOI: 10.1111/j.1365-2702.2011.03932.x.
- 49 DRĂMNESCU, A.M. *Teza de doctorat: Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013.

<http://www.asecib.ase.ro/mps/aurel->

[marin dramnescu MODELUL PEDAGOGIC AL INSTRUIRII SOCIALE BAN DURA.pdf](#).

- 50 DUMITRACHE, S.D. *Cinematerapia de la evadare la ancorare în cotidian*. București: Editura SPER, 2015, 235 p. ISBN 978-606-8429-42-7.
- 51 ECCLES, J.S., WIGFIELD, A. Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. 2002, vol. 53, pp. 109-132.
DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- 52 ELLIOT, A.J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R.A. 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*. 2011, Vol. 103(3), pp. 632-648. eISSN: 1939-2176. DOI: 10.1037/a0023952.
- 53 ELLIOT, A.J. MOLLER, C. Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation? *International Journal of Educational Research*. 2003, Vol. 39, No. 4-5, pp. 339-356. ISSN 0883-0355. DOI: 10.1016/j.ijer.2004.06.003.
- 54 ERIKSON, E. *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books, 1963. 284 p. ISBN 978-0465093519.
- 55 ERIKSON, E. *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. New York: W. W. Norton Company, 1993, 288 p. ISBN 978-0393310368.
- 56 ERLICH, R.J., RUSS-EFT, D.F. Assessing Student Learning in Academic Advising Using Social Cognitive Theory. *NACADA Journal*. 2013, Vol. 33, No. 1, pp. 16-33. e-ISSN 2330-3840. DOI: 10.12930/NACADA-13-135.
- 57 EXTREMERA, N., DURAN, A., REY, L. Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2007, vol. 42, nr. 6, pp. 1069-1079. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/j.paid.2006.09.014.
- 58 FEINGOLD, A. Matching for attractiveness in romantic partners and same-sex friends: A meta-analysis and theoretical critique. *Psychological Bulletin*. 1988, Vol. 104(2), pp. 226-235. eISSN: 1939-1455. DOI: 10.1037/0033-2909.104.2.226.
- 59 FEINGOLD, A. Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1994, Vol. 116(3), pp. 429-456. eISSN: 1939-1455.
DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.429.
- 60 FENG, J., SPENCE, I., PRATT, J. Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*. 2007, Vol. 18(10), pp. 850-5.

Online ISSN: 1467-9280. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x.

- 61 FIRST, M.B., GIBBON, M., SPITZER, L.R., WILLIAMS, J.B.W., BENJAMIN, L.S. *Interviul Clinic Structurat pentru Tulburările Clinice de Personalitate de pe Axa II a DSM, Chestionar de personalitate. Adaptat în limba română David, D. (coordonator)*. Cluj Napoca: R.T.S., 2007, 98 p.
- 62 FISCHER, K.W., PRUYNE, E. Reflective thinking in adulthood: Emergence, development, and variation. In: J. DEMICK & C. ANDREOLETTI (Eds.). *The Plenum series in adult development and aging. Handbook of adult development*. pp. 169-198. New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003, 623 p. ISBN 978-0306467585.
- 63 FREUDENBERG, B., CAMERON, C., BRIMBLE, M. The Importance of Self: Developing Students' Self Efficacy Through Work Integrated Learning. *International Journal of Learning*. 2011, vol. 17, no. 10, pp. 479-496. ISSN: 1447-9540 (Online). DOI:10.18848/1447-9494/cgp/v17i10/58816.
- 64 GARCIA, P.R.M., BORDIA, S. For a Bright Future: Contextual Supports and Career Self-efficacy as Predictors of Career Optimism. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. 2015, Vol. 1, p. 10353, ISSN (online) 1948-0989. DOI: 10.5465/ambpp.2015.10353abstract.
- 65 GNEEZY, U., NIEDERLE, M., RUSTICHINI, A. Performance in Competitive Environments: Gender Differences. *The Quarterly Journal of Economics*. 2003, Vol. 118, Issue 3, pp. 1049–1074. Online ISSN 1531-4650. DOI: 10.1162/00335530360698496.
- 66 GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2018, 432 p. ISBN 9786064400727.
- 67 GOLU, I., VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G. Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self Efficacy Scale SES. *Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București*. 2015, nr. 2, pp. 210-222. ISSN 2360-3690.
- 68 HALL, N.C., HLADKYJ, S., PERRY, R.P., RUTHIG, J.C. The role of attributional retraining and elaborative Learning in college students' academic development. *Journal of Social Psychology*. 2014, Vol. 144, pp. 591–612. Online ISSN: 1940-1183. DOI: 10.3200/SOCP.144.6.591-612.
- 69 HALL, N.C., PERRY, R.P., CHIPPERFIELD, J.G., CLIFTON, R.A., HAYNES,

- T.L. Enhancing primary and secondary control in achievement settings through writing-based attributional retraining. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006, Vol. 25(4), pp. 361-391. ISSN: 0736-7236. DOI: 10.1521/jscp.2006.25.4.361.
- 70 HALL, N.C., PERRY, R.P., GOETZ, T., RUTHIG, J.C., STUPNISKY, R.H., NHEWALL, N.E. Attributional retraining and elaborative Learning: improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences*. 2007, Vol. 17, Issue 3, 3rd Quarter 2, pp. 280-290. ISSN 1041-6080. DOI: 10.1016/j.lindif.2007.04.002.
- 71 HARTUP, W.W., STEVENS, N. Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*. 1999, Vol. 8, Issue 3, pp. 76-79. eISSN: 14678721. DOI: 10.1111/1467-8721.00018.
- 72 HAYNES, T.L., DANIELS, L.M., STUPNISKY, R.H., PERRY, R.P., HLADKYJ, S. The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among First-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*. 2008, Vol. 30, Issue 3, pp. 198–207. Online ISSN: 1532-4834. DOI: 10.1080/01973530802374972.
- 73 HAYNES, T.L., PERRY R.P., STUPNISKY R.H., DANIELS L.M. A Review of Attributional Retraining Treatments: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. In: SMART J.C. (eds). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer, 2009, vol. 24, pp 227–272. ISSN (online) 978-1-4020-9628-0. DOI: 10.1007/978-1-4020-9628-0_6.
- 74 HERTENSTEIN, M.J., WAYAND, J.F. Video-based test questions: A novel means of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*. 2008, vol. 35, no. 2, pp. 188–191. ISSN: 0094-1956.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ813323>.
- 75 HIDI, S., RENNINGER, K.A. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. 2006, Vol. 41, Issue 2, pp. 111-127. Online ISSN: 1532-6985. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4.
- 76 HOWITT, D., CRAMER, D. *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare*. Iași: Editura Polirom, 2010. 392 p. ISBN 978-973-46-1649-7.
- 77 HSIEH, P.H., SCHALLERT, D.L. Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*. 2008, Vol. 33, Issue 4, pp. 513-532.

ISSN: 0361-476X. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2008.01.003.

- 78 HULL, B. Educating for psychological health. *Adult Learning*. 1998, vol. 10, no. 1, pp. 15-17. ISSN-0955-2308.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ571359>.
- 79 IONESCU, S., JACQUET, M.M, LHOTE, C. *Mecanisme de apărare. Teorie și aspecte clinice*. Iași: Polirom, 2007. 336 p. ISBN 973-46-0578-X.
- 80 JENAABADI, H. Studying the Relation Between Emotional Intelligence and Self Esteem with Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 114, pp. 203-206. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.685.
- 81 JENAABADI, H. The Effect of Training Skills of Optimism on Fostering Emotional Intelligence of Males in Education & Improvement Center in Zahedan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 114, pp. 191-196. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.683.
- 82 JOHAR, S.S.HJ., SHAH, I.M., BAKAR, Z.A. The Impact of Emotional Intelligence towards Relationship of Personality and Self-Esteem at Workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012, vol. 65, pp. 150-155. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.11.104.
- 83 JUDGE, T.A., BONO, J.E. Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2001, Vol. 86, No. 1, pp. 80-92. ISSN: 1939-1854, DOI:10.1037/0021-9010.86.1.80.
- 84 KANDEMAR, M. A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*. 2014, Vol. 4(3), pp. 51-72. E-ISSN: 2148-239X, DOI: 10.14527/pegegog.2014.016.
- 85 KAHNEMAN, D. *Gândire rapidă, gândire lentă*. București: Publica, 2012. 752 p. ISBN 978-606-8360-15-7.
- 86 KANE, T.D., MARKS, M.A., ZACCARO, S.J., BLAIR, V. Self-efficacy, personal goals, and wrestlers' self-regulation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 1996, Vol. 18(1), pp. 36-48. Online ISSN 1543-2904, DOI: 10.1123/jsep.18.1.36.
- 87 KARADEMAS, E.C., KALANTZI, A. The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*. Elsevier, 2004, Vol. 37, No. 5, pp. 1033-1043. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/j.paid.2003.11.012.
- 88 KARATAS, Z., SAVI CAKA, F. Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An

- Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies*. 2011, Vol. 4, No. 4, pp. 84-91. Issn(Online): 1913-9039. DOI:10.5539/ies.v4n4p84.
- 89 KARATAS, Z., TAGAY, O. Self Esteem, Locus of Control and Multidimensional Perfectionism as the Predictors of Subjective Well Being. *International Education Studies*. 2012, Vol. 5, No. 6, pp.131-137, 2012, Issn(Online): 1913-9039. DOI:10.5539/ies.v5n6p131.
- 90 KASHDAN, T.B., ROBERT, J.E. Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*. 2004, Vol. 28, Issue 1, pp. 119–141. Online ISSN 1573-2819. DOI: 10.1023/B:COTR.0000016934.20981.68.
- 91 KELLY, G.A. Personal construct theory and the psychotherapeutic interview. *Cognitive Therapy and Research*. 1977, Vol. 1, Issue 4, pp. 355-362. Online ISSN 1573-2819. DOI:10.1007/BF01663999.
- 92 KOBASA, S.C., MADDI, S.R., COURINGTON, S. Personality and constitution as mediators in the stress–illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*. 1981, Vol. 22(4), pp. 368-378. eISSN: 2150-6000. DOI: 10.2307/2136678doi:10.2307/2136678.
- 93 KOBASA, S.C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979, Vol. 37(1), pp.1-11. eISSN: 1939-1315. DOI:10.1037/0022-3514.37.1.1.
- 94 KRAPP, A. An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In: E.L. DECI & R.M. RYAN (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press, 2002, pp. 405-427, 470 p. ISBN 978-1580461566.
- 95 KREITLER, S., KREITLER, H. The cognitive determinants of defense mechanisms. In: U. HENTSCHEL, G. SMITH, T.L., W. EHLERS & I. G. DRAGUNS (Eds.). *The concept of defense mechanisms in contemporary psychology: Theoretical, research and clinical perspectives*. New York: Springer, 1993, pp. 152-183, 439 p. ISBN 978-1-4613-8303-1.
- 96 KUDLISKIS, V., BURDEN, R. Applying „what works” in psychology to enhancing examination success in schools: The potential contribution of NLP. *Thinking Skills and Creativity*. 2009, Vol. 4, No. 3, pp. 170-177. ISSN: 1871-1871. DOI: 10.1016/j.tsc.2009.09.002.

- 97 KUMCAGIZ, H., CELIK, S.B., YILMAZ, E.M., EREN, Z. The effects of emotional intelligence on optimism of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011, vol. 30, pp. 973-977. ISSN 1877-0428.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.189.
- 98 LABOUVIE-VIEF, G. Emerging Structures of Adult Thought. In: J. J. ARNETT & J. L. TANNER, J.L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 59-84. 340 p. ISBN 978-1-59147-329-9.
- 99 LAFON, R. *Vocabulaire de psychopathologie de l'enfants*. Paris: PUF, 1973. 526 p. ISBN 9782130441113.
- 100 LANDSHEERE, G. *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. București: EDP, 1975, 272 p.
- 101 LANE, J., LANE, A.M., KYPRIANOU, A. Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*. 2004, Vol. 32, Issue 3, pp. 247-256. ISSN: 1179-6391 (Online).
DOI:10.2224/sbp.2004.32.3.247.
- 102 LAPLANCHE, J., PONTALIS, J-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1re éd., 1967. 523 p.
- 103 LAWRENCE, J.S., CHARBONNEAU, J. The link between basing self-worth on academics and student performance depends on domain identification and academic setting. *Learning and Individual Differences*. 2009, Vol. 19, pp. 615-620. ISSN: 1041-6080. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.08.005.
- 104 LAWRENCE, J.S., CROCKER, J. Academic contingencies of self-worth impair positively- and negatively-stereotyped student's performance in performance-goal settings. *Journal of Research in Personality*. 2009, Vol. 43, Issue 5, pp. 868-874. ISSN: 0092-6566. DOI: 10.1016/j.jrp.2009.05.002.
- 105 LEFKOWITZ, E.S., GILLEN, M.M. Sex Is Just a Normal Part of Life: Sexuality in Emerging Adulthood. In: J. J. ARNETT & J. L. TANNER, J.L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 235-255. 340 p. ISBN: 978-1-59147-329-9.
- 106 LINDER-PELZ, S., HALL, L.M. The theoretical roots of NLP-based. *The Coaching Psychologist*. 2007, Vol. 3, No. 1, pp. 12-15. Online ISSN: 2396-9628.

<http://gooddecisions.com.au/pdfs/TheoreticalRootsNLPcoaching%20.pdf>.

- 107 LINDER-PELZ, S. *NLP coaching: An evidence-based approach for coaches, leaders and individuals*. London: Kogan Page Publishers, 2010. 256 p. ISBN 9780749454524.
- 108 MADDI, S.R., ERWIN, L.M., CARMODY, C.L., VILLARREAL, B.J., WHITE, M., GUNDERSEN, K.K. Relationship of hardiness, grit, and emotional intelligence to internet addiction, excessive consumer spending and gambling. *The Journal of Positive Psychology*. 2013, Vol. 8, No. 2, pp. 128-134. Online ISSN: 1743-9779. DOI: 10.1080/17439760.2012.758306.
- 109 MEDINA, J. *Regulile creierului. 12 principii pentru a supraviețui și a fi eficient la serviciu, acasă și la școală*. București: Lifestyle Publishing, 2017, 328 p. ISBN: 978-606-789-065-5.
- 110 MIHALCA, L., MENGELKAMP, C. Effects of induced levels of prior knowledge on monitoring accuracy and performance when Learning from self-regulated problem solving. *Journal of Educational Psychology*. 2020, Vol. 112(4), pp. 795–810. eISSN: 1939-2176. DOI: 10.1037/edu0000389.
- 111 MIHĂILESCU, Ș. *Emaniciparea femeii române. Antologie de texte 1815-1918*. București: Editura Ecumenică. 2001, 545 p. ISBN 9739978207, 9789739978200.
- 112 MOAFIAN, F., GHANIZADEH, A. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*. 2009, Vol. 37, No. 4, pp. 708-718. ISSN: 0346-251X. DOI: 10.1016/j.system.2009.09.014.
- 113 MOENIKIA, M., ZAHED-BABELAN, A. A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010, Vol. 2, pp. 1537–1542. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.231.
- 114 MOKSNES, U.K., ESPNES, G.A., LILLEFJELL, M. Sense of coherence and emotional health in adolescents. *Journal of Adolescence*. 2012, Vol. 35, No. 2, pp. 433-441. ISSN: 0140-1971. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.07.013.
- 115 MONTGOMERY, M.J., CÔTÉ, J.E. College as a transition to adulthood. In: G.R. ADAMS & M.D. BERZONSKY (Eds.). *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of adolescence*. Malden: Blackwell Publishing, 2003, pp. 149-172, 648 p. ISBN 978-1405133029.
- 116 MORTAN, R.A., RIPOLI, P., CARVALHO, C., BERNAL, M.C. Effects of

- emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Journal of Work and Organizational Psychology*. 2014, Vol. 30, No. 3, pp. 97-104. eISSN: 2174-0534. DOI: 10.1016/j.rpto.2014.11.004.
- 117 MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998, 296 p. ISBN 973-683-071-3.
- 118 MYERS, D.G. The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*. 2000, Vol. 55, pp. 56–67. eISSN: 1935-990X. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.56.
- 119 NABIEI, A. Comparing Emotional Intelligence and Hardiness in Addicts and Non-Addicts. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research (IJBR)*. 2016, Vol. 7, Issue 1, pp. 313-322. Online ISSN 2278–599X.
https://bipublication.com/files/IJABR-V7I1-2016-35_Anahita%20Nabiei.pdf.
- 120 NG, S.M., KE, G.N., RAYMOND, W. The mediating role of work locus of control on the relationship among emotional intelligence, organisational citizenship behaviours, and mental health among nurses. *Australian Journal of Psychology*. 2014, Vol. 66, Issue 4, pp. 207-215. Online ISSN:1742-9536. DOI: 10.1111/ajpy.12049.
- 121 NIEMIEC, R.M., WEDDING, D. *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths*. Cambridge, MA, US: Hogrefe, 2008. 308 p. ISBN 978-0889373525.
- 122 NIEMIEC, R.M., WEDDING, D. *Positive psychology at the movies: Using films to build character strengths and well-being* (2nd ed.). Cambridge, MA, US: Hogrefe Publishing, 2014. 470 p. ISBN 978-0889374430.
- 123 O'CONNOR, J., LAGES, A. *Coaching cu NLP. Cum să fii un coach de succes*. București: Curtea Veche, 2009. 320 p. ISBN 978-973-669-670-1.
- 124 OPARIUC, C.D. *Statistică aplicată în științele socio-umane*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009, 330 p. ISBN 978-973-7973-63-4.
- 125 ORMROD, J.E. *Human Learning* Fourth Edition, NJ: Prentice Hall, 2003, 608 p. ISBN 978-0130941992.
- 126 PAJARES, F. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated Learning. In: D. H. SCHUNK, D.H. & B.J. ZIMMERMAN (Eds.). *Motivation and self-regulated Learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ, US: Lawrence, J.S. Erlbaum Associates Publishers, 2008, pp. 111-139, 416 p. ISBN 978-0805858983.

- 127 PALLANT, J.A. *Step-by-Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows third edition. Survival Manual*. Berkshire, England: Open University Press, 2007, 353 pp. ISBN: 9781741762426.
- 128 PAPALIA, D.E., OLDS, S.W., FELDMAN, R.D. *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei, 2010, 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.
- 129 PASCARELLA, E.T., EDISON, M., NORA, A., HAGEDORN, L.S., TERENCEZINI, P.T. Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *The Journal of Higher Education*. 1996, Vol. 67 (2), pp. 174-195. ISSN: 0022-1546. DOI: 10.2307/2943979.
- 130 PASSMORE, A. A Measure of Perceptions of Generalized Self-Efficacy Adapted for Adolescents. *Journal of Applied Psychology*. 2004, Vol. 24 Issue: 2, pp. 64-71. Online ISSN: 1938-2383. DOI: 10.1177/153944920402400204.
- 131 PATTON, W., BARTRUM, G., CREED, P. Gender Differences for Optimism, Self-esteem, Expectations and Goals in Predicting Career Planning and Exploration in Adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2004, Vol. 4, Issue 2–3, pp. 193–209. ISSN (online) 1573-1782. DOI: 10.1007/s10775-005-1745-z.
- 132 PAULHAN, I., BOURGEOIS, M. *Stress et coping. Les strategies d'ajustement a l'aversite*. Paris: Nodules PUF, 1995, 127 p. ISBN 978-2-13-046834-9.
- 133 PETERSON, C., SELIGMAN, M. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press, 2004, 620 p. ISBN 978-0195167016.
- 134 PHILPOT, V.D., HOLLIMAN, W.B., MADONNA Jr., S. Self-statements, locus of control, and depression in predicting self-esteem. *Psychological Reports*. 1995, Vol. 76, Issue 3, pp. 1007-1010. Online ISSN: 1558-691X. DOI: 10.2466/pr0.1995.76.3.1007.
- 135 PINTRICH, P.R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in Learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2000, Vol. 92, Issue 3, pp. 544–555. eISSN: 1939-2176, DOI:10.1037/0022-0663.92.3.544.
- 136 PIRAN, N.A. The Relationship between Self-concept, Self-efficacy, Self-esteem and Reading Comprehension Achievement: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Social Sciences & Education*. 2014, Vol. 5, Issue1, pp. 58-66. ISSN: 2223-4934.

- <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Relationship-between-Self-concept%2C-Self-esteem-Piran/b660dc54378bca0b1f70863964f7e9f7696eab21?p2df>.
- 137 PLEȘCA, M. *Influența inteligenței emoționale asupra performanței academice*. Colecția digitală (DSpace Repository), Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova, 2016.
http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/398/52_57_Influenta%20inteligentei%20emotionale%20asupra%20performantei%20academice.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- 138 PLOMIN, R. Identifying genes for cognitive abilities and disabilities. In: R.J. STERNBERG & E.L. GRIGORENKO (Eds.). *Intelligence, heredity and environment*. New York: Cambridge University Press, 1997, pp. 89-104, 608 p. ISBN: ISBN 0 521 46904 X.
- 139 PRIHADI, K., HAIRUL, N.I. How Locus of Control moderates The effect of Perceived Teachers Expectancy and Self-Esteem among high-performing Students. *Problems of Education in the 21st Century*. 2011, Vol. 34, pp. 110-121. ISSN 2538-7111 (online).
http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol34/110-121.Prihadi,K._Vol.34.pdf.
- 140 RACU, I. *Teoriile psihologice ale dezvoltării. Suport de curs*. Chișinău: Fac. de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie, 2013.
- 141 RASHID, T. *Enhancing strengths through the teaching of positive psychology*. Vancouver: Fairleigh Dickinson University, ProQuest Dissertations Publishing, 2004, 3115317.
<https://www.proquest.com/docview/305093564>.
- 142 RASKAUSKAS, J., RUBIANO, S., OFTEN, I., WAYLAND, A. Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance?. *Social Psychology of Education*. 2015, Vol. 18, Issue 2, pp. 297-314. Online ISSN 1573-1928. DOI: 10.1007/s11218-015-9292-z.
- 143 REY, L., EXTREMERA, N., PENA, M. Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*. 2011, Vol. 20, Issue 2, pp. 227-234. ISSN 1132-0559. DOI: 10.5093/in2011v20n2a10.

- 144 RIZEANU, S., VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G. Evaluarea sensului coerenței. Proprietăți psihometrice pentru Sense of Coherence Scale - SOC 13. *Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București*. 2015, Nr. 2, pp. 107-123. ISSN 2360-3690.
- 145 RIZEANU, S., VASILIU, D. Correlations between Hardiness and The Sense of Coherence. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2016, Vol. 7, Issue 4, pp. 9-15. ISSN:2069-1971. DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i4.a2.
- 146 ROBU, V. Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg. *Psihologie. Revista științifico-practică*. 2013, Nr. 2, pp. 3-13. ISSN 1857-2502.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Evaluarea%20stimei%20de%20sine%20in%20rindul%20adolescentilor.pdf.
- 147 ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image (Revised edition)*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989, 370 p. ISBN 9780819562289.
- 148 ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966, Vol. 80(1), pp. 1-28. DOI: 10.1037/h0092976.
- 149 ROTTER, J.B. *The development and applications of social Learning theory*. New York: Praeger, 1982, 367 p. ISBN 978-0030590047.
- 150 RUIBITE, L. Relationship between Individual Attributional Style, Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement of Vytautas Magnus University Students. *Social Science in Sport*. 2007, Vol. 67, Issue 4, pp. 71-78, 2007. ISSN 1392–5644. DOI: 10.33607/bjshs.v4i67.535.
- 151 RUSU, E.C. *Psihologie & Cinematografie. Funcțiile psihosociale ale filmelor*. București: Editura Cartea Daath, 2008. 208 p. ISBN 9789738858121.
- 152 RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, Vol. 55(1), pp. 68-78. eISSN: 1935-990X. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- 153 SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990, Vol. 9, Issue: 3, pp. 185-211. Online ISSN: 1541-4477. DOI: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- 154 SADRI, G. Boosting Performance Through Self-Efficacy. *Talent Development*. 2011, vol. 65, Issue 6, pp. 30-31. Online ISSN:1468-2419.

<https://www.questia.com/magazine/1G1-344209931/boosting-performance-through-self-efficacy-Learning>.

- 155 SANDU, M., REGEP, G. *Prezența la cursuri și performanța academică*. Constanța: Universitatea Ovidius, 2013.
https://www.researchgate.net/publication/340678522_Prezenta_la_cursuri_si_performanta_academica/stats#:~:text=Prezen%C5%A3a%20la%20cursuri%20%C5%9Fi%20perman%C5%A3a%20academic%C4%83.
- 156 SCHEIER, M.F., CARVER, C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-Being: The influence of generalized outcome expectancies. *Cognitive Therapy and Research*. 1992, Vol. 16, Issue 2, pp 201–228. Online ISSN 1573-2819. DOI: 10.1007/BF01173489.
- 157 SCHEIER, M.F., CARVER, C.S., BRIDGES, M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994, Issue 67, pp. 1063-1078. eISSN: 1939-1315. DOI:10.1037/0022-3514.67.6.1063.
- 158 SCHULENBERG, J.E., ZARRETT, N.R. Mental Health During Emerging Adulthood: Continuity and Discontinuity in Courses, Causes, and Functions. In: J.J. ARNETT & J.L. TANNER, J.L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 135-172, 340 p. ISBN: 978-1-59147-329-9.
- 159 SCHUNK, D.H., PINTRICH, P.R., MEECE, J.L. *Motivation in education: Theory, research, and application (3 ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2008, 433 p. ISBN 9780132281553.
- 160 SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. Generalized Self-Efficacy Scale. In J. WEINMAN, S. WRIGHT & M. JOHNSTON. *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. Winsdor, England: NFER-NELSON, 1995, pp. 35-37, ISBN 9780708707333.
- 161 SCHWEIZER, K. Experiences and Expectations in Evaluating Preparation for an Examination. *Psychological Report*. 2000, Vol. 86, No. 3, pp. 895-898. eISSN: 1558691X. DOI: 10.2466/pr0.2000.86.3.895.
- 162 SENKO, C. Achievement Goal Theory: A Story of Early Promises, Eventual Discords, and Future Possibilities. In: WENTZEL, K., MIELE, D. *Handbook of Motivation at School (Edition 2)*. UK: Routledge, 2016, 544 p. ISBN 978-

1138776203,

https://www.researchgate.net/publication/312591307_Achievement_Goal_Theory_A_Story_of_Early_Promises_Eventual_Discords_and_Future_Possibilities.

- 163 SENKO, C., DURIK, A.M., HARACKIEWICZ, J.M. Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals. In: J.Y. SHAH & W.L. GARDNER (Eds.). *Handbook of motivation science*. New York, NY, US: The Guilford Press, 2007, pp. 100-113, 638 p. ISBN 978-1593855680.
- 164 SHULMAN, S., BEN-ARTZI, E. Age-Related Differences in the Transition from Adolescence to Adulthood and Links with Family Relationships. *Journal of Adult Development*. 2003, Vol. 10, Issue 4, pp 217–226. Online ISSN 1573-3440. DOI: 10.1023/A:1026006025155.
- 165 SÎRBU, M., VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G. Evaluarea robusteții. Proprietăți psihometrice pentru Dispositional Resilience Scale DRS 15. *Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București*. 2015, Nr. 2, pp. 184-195. ISSN 2360-3690.
- 166 SÎRBU, M. *Elemente de psihologia sănătății*. București: Editura Standardizarea, 2016, 244 p. ISBN 9786068032597.
- 167 SKINNER, B.F. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century, 1938, 486 p.
- 168 SKINNER, B.F. The science of Learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*. 1954, Vol. 24, pp. 86-97. <https://ro.scribd.com/document/252242516/1954-the-Science-of-Learning-and-the-Art-of-Teaching>.
- 169 SKINNER, B.F. Teaching machines. *Science*. 1958, Vol. 128, pp. 969-977. <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1958-Skinner-TeachingMachines.pdf>.
- 170 SKINNER, H., CROFT, R. Neuro-linguistic programming techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2009, Vol. 1, Issue 1, pp. 30-38. ISSN: 2050-7003, DOI: 10.1108/17581184200900003.
- 171 SMITH, T.L., MEYERS, L.S. The Sense of Coherence: Its Relationship to Personality, Stress, and Health Measures. *Journal of Social Behavior and*

- Personality*. 1997, Vol. 12, Issue 2, pp. 513-526. ISSN 1179-6391 (Online).
<https://www.proquest.com/openview/82a0720ceb3f4467c8c5c21426729c1f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>.
- 172 STOMFF, M., VASILIU, D. The Self-Efficacy of the Emerging adult, student or graduate. *LUMEN Proceedings, Editura Lumen*. 2017, Vol. 1(1), pp. 855-863. ISSN (on-line): 2601 – 2529. DOI:10.18662/lumproc.rsacvp2017.78.
- 173 TABAK, F., NGUYEN, N.T. Technology Acceptance and Performance in Online Learning Environments: Impact of Self-Regulation. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013, Vol. 9, Issue 1, pp. 116-130. ISSN: 1558-9528.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Technology-Acceptance-and-Performance-in-Online-of-Tabak-Nguyen/eca7a8ae997b873284da4332e76cdfd8b051356c?p2df>.
- 174 TALEB, N.N. *Antifragil. Ce avem de câștigat de pe urma dezordinii*. București: Curtea Veche, 2014, 560 p. ISBN 9786065887022.
- 175 TALEB, N.N. *Lebăda neagră*. București: Curtea Veche, 2010, 504 p., ISBN 9789736699627.
- 176 TAN, C., TAN, L. The Role of Optimism, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Gender in High-Ability Students. *Asia-Pacific Education Researcher (Springer Science & Business M.)*. 2014, Vol. 23, Issue 3, pp. 621-633. Online ISSN 2243-7908, DOI: 10.1007/s40299-013-0134-5.
- 177 TANNER, J.L. Recentring During Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. In: J.J. ARNETT & J.L. TANNER, J.L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006, pp. 21-55, 340 p. ISBN: 978-1-59147-329-9.
- 178 TAYLOR, S. Documentary films for teaching psychology. *ORTP Online*, 2011. ISSN: 1532-8023 (electronic).
<http://teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/taylor11.pdf>.
- 179 TELLA, A., TELLA, A., ADENIYI, O. Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2009, Vol. 4, Issue 3, pp. 168-182. ISSN: 1305-905X.
https://www.researchgate.net/publication/266267520_Locus_of_control_interest_in_schooling_self-efficacy_and_academic_achievement.
- 180 TRAS, Z., ARSLAN, C., HAMARTA, E. An Examination of Resilience in

- University Students in terms of Self-Esteem and Social Self-Efficacy. *International Journal of Academic Research*. 2013, Vol. 5, Issue 3, pp. 325-330. ISSN: 2348-7666. DOI:10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49.
- 181 URBINA, S. *Testarea psihologică*. București: Editura Trei, 2009, 502 p. ISBN 978-973-70-7319-8.
- 182 VAN DE WESTHUIZEN, S. Psychological well-Being and postgraduate students' academic achievement in research methodology at an ODL institution. *South African Journal of Higher Education*. 2013, Vol. 27, Issue 5, pp. 1324-1342. ISSN : 1011-3487. DOI: 10.10520/EJC153518.
- 183 VAN DER WESTHUIZEN, S., DE BEER, M., BEKAWA, N. Psychological Strengths as Predictors of Postgraduate Students' Academic Achievement. *Journal of Psychology in Africa*. 2011, Vol. 21, Issue 3, pp. 473-478. Online ISSN: 1815-5626. DOI: 10.1080/14330237.2011.10820485.
- 184 VASILIU, D. Corelații între sensul coerenței și autoeficacitate. *Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București*. 2016, nr. 4, pp. 113-119. ISSN 2360-3690.
http://rjps.hyperion.ro/wp-content/uploads/2017/12/RJPS_vol_4_2016.pdf
- 185 VASILIU, D. Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității. În: *Conferința științifică a doctoranzilor*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2017.
- 186 VASILIU, D. Relații între factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică. *Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, Tendințe Moderne în Psihologia Practică*, Chișinău, 2017a, pp. 107-117. ISBN 978-9975-46-370-6.
http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1390/Conf_st_practica_Tendinte_moderne_psihologie_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- 187 VASILIU, D. The Model of Interaction Between Optimism, Locus of Control and Hardiness. *Romanian Journal of Psychological Studies*. București: Hyperion University, 2017b, Vol 5, Issue 1, pp. 21-28. ISSN 2559-1649, ISSN–L 2559-1649,
http://rjps.hyperion.ro/wp-content/uploads/2017/04/RJPS_nr_51_2017_A3_VasilIU.pdf.
- 188 VASILIU, D. Correlations between Locus of Control and Hardiness. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 2017c, Vol. 8, Special Issue 1, pp.106-

109. ISSN 2559-1649. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a16.
- 189 **VASILIU, D., RIZEANU, S.** The Sense of Coherence and The Personality Disorders. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2017, vol. 8, Special Issue 1, ISSN 2559-1649. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a7.
- 200 **VASILIU, D.** *Memento de cercetare în psihologie. Un ghid prietenos pentru studenți și nu numai ...*, București: E.D.P., 2018, 152 p. ISBN 978-606-31-0501-2.
- 201 **VASILIU, D.** Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă. *Revista de Științe Socioumane*, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018a, Nr. 2 (39), pp. 67-74. ISSN: 1857-0119, ISSNe: 2587-330X, https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68266.
- 202 **VASILIU, D.** Relația dintre percepția suprapunerii sinelui actual cu cel viitor și autoeficacitate. În: *Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2019, Vol. 18, Partea 3, pp. 105-121. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/131567.
- 203 **VASILIU, D.** Rosenberg’s Questionnaire for Self-esteem Evaluation. Psychometric Considerations. Recalibration. In: C. IGNATESCU (ed.). *12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice*. Iași, România: LUMEN Proceedings. 2019a, pp. 360-370. e-ISSN: 2069-9387. DOI: 10.18662/lumproc.181.
- 204 **VASILIU, D., ADĂSCĂLIȚA, V.** Influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)*. Chișinău, 2019, Volume 57, Issue 3, pp. 61-79. Online ISSN: 1857-4432 Print ISSN: 1857-0224. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/61-78.pdf.
- 205 **VASILIU, D., ADĂSCĂLIȚA, V.** Cum influențează factorii de personalitate din teoria social-cognitivă performanța academică a studenților. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* Chișinău, 2019a, Volume 58, Issue 1, pp. 92-102. Online ISSN: 1857-4432 Print ISSN: 1857-0224. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/92-102_2.pdf.
- 206 **VASILIU, D.** The Academic Performance Model for Emerging-Adults Students. *Postmodern Openings*. 2020, Volume 11, Issue 1, pp. 162-177. p-ISSN: 2068-0236, e-ISSN: 2069-9387, ISSN-L: 2068-0236. DOI: 10.18662/po/113.

- 207 WALLSTON, K.A., WALLSTON, B.S., DEVELLIS, R. Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Education Monographs*. 1978, Vol. 6, Issue 1, pp. 160-170. eISSN: 17488176. DOI:10.1177/109019817800600107.
- 208 WARNEKE, A.J., BAUM, C.A., PEER, J.R., GORECZNY, A.J. Intercorrelations between Individual Personality Factors and Anxiety. *College Student Journal*. 2014, vol. 48, nr. 1, pp. 23-33. ISSN 0146-3934, <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2014/00000048/00000001/art00003#expand/collapse>.
- 209 WEINER, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 1985, Vol. 92, Issue 4, pp. 548-573. eISSN: 1939-1471. DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548.
- 210 WEINER, B. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*. 2000, Vol. 12, Issue 1, pp. 1-14. Online ISSN 1573-336X. DOI: 10.1023/A:1009017532121.
- 211 WIGFIELD, A., CAMBRIA, J. Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review*. 2010, Vol. 30, Issue 1, pp.1-35. ISSN: 0273-2297. DOI: 10.1016/j.dr.2009.12.001.
- 212 WIGFIELD, A., ECCLES, J.S. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*. 1992, Vol. 12, Issue 3, pp. 265-310. ISSN: 0273-2297. DOI: 10.1016/0273-2297(92)90011-P.
- 213 WOLZ, B. *E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation*. Centennial, Colorado: Glenbridge Publishing Ltd., 2004, 230 p. ISBN 9780944435557.
- 214 YAZICI, H., SEYIS, S., ALTUN, F. Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011, vol. 15, pp. 2319-2323. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.100.
- 215 YILMAZ, E. Analysis of Students' Success in The Exam for Transition to further Education through some of The Variable. *International Journal of Academic Research*, 2014, vol. 6, nr. 1, p. 57. ISSN: 2348-7666. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.8.

- 206 ZAHARIA, C., REINER, M., SCHÜTZ P. Evidence-based Neuro Linguistic Psychotherapy: a meta-analysis. *Psychiatria Danubiana*. 2015, vol. 27, Issue 4, pp. 355-363. online ISSN 1849-0867.
https://www.psychiatria-danubina.com/UserDocsImages/pdf/dnb_vol27_no4/dnb_vol27_no4_355.pdf.

Pagini internet:

- 207 *Accesul la educație - mai mult o provocare decât un drept, Alianța Națională a Organizațiilor Studențești din România (ANOSR)*. București, 2015 [citat 15.03.2017]. Disponibil: <http://www.anosr.ro/accesul-la-educatie-mai-mult-o-provocare-decat-un-drept>.
- 208 BARTONE, P.T. *Dispositional Resilience Scale (DRS) Tools*. KB Metrics, 2007. [citat 22.11.2016]. Disponibil: <http://www.hardiness-resilience.com>.
- 209 BĂDESCU, G., SINEA, A., JIGLĂU, G. (Coord.). *Educație, bună guvernare, securitate națională*. Centrul pentru studiul democrației, martie 2016. [citat 20.05.2017]. Disponibil: http://www.democracycenter.ro/application/files/2414/6645/8012/White_Paper_-_Educatie-buna-guvernare-securitate-nationala.pdf.
- 210 BOGDAN MURGESCU (Coord.). *Raportul public anual –2014. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun*. UEFISCDI – CNFIS, iunie 2015. [citat 14.02.2017]. disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/studii%20si%20analize/2016/CNFIS/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf.
- 211 *Convenția Națională „Hotărârea nr. 4 CN/2013 M.Of. 715 din 20-noi-2013”*. Colegiul Psihologilor din România, 20 noiembrie 2013. [citat 23.05.2016]. Disponibil: <https://copsi.ro/wp-content/uploads/2017/04/9.-hotarirea-nr.-4cn-2013-cd-si-cpd.pdf>.
- 212 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Fourth Edition Text Revision*. Washinton D.C.: A.P.A., 2000, 955 p. [citat 24.01.2017]. Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9780470479216.corpsy0271>.
- 213 Effect size calculator [software]. University of Colorado, © 1998, 1999 [citat 25.05.2018]. Disponibil: <https://ibecker.uccs.edu/>
- 214 MAGIN, D. *Cinema therapy. How some shrinks are using movies to help their*

- clients cope with life and just feel better*. Salon, 27 may 1999. [citat 02.06.2017].
Disponibil: http://www.salon.com/1999/05/27/film_therapy/
- 215 *Raport de activitate 2013-2014, Facultăți, Departamente*. Craiova: Universitatea din Craiova, 2014. [citat 12.05.2017]. Disponibil:
http://www.ucv.ro/pdf/despre/strategie/raport_activitate_facultati_2014.pdf.
- 216 *Raportul Comisiei Europene, Repere transnaționale, Reducerea abandonului școlar, pentru o calitate mai bună a vieții*. School Education Gateway, eTwinning, 30 martie 2015. [citat 20 mai 2017]. Disponibil:
https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/practices/early_school_leaving.
- 217 *Raport privind starea învățământului superior din România 2020 – 2021*. Ministerul Educației, 2022. [citat 25.08.2023]. Disponibil:
https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf
- 218 *Recensământul din 2022 – semnal de alarmă pentru învățământul din România (ANOSR)*. 2022 [citat 26.08.2023]. Disponibil: <https://anosr.ro/anosr/recensamantul-din-2022-semnal-de-alarma-pentru-invatamantul-din-romania/37925/>
- 219 *Regulament organizare și funcționare CICOCA*. Cluj-Napoca: Universitatea de Artă și Design, 2015. [citat 25.10.2016]. Disponibil:
<https://uad.ro/Public/Docs/04%20STUDENTI/04%20Consiliere%20%C8%99i%20orientare%20%C3%AEn%20carier%C4%83/01%20CICOCA/regulament%20CICOC A%202015.pdf>.
- 220 *Statistics Solutions*. Complete Dissertations. [citat 20.07.2017].
Disponibil: <https://www.statisticssolutions.com/>.
- 221 TEODRESCU, D. Determinanții orientării în carieră a studenților din anul I. *COCC, Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră Suceava*, ianuarie 2016. [citat 22.01.2017]. Disponibil:
<http://ccoc.usv.ro/documente/Raport%20Studiu%20motivatie%202015.pdf>.
- 222 *The International Society for Neurofeedback and Research*. ISNR. [citat 09.06.2017]. Disponibil: <https://www.isnr.org/>.
- 223 *Therapeutic Themes and Relevant Movies: Addendums to Movie Therapy, Reel Therapy or Cinema Therapy*. Zur Institute, 2015. [citat 17.11.2016].
Disponibil: <http://www.zurinstitute.com/movietherapy.html>.
- 224 *Uniunea Europeană, Monitorul educației și formării - 2015*. Luxemburg: România,

Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2015. [citată 18.12.2016].

Disponibil: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ro/IP_15_6052.

225 *Universitatea Transilvania din Brașov. Program de Evaluare*. IEP, April 2013. [citată 29.01.2017]. Disponibil:

http://www.unitbv.ro/Portals/28/IEP%20RO%20Final%20Report%20UTBv_2013_RO_v2.pdf.

226 *Upper Critical Values Table for Kendall's Rank Correlation Coefficient*, University of York, © 2005 [citată 20.07.2017]. Disponibil:

<https://www.york.ac.uk/depts/math/tables/kendall.pdf>

227 *Zur Institute*. © 1995-2023 [citată 12.01.2017].

Disponibil: <https://www.zurinstitute.com/>.

Filme:

228 *Cadillac records* [film], Regia - Darell MARTIN, Culver City, California: TriStar Pictures, 2008.

229 *Multiplicity* [film], Regia - Harold RAMIS, Culver City, California: Columbia Pictures, 1996.

230 *Nebunia Zeilor* [film], Regia - Jamie UYS, Cape Town: CAT Film, 1980.

231 *Patch Adams* [film], Regia - Tom SHADYAC, Hollywood, California: Universal Studios, 1998.

232 *The Untouchables* [film], Regia - Brian DE PALMA, Hollywood, California: Paramount Pictures, 1987.

ANEXE

Anexa 1. Date participanți – experiment constatativ

Participanți	Specializare/an	Vârsta	Categoria de varsta	Gen	Autoeficacitatea	Stima de sine	Locul controlului	Robuste Angajare	Robuste Control	Robuste Provoacă	Robuste	Sens Coerenta Intelegeri	Sens Coerenta Control	Sens Coerenta Rost	Sensu 1 Coerentei	Optimism	Media standard T	Clasa standard note
1	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	23	33	8	10	11	7	28	25	19	23	67	14	48	3
2	Drept an 1/2017	21	19-26 ani	Masculin	24	20	14	6	13	9	28	13	11	16	40	10	44	2
3	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	25	28	12	8	12	11	31	13	13	17	43	13	39	1
4	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Masculin	26	25	10	9	15	10	34	20	18	18	56	14	40	2
5	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	27	20	14	9	10	7	26	16	14	17	47	8	44	2
6	Drept an 1/2017	20	19-26 ani	Masculin	29	38	4	9	6	9	24	24	27	20	71	19	57	4
7	Drept an 1/2017	24	19-26 ani	Feminin	29	32	5	12	15	6	33	29	21	25	75	17	58	5
8	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Masculin	30	34	1	12	13	11	36	27	22	26	75	19	56	4
9	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	30	30	5	12	9	11	32	22	15	21	58	13	49	3
10	Drept an 1/2017	20	19-26 ani	Masculin	30	27	10	11	11	6	28	25	17	16	58	20	53	3
11	Drept an 1/2017	25	19-26 ani	Masculin	31	35	9	8	16	15	39	28	21	21	70	17	53	3
12	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	31	36	7	12	14	9	35	23	24	24	71	17	51	3
13	Drept an 1/2017	20	19-26 ani	Feminin	31	27	16	13	13	5	31	18	19	22	59	15	54	4
14	Drept an 1/2017	21	19-26 ani	Masculin	32	37	11	11	8	8	27	16	11	19	46	14	52	3
15	Drept an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	32	30	15	7	12	8	27	9	11	16	36	18	52	3
16	Științe Economice an 1/2017	20	19-26 ani	Feminin	23	31	13	9	9	6	24	19	19	16	54	10	38	1

17	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	24	34	9	10	10	7	27	24	18	24	66	13	46	2
18	Stiinte Economie an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	24	29	18	7	11	9	27	24	16	20	60	7	49	3
19	Stiinte Economie an 1/2017	21	19- 26 ani	Masc ulin	24	21	13	6	14	9	29	12	10	18	40	10	43	2
20	Stiinte Economie an 1/2017	23	19- 26 ani	Femi nin	24	19	11	7	9	7	23	14	9	22	45	11	51	3
21	Stiinte Economie an 1/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	24	24	10	6	12	5	23	11	10	10	31	10	38	1
22	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Masc ulin	25	24	11	9	15	9	33	20	18	17	55	15	39	2
23	Stiinte Economie an 1/2017	25	19- 26 ani	Femi nin	25	28	9	10	10	9	29	21	15	21	57	14	46	2
24	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	26	27	12	8	11	11	30	15	14	17	46	12	38	1
25	Stiinte Economie an 1/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	27	37	6	11	14	9	34	11	15	24	50	16	49	3
26	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Masc ulin	27	25	6	6	15	9	30	26	17	14	57	13	49	3
27	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	28	32	14	10	10	8	28	26	20	22	68	16	43	2
28	Stiinte Economie an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	28	33	12	11	11	9	31	19	19	22	60	16	46	2
29	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	28	21	14	9	10	6	25	17	13	17	47	8	47	2
30	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	28	29	12	10	12	9	31	15	15	17	47	13	49	3
31	Stiinte Economie an	19	19- 26 ani	Femi nin	28	22	15	8	11	11	30	18	13	13	44	9	47	2

	1/2017																	
32	Stiinte Economie an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	29	34	5	10	13	11	34	24	23	22	69	18	48	2
33	Stiinte Economie an 1/2017	21	19- 26 ani	Masc ulin	29	24	12	8	14	11	33	22	13	20	55	12	46	2
34	Stiinte Economie an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	29	34	10	13	12	7	32	11	13	23	47	18	56	4
35	Stiinte Economie an 1/2017	18	18 ani	Femi nin	29	31	9	12	11	10	33	12	16	19	47	15	46	2
36	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	29	28	11	11	14	6	31	13	14	19	46	15	51	3
37	Stiinte Economie an 1/2017	25	19- 26 ani	Femi nin	29	33	15	10	9	9	28	16	15	19	50	12	54	4
38	Stiinte Economie an 1/2017	20	19- 26 ani	Masc ulin	29	26	11	11	12	5	28	24	17	15	56	18	49	3
39	Stiinte Economie an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	30	32	7	10	10	9	29	26	24	23	73	17	52	3
40	Stiinte Economie an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	30	32	7	10	10	9	29	26	24	23	73	17	51	3
41	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	30	38	10	9	11	11	31	23	20	19	62	13	47	2
42	Stiinte Economie an 1/2017	26	19- 26 ani	Femi nin	30	34	9	14	14	11	39	26	23	28	77	14	49	3
43	Stiinte Economie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	30	30	6	12	9	12	33	22	17	21	60	15	49	3
44	Stiinte Economie an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	30	33	4	12	14	5	31	29	21	26	76	18	54	4
45	Stiinte Economie an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	30	34	13	12	10	12	34	29	24	25	78	18	57	4
46	Stiinte Economie an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	30	32	11	13	13	12	38	23	16	21	60	14	60	5

	ice an 1/2017		ani															
47	Stiinte Economi ce an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	30	34	10	13	12	7	32	11	13	23	47	18	49	3
48	Stiinte Economi ce an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	30	33	12	11	12	6	29	17	12	24	53	10	52	3
49	Stiinte Economi ce an 1/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	30	28	6	8	11	7	26	14	12	15	41	22	54	4
50	Stiinte Economi ce an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	31	38	10	8	15	15	38	29	21	20	70	16	49	3
51	Stiinte Economi ce an 1/2017	20	19- 26 ani	Masc ulin	31	39	7	9	7	9	25	25	28	20	73	19	56	4
52	Stiinte Economi ce an 1/2017	29	27- 30 ani	Masc ulin	31	38	14	13	11	8	32	25	23	23	71	21	58	4
53	Stiinte Economi ce an 1/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	31	36	2	11	15	11	37	25	19	22	66	20	53	4
54	Stiinte Economi ce an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	31	28	17	13	14	6	33	18	19	24	61	14	52	3
55	Stiinte Economi ce an 1/2017	26	19- 26 ani	Femi nin	31	24	15	10	11	7	28	21	15	24	60	12	52	3
56	Stiinte Economi ce an 1/2017	21	19- 26 ani	Masc ulin	31	36	12	11	9	8	28	17	13	19	49	14	49	3
57	Stiinte Economi ce an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	31	32	10	12	15	9	36	18	15	22	55	13	53	3
58	Stiinte Economi ce an 1/2017	20	19- 26 ani	Masc ulin	31	26	10	11	12	5	28	24	16	15	55	19	52	3
59	Stiinte Economi ce an 1/2017	19	19- 26 ani	Masc ulin	32	35	0	12	15	11	38	27	21	25	73	20	53	4
60	Stiinte Economi ce an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	32	37	6	12	13	8	33	21	24	25	70	17	49	3
61	Stiinte	20	19-	Femi	32	35	3	11	13	9	33	24	22	20	66	19	57	4

	Economice an 1/2017		26 ani	nin														
62	Stiinte Economice an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	32	29	12	14	14	11	39	18	15	23	56	12	54	4
63	Stiinte Economice an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	32	30	17	7	12	7	26	8	10	16	34	17	60	5
64	Stiinte Economice an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	32	30	17	7	12	7	26	8	10	16	34	17	56	4
65	Stiinte Economice an 1/2017	20	19-26 ani	Feminin	32	30	7	7	9	7	23	18	13	16	47	13	59	5
66	Psihologie an 1/2017	22	19-26 ani	Feminin	24	27	8	12	12	5	29	19	17	28	64	10	42	2
67	Psihologie an 1/2017	25	19-26 ani	Masculin	24	31	8	8	10	8	26	14	15	19	48	13	40	2
68	Psihologie an 1/2017	22	19-26 ani	Feminin	26	30	10	10	8	4	22	21	21	23	65	12	41	2
69	Psihologie an 1/2017	28	27-30 ani	Feminin	26	26	11	8	13	8	29	22	19	16	57	15	41	2
70	Psihologie an 1/2017	21	19-26 ani	Feminin	27	22	8	7	15	3	25	20	9	24	53	12	39	2
71	Psihologie an 1/2017	24	19-26 ani	Feminin	28	35	8	11	10	9	30	19	16	24	59	18	39	1
72	Psihologie an 1/2017	30	27-30 ani	Feminin	29	31	8	13	13	9	35	20	24	23	67	18	48	3
73	Psihologie an 1/2017	21	19-26 ani	Masculin	29	28	11	7	13	8	28	11	17	15	43	15	46	2
74	Psihologie an 1/2017	19	19-26 ani	Masculin	29	30	12	10	14	11	35	16	18	16	50	11	51	3
75	Psihologie an 1/2017	30	27-30 ani	Masculin	30	35	2	8	12	6	26	25	21	21	67	18	63	5
76	Psihologie an 1/2017	20	19-26 ani	Feminin	30	33	10	13	13	5	31	29	22	28	79	22	47	2
77	Psihologie an 1/2017	21	19-26 ani	Masculin	30	31	9	11	14	12	37	18	11	19	48	15	50	3
78	Psihologie an 1/2017	19	19-26 ani	Feminin	30	30	12	10	11	7	28	19	11	20	50	11	46	2
79	Psihologie an 1/2017	20	19-	Femi	30	27	11	7	13	10	30	20	18	11	49	17	46	2

	ie an 1/2017		26 ani	nin														
80	Psiholog ie an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	31	35	12	12	12	13	37	22	22	25	69	14	50	3
81	Psiholog ie an 1/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	31	29	10	11	12	14	37	17	17	19	53	17	39	2
82	Psiholog ie an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	31	26	7	9	13	6	28	23	13	20	56	10	48	3
83	Psiholog ie an 1/2017	25	19- 26 ani	Masc ulin	31	29	13	13	8	11	32	19	20	16	55	10	49	3
84	Psiholog ie an 1/2017	27	27- 30 ani	Femi nin	32	39	5	13	13	13	39	27	24	28	79	23	51	3
85	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	32	34	6	12	10	11	33	23	18	21	62	15	51	3
86	Psiholog ie an 1/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	32	36	7	13	14	12	39	25	21	24	70	23	52	3
87	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	32	34	8	11	15	11	37	24	17	23	64	17	54	4
88	Psiholog ie an 1/2017	28	27- 30 ani	Femi nin	32	38	9	12	14	9	35	23	21	22	66	20	58	4
89	Psiholog ie an 1/2017	30	27- 30 ani	Femi nin	32	37	5	11	14	9	34	31	23	22	76	17	59	4
90	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Masc ulin	32	21	10	6	8	9	23	18	16	17	51	14	52	3
91	Psiholog ie an 1/2017	24	19- 26 ani	Femi nin	32	28	15	10	13	10	33	15	11	18	44	14	36	1
92	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	33	31	9	10	14	11	35	30	19	26	75	17	53	3
93	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	33	38	16	13	13	10	36	25	25	27	77	18	53	3
94	Psiholog ie an 1/2017	29	27- 30 ani	Femi nin	33	39	8	14	15	13	42	21	21	25	67	18	57	4
95	Psiholog ie an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	33	30	8	12	13	5	30	24	13	26	63	12	48	3
96	Psiholog ie an 1/2017	27	27- 30 ani	Femi nin	33	39	15	14	11	13	38	19	16	21	56	10	49	3
97	Psiholog ie an 1/2017	19	19- 26 ani	Masc ulin	33	27	6	8	14	7	29	17	14	16	47	14	54	4
98	Psiholog ie an 1/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	34	34	12	14	14	8	36	20	15	23	58	20	60	4

99	Psihologie an 1/2017	28	27-30 ani	Feminin	35	34	9	13	13	10	36	22	17	21	60	15	57	4
100	Psihologie an 1/2017	27	27-30 ani	Masculin	36	36	2	12	12	11	35	33	26	23	82	21	64	5
101	Psihologie an 1/2017	19	19-26 ani	Masculin	38	37	8	15	15	12	42	28	17	26	71	15	54	4
102	Psihologie an 1/2017	27	27-30 ani	Masculin	40	40	8	14	15	13	42	32	25	27	84	21	58	4
103	Psihologie an 1/2017	18	18 ani	Feminin	40	36	9	11	13	15	39	29	22	23	74	14	55	4
104	Drept an 2/2017	25	19-26 ani	Masculin	31	28	8	9	10	10	29	19	13	17	49	15	38	1
105	Drept an 2/2017	27	27-30 ani	Masculin	32	39	6	15	15	14	44	32	26	28	86	22	52	4
106	Drept an 2/2017	26	19-26 ani	Masculin	32	31	3	12	13	6	31	20	18	17	55	21	45	2
107	Drept an 2/2017	21	19-26 ani	Feminin	32	25	8	9	13	7	29	18	12	16	46	8	44	2
108	Drept an 2/2017	28	27-30 ani	Masculin	33	38	1	13	12	6	31	22	20	23	65	16	45	2
109	Drept an 2/2017	30	27-30 ani	Feminin	33	29	11	11	10	8	29	19	20	18	57	21	47	2
110	Drept an 2/2017	27	27-30 ani	Masculin	34	38	5	14	14	14	42	32	27	26	85	23	49	3
111	Drept an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	34	32	8	12	13	10	35	24	17	23	64	19	46	2
112	Drept an 2/2017	29	27-30 ani	Feminin	34	33	16	10	9	9	28	26	18	21	65	13	51	3
113	Drept an 2/2017	30	27-30 ani	Feminin	34	36	10	11	11	15	37	28	24	26	78	17	51	3
114	Drept an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	35	39	6	11	12	9	32	24	22	20	66	15	47	3
115	Drept an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	35	37	4	15	14	11	40	25	23	25	73	19	52	4
116	Drept an 2/2017	29	27-30 ani	Feminin	36	32	15	14	15	13	42	30	22	22	74	20	53	4
117	Drept an 2/2017	29	27-30 ani	Masculin	37	37	2	13	15	11	39	30	25	24	79	22	47	3
118	Drept an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	37	31	7	12	11	12	35	28	22	23	73	16	51	3

			ani															
119	Drept an 2/2017	25	19- 26 ani	Femi nin	37	39	4	12	15	12	39	30	20	25	75	18	59	4
120	Drept an 2/2017	29	27- 30 ani	Masc ulin	38	38	1	13	13	11	37	30	24	24	78	22	60	4
121	Drept an 2/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	38	30	9	12	13	11	36	23	19	26	68	20	51	3
122	Drept an 2/2017	27	27- 30 ani	Masc ulin	39	40	8	12	14	9	35	21	22	25	68	21	62	5
123	Stiinte Econom ice an 2/2017	29	27- 30 ani	Femi nin	29	28	16	11	11	9	31	19	16	23	58	11	39	1
124	Stiinte Econom ice an 2/2017	30	27- 30 ani	Masc ulin	31	32	4	12	10	9	31	24	18	19	61	18	52	4
125	Stiinte Econom ice an 2/2017	23	19- 26 ani	Femi nin	31	30	16	7	10	7	24	26	13	18	57	17	30	1
126	Stiinte Econom ice an 2/2017	30	27- 30 ani	Femi nin	31	30	7	12	14	8	34	22	14	25	61	18	52	3
127	Stiinte Econom ice an 2/2017	28	27- 30 ani	Masc ulin	32	39	2	12	13	7	32	23	19	24	66	18	43	2
128	Stiinte Econom ice an 2/2017	28	27- 30 ani	Masc ulin	32	39	2	12	13	7	32	23	18	24	65	18	44	2
129	Stiinte Econom ice an 2/2017	26	19- 26 ani	Masc ulin	32	32	3	11	14	5	30	21	19	17	57	22	44	2
130	Stiinte Econom ice an 2/2017	23	19- 26 ani	Masc ulin	32	30	9	11	11	7	29	26	23	24	73	16	44	2
131	Stiinte Econom ice an 2/2017	29	27- 30 ani	Femi nin	32	32	17	10	9	9	28	25	17	21	63	14	52	4
132	Stiinte Econom ice an 2/2017	25	19- 26 ani	Femi nin	32	34	5	11	10	10	31	34	26	28	88	17	50	3
133	Stiinte Econom ice an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	32	25	6	7	12	6	25	18	11	17	46	9	43	1
134	Stiinte Econom	25	19- 26	Masc ulin	32	29	9	10	11	10	31	18	13	16	47	14	36	1

	ice an 2/2017		ani															
135	Stiinte Economi ce an 2/2017	29	27- 30 ani	Masc ulin	33	35	6	13	13	8	34	29	23	27	79	16	43	2
136	Stiinte Economi ce an 2/2017	28	27- 30 ani	Masc ulin	33	33	6	13	12	13	38	27	21	27	75	22	47	3
137	Stiinte Economi ce an 2/2017	30	27- 30 ani	Femi nin	33	30	14	12	12	12	36	19	19	22	60	17	47	3
138	Stiinte Economi ce an 2/2017	30	27- 30 ani	Femi nin	33	30	10	12	9	7	28	19	21	18	58	20	47	3
139	Stiinte Economi ce an 2/2017	29	27- 30 ani	Femi nin	33	27	5	13	15	10	38	18	21	22	61	20	52	3
140	Stiinte Economi ce an 2/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	33	32	7	13	14	9	36	15	13	26	54	13	47	3
141	Stiinte Economi ce an 2/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	33	32	13	12	10	11	33	20	14	19	53	12	47	3
142	Stiinte Economi ce an 2/2017	24	19- 26 ani	Masc ulin	34	33	3	11	11	8	30	21	19	25	65	18	44	2
143	Stiinte Economi ce an 2/2017	23	19- 26 ani	Femi nin	34	29	8	11	14	9	34	34	21	26	81	19	52	3
144	Stiinte Economi ce an 2/2017	30	27- 30 ani	Femi nin	34	37	11	11	11	14	36	27	25	25	77	17	52	4
145	Stiinte Economi ce an 2/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	34	33	8	13	12	11	36	23	16	24	63	17	46	2
146	Stiinte Economi ce an 2/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	34	29	11	11	14	11	36	11	12	24	47	17	45	2
147	Stiinte Economi ce an 2/2017	22	19- 26 ani	Femi nin	34	21	9	9	13	14	36	12	13	25	50	16	52	4
148	Stiinte Economi ce an 2/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	34	30	9	13	12	6	31	17	10	16	43	16	46	2
149	Stiinte	21	19-	Femi	34	26	13	11	10	12	33	14	10	15	39	15	47	3

	Economice an 2/2017		26 ani	nin														
150	Stiinte Economice an 2/2017	25	19-26 ani	Masculin	35	35	8	11	12	7	30	25	20	19	64	17	46	2
151	Stiinte Economice an 2/2017	27	27-30 ani	Masculin	35	39	3	15	15	15	45	33	27	27	87	24	47	3
152	Stiinte Economice an 2/2017	27	27-30 ani	Masculin	35	39	3	15	15	15	45	33	27	27	87	24	52	3
153	Stiinte Economice an 2/2017	29	27-30 ani	Feminin	35	32	5	8	12	7	27	30	21	23	74	19	47	3
154	Stiinte Economice an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	35	39	6	12	12	9	33	25	21	20	66	16	46	2
155	Stiinte Economice an 2/2017	25	19-26 ani	Feminin	35	40	5	13	14	11	38	29	20	26	75	19	47	3
156	Stiinte Economice an 2/2017	19	19-26 ani	Feminin	35	38	9	12	15	9	36	33	18	25	76	15	52	4
157	Stiinte Economice an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	35	36	10	13	14	13	40	22	19	26	67	18	52	3
158	Stiinte Economice an 2/2017	29	27-30 ani	Feminin	35	32	15	14	15	14	43	30	21	23	74	19	52	4
159	Stiinte Economice an 2/2017	25	19-26 ani	Feminin	35	40	5	13	14	11	38	29	20	26	75	19	58	4
160	Stiinte Economice an 2/2017	30	27-30 ani	Feminin	35	32	14	10	13	8	31	21	19	17	57	21	57	4
161	Stiinte Economice an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	35	36	6	6	14	4	24	18	17	18	53	19	52	3
162	Stiinte Economice an 2/2017	19	19-26 ani	Masculin	35	30	11	10	11	11	32	12	12	14	38	7	51	3
163	Stiinte Economice an 2/2017	24	19-26 ani	Feminin	36	37	4	12	14	10	36	25	23	27	75	22	44	2

164	Stiinte Economie an 2/2017	28	27- 30 ani	Femi nin	36	38	3	14	15	11	40	26	22	25	73	18	52	4
165	Stiinte Economie an 2/2017	27	27- 30 ani	Femi nin	36	27	8	9	13	12	34	27	12	23	62	14	57	4
166	Stiinte Economie an 2/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	37	29	10	11	14	12	37	23	18	25	66	21	51	3
167	Stiinte Economie an 2/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	37	35	8	12	14	11	37	29	28	28	85	18	57	4
168	Stiinte Economie an 2/2017	22	19- 26 ani	Masc ulin	37	40	10	14	13	5	32	25	16	21	62	17	46	2
169	Stiinte Economie an 2/2017	20	19- 26 ani	Femi nin	37	30	12	11	11	7	29	10	14	19	43	18	52	4
170	Stiinte Economie an 2/2017	29	27- 30 ani	Masc ulin	38	38	1	12	15	10	37	30	25	23	78	23	46	2
171	Stiinte Economie an 2/2017	29	27- 30 ani	Masc ulin	38	38	1	13	13	11	37	30	25	23	78	23	61	4
172	Stiinte Economie an 2/2017	30	27- 30 ani	Masc ulin	38	38	1	12	15	10	37	30	26	23	79	23	61	4
173	Stiinte Economie an 2/2017	27	27- 30 ani	Masc ulin	38	39	7	13	15	9	37	22	19	24	65	22	62	5
174	Stiinte Economie an 2/2017	27	27- 30 ani	Masc ulin	38	39	7	13	15	9	37	22	21	25	68	22	61	4
175	Stiinte Economie an 2/2017	28	27- 30 ani	Femi nin	38	31	5	11	10	11	32	29	23	24	76	17	52	4
176	Stiinte Economie an 2/2017	30	27- 30 ani	Masc ulin	39	40	6	12	15	9	36	32	24	26	82	18	61	4
177	Stiinte Economie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	39	37	8	13	15	15	43	28	23	25	76	23	57	4
178	Stiinte Economie an	20	19- 26 ani	Masc ulin	40	35	7	15	15	9	39	28	25	21	74	21	57	4

	2/2017																	
179	Stiinte Economice an 2/2017	19	19-26 ani	Masculin	40	40	6	15	15	15	45	35	23	28	86	24	62	5
180	Stiinte Economice an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	40	34	14	12	12	10	34	25	21	22	68	12	52	4
181	Stiinte Economice an 2/2017	26	19-26 ani	Feminin	40	40	10	13	13	11	37	23	19	27	69	21	61	4
182	Psihologie an 2/2017	23	19-26 ani	Feminin	23	25	5	9	12	6	27	17	15	19	51	12	46	2
183	Psihologie an 2/2017	21	19-26 ani	Feminin	24	26	8	9	9	7	25	20	15	17	52	8	40	2
184	Psihologie an 2/2017	24	19-26 ani	Feminin	26	31	9	12	11	10	33	28	19	17	64	17	33	1
185	Psihologie an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	26	28	9	9	15	4	28	11	15	20	46	15	33	1
186	Psihologie an 2/2017	28	27-30 ani	Feminin	28	32	10	7	8	5	20	18	16	18	52	11	43	2
187	Psihologie an 2/2017	23	19-26 ani	Feminin	28	26	3	9	15	10	34	19	14	20	53	18	51	3
188	Psihologie an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	28	24	10	7	10	6	23	19	16	18	53	11	46	2
189	Psihologie an 2/2017	21	19-26 ani	Feminin	29	34	11	11	11	10	32	20	18	17	55	15	48	2
190	Psihologie an 2/2017	30	27-30 ani	Feminin	30	30	7	11	13	7	31	27	22	26	75	20	58	5
191	Psihologie an 2/2017	30	27-30 ani	Feminin	30	33	9	12	10	9	31	30	16	27	73	18	54	3
192	Psihologie an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	31	39	5	11	15	8	34	25	23	25	73	22	48	3
193	Psihologie an 2/2017	21	19-26 ani	Feminin	31	26	14	7	12	10	29	20	17	15	52	10	55	4
194	Psihologie an 2/2017	21	19-26 ani	Masculin	32	32	4	12	15	10	37	19	18	22	59	22	52	3
195	Psihologie an 2/2017	20	19-26 ani	Feminin	32	35	9	12	13	8	33	11	15	17	43	19	48	3
196	Psihologie an 2/2017	23	19-26 ani	Feminin	32	36	15	10	12	11	33	20	19	16	55	18	49	3
197	Psihologie an 2/2017	22	19-	Femi	33	39	3	12	14	7	33	29	20	25	74	22	48	2

	ie an 2/2017		26 ani	nin														
198	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	33	37	2	12	15	12	39	28	24	28	80	13	51	3
199	Psiholog ie an 2/2017	20	19- 26 ani	Masc ulin	33	29	10	9	12	6	27	15	16	19	50	10	47	2
200	Psiholog ie an 2/2017	28	27- 30 ani	Femi nin	34	30	7	10	13	12	35	21	17	22	60	18	52	3
201	Psiholog ie an 2/2017	23	19- 26 ani	Femi nin	34	36	8	14	14	12	40	22	16	24	62	22	49	3
202	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	34	33	11	11	12	12	35	22	14	22	58	19	58	4
203	Psiholog ie an 2/2017	27	27- 30 ani	Femi nin	35	38	9	15	15	11	41	29	21	26	76	15	50	3
204	Psiholog ie an 2/2017	19	19- 26 ani	Femi nin	35	34	7	11	13	13	37	23	21	19	63	22	49	3
205	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	36	34	11	12	9	11	32	11	17	24	52	17	52	3
206	Psiholog ie an 2/2017	27	27- 30 ani	Masc ulin	37	40	5	13	15	10	38	30	23	24	77	21	59	5
207	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	37	39	8	11	15	11	37	34	24	27	85	19	54	4
208	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	37	38	11	13	11	11	35	27	24	27	78	20	56	4
209	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	37	40	11	13	14	7	34	26	24	18	68	20	57	4
210	Psiholog ie an 2/2017	23	19- 26 ani	Femi nin	38	32	8	9	14	10	33	22	15	21	58	9	52	3
211	Psiholog ie an 2/2017	20	19- 26 ani	Masc ulin	39	40	8	15	15	5	35	29	23	28	80	22	57	4
212	Psiholog ie an 2/2017	21	19- 26 ani	Femi nin	40	38	4	11	13	12	36	27	24	22	73	17	56	4
213	Drept an 1/2018	21	19- 26 ani	Masc ulin	26	20	15	7	9	8	25	9	11	12	32	10	46	2
214	Drept an 1/2018	21	19- 26 ani	Masc ulin	24	23	17	7	10	9	32	14	11	11	36	12	44	2
215	Drept an 1/2018	25	19- 26 ani	Femi nin	26	23	12	8	10	7	29	11	12	13	36	12	43	2
216	Drept an 1/2018	19	19- 26 ani	Femi nin	27	36	9	12	11	13	30	28	22	22	72	13	51	3

217	Drept an 1/2018	24	19- 26 ani	Femi nin	29	34	8	10	11	10	30	28	19	22	69	18	51	3
218	Stiinte Econom ice an 1/2018	24	19- 26 ani	Femi nin	32	33	7	12	13	10	35	22	17	20	59	16	49	3
219	Stiinte Econom ice an 1/2018	24	19- 26 ani	Femi nin	36	34	8	15	14	14	38	32	23	27	82	21	55	4
220	Stiinte Econom ice an 1/2018	25	19- 26 ani	Masc ulin	36	38	17	12	14	12	38	32	24	26	82	23	50	3
221	Psiholog ie an 1/2018	28	27- 30 ani	Femi nin	25	20	12	7	8	4	27	8	9	11	28	7	37	1
222	Psiholog ie an 1/2018	22	19- 26 ani	Femi nin	24	24	9	9	8	4	24	12	11	15	38	7	38	2
223	Psiholog ie an 1/2018	21	19- 26 ani	Masc ulin	24	26	13	8	9	6	26	9	13	10	32	8	46	2
224	Psiholog ie an 1/2018	20	19- 26 ani	Femi nin	25	24	14	8	9	9	31	16	12	26	54	9	37	2
225	Psiholog ie an 1/2018	25	19- 26 ani	Masc ulin	24	23	15	8	10	7	31	10	10	11	31	10	38	2
226	Psiholog ie an 1/2018	22	19- 26 ani	Femi nin	25	26	12	7	9	5	26	10	12	17	39	10	41	2
227	Psiholog ie an 1/2018	19	19- 26 ani	Masc ulin	28	28	17	14	12	10	38	24	12	19	55	14	50	3
228	Psiholog ie an 1/2018	20	19- 26 ani	Femi nin	24	32	6	10	15	9	33	22	15	20	57	14	54	3
229	Psiholog ie an 1/2018	25	19- 26 ani	Masc ulin	32	32	14	13	12	14	40	25	12	19	56	20	48	3
230	Psiholog ie an 1/2018	21	19- 26 ani	Masc ulin	32	27	12	12	13	10	35	20	18	22	60	15	50	3
231	Psiholog ie an 1/2018	19	19- 26 ani	Femi nin	31	33	14	9	11	12	31	24	18	22	64	20	53	3
232	Psiholog ie an 1/2018	28	27- 30 ani	Femi nin	32	33	10	11	15	10	36	20	19	22	61	15	51	3
233	Psiholog ie an 1/2018	27	27- 30 ani	Femi nin	29	35	4	10	11	13	36	28	22	22	72	15	50	3
234	Psiholog ie an 1/2018	19	19- 26 ani	Masc ulin	32	25	8	9	12	11	27	23	19	20	62	17	50	3
235	Psiholog ie an	19	19- 26	Femi nin	30	32	5	12	15	13	37	25	12	24	61	17	49	3

	1/2018		ani															
236	Psihologie an 1/2018	19	19-26 ani	Feminin	32	27	4	12	14	10	34	25	26	23	74	17	49	3
237	Psihologie an 1/2018	29	27-30 ani	Feminin	31	30	9	12	13	11	36	20	18	21	59	18	49	3
238	Psihologie an 1/2018	19	19-26 ani	Feminin	33	29	18	10	14	8	32	26	21	23	70	18	48	3
239	Psihologie an 1/2018	20	19-26 ani	Feminin	33	32	15	13	12	9	34	27	15	20	62	20	48	3
240	Psihologie an 1/2018	27	27-30 ani	Masculin	38	32	10	12	14	14	36	34	27	26	87	21	57	4
241	Psihologie an 1/2018	30	27-30 ani	Feminin	34	38	3	13	14	12	32	33	25	25	83	22	58	4
242	Psihologie an 1/2018	28	27-30 ani	Feminin	33	32	4	14	14	13	38	29	25	26	80	22	56	4
243	Psihologie an 1/2018	19	19-26 ani	Masculin	37	38	11	12	12	15	39	31	24	27	82	22	58	4
244	Psihologie an 1/2018	20	19-26 ani	Feminin	24	32	7	11	13	9	28	25	20	24	69	22	53	3
245	Psihologie an 1/2018	18	18 ani	Feminin	39	38	14	15	14	15	44	32	27	28	87	22	60	5
246	Psihologie an 1/2018	27	27-30 ani	Feminin	34	39	18	14	14	15	38	33	24	27	84	23	58	4
247	Psihologie an 2/2018	19	19-26 ani	Masculin	23	24	8	8	9	7	32	12	11	13	36	7	114	2
248	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	25	22	6	6	7	5	24	9	10	9	28	8	103	1
249	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	22	22	12	8	7	6	36	9	9	26	44	9	100	1
250	Psihologie an 2/2018	28	27-30 ani	Feminin	25	28	12	8	8	7	23	12	11	12	35	11	113	2
251	Psihologie an 2/2018	20	19-26 ani	Feminin	30	26	8	10	14	11	33	25	12	18	55	15	117	3
252	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Masculin	25	25	7	7	10	12	32	9	11	11	31	11	116	2
253	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	34	39	3	11	13	12	36	25	23	23	71	17	121	3
254	Psihologie an 2/2018	19	19-26 ani	Feminin	30	30	10	9	13	10	32	33	24	21	78	16	129	3

255	Psihologie an 2/2018	30	27-30 ani	Feminin	27	32	9	9	10	12	31	25	20	23	68	17	127	3
256	Psihologie an 2/2018	23	19-26 ani	Feminin	30	31	18	12	15	11	38	22	18	22	62	18	130	3
257	Psihologie an 2/2018	30	27-30 ani	Feminin	31	30	12	10	12	11	33	33	20	27	80	18	124	3
258	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	35	35	10	13	13	14	37	34	27	27	88	22	141	4
259	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	30	28	10	11	14	10	30	24	19	22	65	18	123	3
260	Psihologie an 2/2018	20	19-26 ani	Feminin	32	32	13	11	11	11	33	24	18	19	61	19	117	3
261	Psihologie an 2/2018	20	19-26 ani	Masculin	34	39	6	14	15	13	38	33	23	25	81	19	131	4
262	Psihologie an 2/2018	22	19-26 ani	Feminin	31	37	2	14	12	10	36	32	26	22	80	20	127	3
263	Psihologie an 2/2018	19	19-26 ani	Feminin	29	33	9	9	14	10	33	30	20	22	72	22	130	3
264	Psihologie an 2/2018	20	19-26 ani	Feminin	25	32	3	13	12	14	39	27	20	23	70	22	121	3
265	Psihologie an 2/2018	27	27-30 ani	Feminin	32	32	13	14	14	13	41	28	22	24	74	22	134	4
266	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	40	40	6	11	15	14	39	32	28	27	87	23	146	5
267	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	34	32	14	15	13	13	37	32	22	25	79	23	140	4
268	Psihologie an 2/2018	23	19-26 ani	Feminin	37	38	9	14	14	15	37	30	27	25	82	23	134	4
269	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	39	38	9	14	15	14	43	34	28	28	90	24	149	5
270	Drept an 1/2018	25	19-26 ani	Feminin	28	36	10	12	15	15	42	24	19	25	68	19	38	1
271	Drept an 1/2018	27	27-30 ani	Feminin	30	33	7	10	13	11	34	20	18	21	59	20	49	3
272	Stiinta Economice an 1/2018	26	19-26 ani	Feminin	27	33	7	10	11	9	30	26	18	23	67	16	48	2
273	Stiinta Economice an 1/2018	21	19-26 ani	Feminin	31	37	9	10	9	10	29	26	21	27	74	14	48	2

274	Științe Economice an 1/2018	29	27-30 ani	Feminin	32	34	11	13	10	11	34	25	18	26	69	16	60	3
275	Științe Economice an 1/2018	27	27-30 ani	Masculin	33	31	2	10	13	11	34	20	16	18	54	18	56	2
276	Psihologie an 1/2018	26	19-26 ani	Feminin	26	30	9	13	13	10	36	28	21	24	73	19	45	2
277	Psihologie an 1/2018	19	19-26 ani	Feminin	29	28	15	11	9	9	29	15	14	19	48	16	44	2
278	Psihologie an 1/2018	24	19-26 ani	Feminin	32	32	11	12	13	10	35	30	26	22	78	17	46	2
279	Psihologie an 1/2018	24	19-26 ani	Feminin	33	36	14	13	14	9	36	32	20	28	80	23	41	2
280	Psihologie an 1/2018	27	27-30 ani	Feminin	37	36	15	14	15	15	44	27	22	28	77	24	37	1
281	Psihologie an 2/2018	21	19-26 ani	Feminin	28	19	12	11	15	7	33	17	13	16	46	7	129	3
282	Psihologie an 2/2018	26	19-26 ani	Masculin	31	35	8	10	14	11	35	23	22	21	66	20	114	2
283	Psihologie an 2/2018	28	27-30 ani	Feminin	33	31	13	13	13	12	38	27	22	24	73	11	110	2
284	Psihologie an 2/2018	19	19-26 ani	Feminin	33	24	11	10	12	13	35	11	19	18	48	13	119	3
285	Drept an 1/2018	21	19-26 ani	Feminin	27	25	16	11	15	7	33	17	13	16	46	7	51	3
286	Drept an 1/2018	23	19-26 ani	Feminin	31	30	10	11	15	14	40	26	20	22	68	15	57	4
287	Științe Economice an 1/2018	28	27-30 ani	Masculin	30	30	16	9	10	6	25	23	20	20	63	12	45	2
288	Științe Economice an 1/2018	29	27-30 ani	Feminin	31	39	0	13	14	8	35	29	22	23	74	17	55	4
289	Științe Economice an 1/2018	25	19-26 ani	Masculin	34	39	5	8	14	10	32	27	24	25	76	22	54	3
290	Științe Economice an 1/2018	18	18 ani	Feminin	40	40	2	14	14	15	43	28	21	28	77	20	57	5
291	Psihologie an	21	19-26	Feminin	26	21	17	6	15	6	27	12	6	9	27	4	53	3

	1/2018		ani															
292	Psihologie an 1/2018	19	19-26 ani	Feminin	30	30	18	14	14	15	43	28	21	28	77	20	59	4
293	Psihologie an 1/2018	26	19-26 ani	Feminin	30	30	3	7	13	8	28	16	16	21	53	20	59	4
294	Psihologie an 1/2018	27	27-30 ani	Feminin	30	29	15	8	13	9	30	16	18	20	54	20	56	3
295	Psihologie an 1/2018	20	19-26 ani	Feminin	33	40	5	14	14	15	43	28	21	28	77	20	52	4
296	Psihologie an 2/2018	19	19-26 ani	Feminin	28	32	18	12	12	9	33	17	17	21	55	10	127	3
297	Psihologie an 2/2018	27	27-30 ani	Masculin	31	31	11	10	13	11	34	20	16	18	54	18	143	5
298	Psihologie an 2/2018	26	19-26 ani	Feminin	33	31	3	13	13	12	38	27	22	24	73	11	117	3
299	Psihologie an 2/2018	29	27-30 ani	Feminin	35	37	16	15	15	10	40	29	22	28	79	24	123	3
Total	N	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299	299

Anexa 2. Note standard T și clase standard – experiment constatativ

Drept an 1/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Media	TMedia
1	6	5	6	6	-1,00641	-1,01846	-1,37684	-1,15142	-1,14	39
2	5	6	6	7	-1,69259	-,35425	-1,37684	-,46057	-,97	40
3	6	6	7	7	-1,00641	-,35425	-,63925	-,46057	-,62	44
4	6	5	10	7	-1,00641	-1,01846	1,57353	-,46057	-,23	48
5	6	5	7	8	-1,00641	-1,01846	-,63925	,23028	-,61	44
6	10	6	10	5	1,73834	-,35425	1,57353	-1,84226	,28	53
7	9	6	9	6	1,05215	-,35425	,83594	-1,15142	,10	51
8	9	5	8	7	1,05215	-1,01846	,09835	-,46057	-,08	49
9	7	8	8	8	-,32022	,97418	,09835	,23028	,25	52
10	9	6	8	8	1,05215	-,35425	,09835	,23028	,26	53
11	8	7	9	8	,36597	,30997	,83594	,23028	,44	54
12	8	7	9	9	,36597	,30997	,83594	,92113	,61	56
13	8	7	6	10	,36597	,30997	-1,37684	1,61198	,23	52
14	7	10	8	9	-,32022	2,30260	,09835	,92113	,75	58
15	8	9	7	10	,36597	1,63839	-,63925	1,61198	,74	57
Total N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

TMedia		
N	Valid	15
	Missing	0
Percentiles	6,7	38,74
	30,9	47,51
	69,1	52,88
	93,3	57,50

Științe Economice an 1/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Media	TMedia
1	4	5	6	5	6	-,61989	-1,72220	,07901	-3,00563	-,93611	-1,24	38
2	4	5	5	6	6	-,61989	-1,72220	-,71106	-2,23496	-,93611	-1,24	38
3	4	6	5	6	5	-,61989	-1,11149	-,71106	-2,23496	-1,56862	-1,25	38
4	4	5	5	6	7	-,61989	-1,72220	-,71106	-2,23496	-,30360	-1,12	39
5	4	6	6	7	7	-,61989	-1,11149	,07901	-1,46428	-,30360	-,68	43
6	4	6	5	8	7	-,61989	-1,11149	-,71106	-,69361	-,30360	-,69	43
7	4	6	5	9	8	-,61989	-1,11149	-,71106	,07707	,32890	-,41	46
8	5	6	4	10	7	,57221	-1,11149	-1,50112	,84774	-,30360	-,30	47
9	4	6	4	10	8	-,61989	-1,11149	-1,50112	,84774	,32890	-,41	46
10	4	6	5	10	7	-,61989	-1,11149	-,71106	,84774	-,30360	-,38	46
11	4	7	4	10	7	-,61989	-,50078	-1,50112	,84774	-,30360	-,42	46
12	5	6	4	10	7	,57221	-1,11149	-1,50112	,84774	-,30360	-,30	47
13	5	8	5	7	8	,57221	,10993	-,71106	-1,46428	,32890	-,23	48
14	6	7	5	7	8	1,76432	-,50078	-,71106	-1,46428	,32890	-,12	49
15	4	8	5	8	8	-,61989	,10993	-,71106	-,69361	,32890	-,32	47
16	4	10	6	9	5	-,61989	1,33134	,07901	,07707	-1,56862	-,14	49

17	6	9	5	9	5	1,76432	,72064	-,71106	,07707	-1,56862	,06	51
18	5	10	5	9	5	,57221	1,33134	-,71106	,07707	-1,56862	-,06	49
19	4	10	5	10	5	-,61989	1,33134	-,71106	,84774	-1,56862	-,14	49
20	4	8	6	10	6	-,61989	,10993	,07901	,84774	-,93611	-,10	49
21	4	8	6	10	6	-,61989	,10993	,07901	,84774	-,93611	-,10	49
22	4	10	6	9	5	-,61989	1,33134	,07901	,07707	-1,56862	-,14	49
23	5	10	5	9	5	,57221	1,33134	-,71106	,07707	-1,56862	-,06	49
24	5	10	5	9	5	,57221	1,33134	-,71106	,07707	-1,56862	-,06	49
25	5	10	5	9	5	,57221	1,33134	-,71106	,07707	-1,56862	-,06	49
26	6	8	5	8	8	1,76432	,10993	-,71106	-,69361	,32890	,16	52
27	4	10	5	8	8	-,61989	1,33134	-,71106	-,69361	,32890	-,07	49
28	6	8	5	8	8	1,76432	,10993	-,71106	-,69361	,32890	,16	52
29	4	6	5	10	7	-,61989	-1,11149	-,71106	,84774	-,30360	-,38	46
30	4	6	7	10	9	-,61989	-1,11149	,86907	,84774	,96141	,19	52
31	4	8	6	9	9	-,61989	,10993	,07901	,07707	,96141	,12	51
32	4	6	9	9	8	-,61989	-1,11149	2,44920	,07707	,32890	,22	52
33	4	7	8	8	9	-,61989	-,50078	1,65914	-,69361	,96141	,16	52
34	4	7	6	9	10	-,61989	-,50078	,07901	,07707	1,59392	,13	51
35	5	6	7	9	9	,57221	-1,11149	,86907	,07707	,96141	,27	53
36	4	8	6	10	9	-,61989	,10993	,07901	,84774	,96141	,28	53
37	4	8	6	10	9	-,61989	,10993	,07901	,84774	,96141	,28	53
38	8	9	6	10	6	4,14852	,72064	,07901	,84774	-,93611	,97	60
39	6	8	6	10	8	1,76432	,10993	,07901	,84774	,32890	,63	56
40	4	9	7	9	9	-,61989	,72064	,86907	,07707	,96141	,40	54
41	4	10	6	10	8	-,61989	1,33134	,07901	,84774	,32890	,39	54
42	4	10	7	9	8	-,61989	1,33134	,86907	,07707	,32890	,40	54
43	4	10	6	10	8	-,61989	1,33134	,07901	,84774	,32890	,39	54
44	4	8	7	10	10	-,61989	,10993	,86907	,84774	1,59392	,56	56
45	5	8	8	9	9	,57221	,10993	1,65914	,07707	,96141	,68	57
46	5	7	7	10	10	,57221	-,50078	,86907	,84774	1,59392	,68	57
47	5	8	8	8	10	,57221	,10993	1,65914	-,69361	1,59392	,65	56
48	4	10	8	10	9	-,61989	1,33134	1,65914	,84774	,96141	,84	58
49	5	9	8	10	9	,57221	,72064	1,65914	,84774	,96141	,95	60
50	4	9	9	10	9	-,61989	,72064	2,44920	,84774	,96141	,87	59
Total N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

TMedia		
N	Valid	50
	Missing	0
Percentiles	6,7	38,10
	30,9	48,35
	69,1	52,74
	93,3	58,57

Psihologie an 1/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	ZMedia	TMedia
1	4	6	5	10	7	-1,15496	-2,03816	-1,46511	,51148	-1,19460	-1,06827	39
2	4	7	6	8	7	-1,15496	-1,18706	-,83956	-2,47870	-1,19460	-1,37098	36
3	4	6	4	10	8	-1,15496	-2,03816	-2,09066	,51148	-,24888	-1,00424	40
4	4	8	5	8	8	-1,15496	-,33596	-1,46511	-2,47870	-,24888	-1,13672	39

5	4	8	7	8	7	-1,15496	-,33596	-,21400	-2,47870	-1,19460	-1,07565	39
6	4	8	6	9	7	-1,15496	-,33596	-,83956	-,98361	-1,19460	-,90174	41
7	4	10	5	10	5	-1,15496	1,36624	-1,46511	,51148	-3,08606	-,76568	42
8	7	8	6	9	8	,67373	-,33596	-,83956	-,98361	-,24888	-,34686	47
9	6	8	6	10	8	,06416	-,33596	-,83956	,51148	-,24888	-,16975	48
10	6	8	7	10	6	,06416	-,33596	-,21400	,51148	-2,14033	-,42293	46
11	7	6	7	10	9	,67373	-2,03816	-,21400	,51148	,69685	-,07402	49
12	8	9	7	10	8	1,28329	,51514	-,21400	,51148	-,24888	,36940	54
13	5	8	6	9	9	-,54540	-,33596	-,83956	-,98361	,69685	-,40153	46
14	6	7	7	10	8	,06416	-1,18706	-,21400	,51148	-,24888	-,21486	48
15	4	8	6	10	8	-1,15496	-,33596	-,83956	,51148	-,24888	-,41357	46
16	5	9	7	10	9	-,54540	,51514	-,21400	,51148	,69685	,19281	52
17	6	8	6	10	9	,06416	-,33596	-,83956	,51148	,69685	,01940	50
18	7	8	7	10	8	,67373	-,33596	-,21400	,51148	-,24888	,07727	51
19	6	10	8	9	8	,06416	1,36624	,41155	-,98361	-,24888	,12189	51
20	4	8	8	10	8	-1,15496	-,33596	,41155	,51148	-,24888	-,16335	48
21	6	9	8	10	9	,06416	,51514	,41155	,51148	,69685	,43984	54
22	7	9	9	10	8	,67373	,51514	1,03710	,51148	-,24888	,49771	55
23	6	9	6	10	9	,06416	,51514	-,83956	,51148	,69685	,18962	52
24	5	10	6	10	8	-,54540	1,36624	-,83956	,51148	-,24888	,04878	50
25	8	8	9	10	10	1,28329	-,33596	1,03710	,51148	1,64258	,82770	58
26	5	7	7	8	8	-,54540	-1,18706	-,21400	-2,47870	-,24888	-,93481	41
27	6	9	9	10	8	,06416	,51514	1,03710	,51148	-,24888	,37580	54
28	6	9	8	10	8	,06416	,51514	,41155	,51148	-,24888	,25069	53
29	9	9	8	9	8	1,89285	,51514	,41155	-,98361	-,24888	,31741	53
30	4	7	8	10	9	-1,15496	-1,18706	,41155	,51148	,69685	-,14443	49
31	5	10	10	10	9	-,54540	1,36624	1,66265	,51148	,69685	,73837	57
32	7	10	10	10	9	,67373	1,36624	1,66265	,51148	,69685	,98219	60
33	4	8	10	10	8	-1,15496	-,33596	1,66265	,51148	-,24888	,08687	51
34	8	9	8	10	9	1,28329	,51514	,41155	,51148	,69685	,68366	57
35	7	8	10	10	10	,67373	-,33596	1,66265	,51148	1,64258	,83090	58
36	8	10	8	10	9	1,28329	1,36624	,41155	,51148	,69685	,85388	59
37	8	10	10	10	10	1,28329	1,36624	1,66265	,51148	1,64258	1,29325	63
38	10	10	9	10	10	2,50241	1,36624	1,03710	,51148	1,64258	1,41196	64
Total N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38

TMedia		
N	Valid	38
	Missing	0
Percentiles	6,7	39,01
	30,9	46,60
	69,1	53,67
	93,3	61,03

Drept an 2/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Nota7	Zscor: Nota1	Zscor: Nota2	Zscor: Nota3	Zscor: Nota4	Zscor: Nota5	Zscor: Nota6	Zscor: Nota7	ZMedia	TMedia
1	5	8	6	7	7	7	8	2,20340	-,38508	1,60357	1,42203	1,15086	-,69550	-,69550	-1,17	38
2	6	8	9	9	6	7	8	-,38508	,80178	,44132	-,69550	-,69550	-,69550	-,69550	-,59	44

								1,56909				2,06196					
3	7	9	6	10	7	7	7	-,93478	,83433	1,60357	1,37300	1,15086	-,69550	1,47283	-,52	45	
4	6	7	7	9	9	8	8	1,56909	1,60448	-,80178	,44132	,67133	,08182	-,69550	-,50	45	
5	10	8	7	7	8	8	8	,96816	-,38508	-,80178	1,42203	-,23976	,08182	-,69550	-,36	46	
6	9	8	9	7	8	8	7	,33385	-,38508	,80178	1,42203	-,23976	,08182	1,47283	-,33	47	
7	9	8	8	9	8	7	7	,33385	-,38508	,00000	,44132	-,23976	-,69550	1,47283	-,29	47	
8	9	8	7	10	9	7	7	,33385	-,38508	-,80178	1,37300	,67133	-,69550	1,47283	-,14	49	
9	10	8	7	7	9	6	9	,96816	-,38508	-,80178	1,42203	,67133	1,47283	,08182	-,34	47	
10	8	10	7	8	7	9	10	-,30046	2,05374	-,80178	-,49036	1,15086	,85915	,85915	,15	51	
11	10	8	8	8	9	7	10	,96816	-,38508	,00000	-,49036	,67133	-,69550	,85915	,13	51	
12	10	8	8	8	8	8	10	,96816	-,38508	,00000	-,49036	-,23976	,08182	,85915	,11	51	
13	8	8	10	10	7	7	10	-,30046	-,38508	1,60357	1,37300	1,15086	-,69550	,85915	,19	52	
14	9	7	8	8	9	9	10	,33385	1,60448	,00000	-,49036	,67133	,85915	,85915	,09	51	
15	10	9	9	8	8	6	10	,96816	,83433	,80178	-,49036	-,23976	1,47283	,85915	,18	52	
16	7	8	8	9	9	10	10	-,93478	-,38508	,00000	,44132	,67133	1,63648	,85915	,33	53	
17	9	10	8	9	9	10	10	,33385	2,05374	,00000	,44132	,67133	1,63648	,85915	,86	59	
18	10	9	10	9	10	9	10	,96816	,83433	1,60357	,44132	1,58243	,85915	,85915	1,02	60	
19	9	9	10	10	10	10	10	,33385	,83433	1,60357	1,37300	1,58243	1,63648	,85915	1,17	62	
Total N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	

TMedia		
N	Valid	19
	Missing	0
Percentiles	6,7	40,29
	30,9	46,64
	69,1	51,74
	93,3	61,22

Științe Economice an 2/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Nota7	Zscore Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	Zscore: Nota7	ZMedia	TMedia
1	6	7	7	5	6	5	7	2,87040	1,83383	-,65588	3,24592	1,82738	1,68225	1,99345	-2,02	30
2	7	8	5	7	6	7	8	1,90266	-,57574	2,30257	1,43066	1,82738	-,35000	1,06736	-1,35	36
3	9	8	6	7	6	6	8	,03280	-,57574	1,47922	1,43066	1,82738	1,01612	1,06736	-1,05	39
4	9	8	6	9	6	7	8	,03280	-,57574	1,47922	,38459	1,82738	-,35000	1,06736	-,70	43
5	7	9	6	10	7	7	7	1,90266	,68235	1,47922	1,29221	1,05727	-,35000	1,99345	-,69	43
6	7	9	6	10	7	7	7	1,90266	,68235	1,47922	1,29221	1,05727	-,35000	1,99345	-,69	43
7	8	9	6	10	6	6	8	-,93493	,68235	1,47922	1,29221	1,82738	1,01612	1,06736	-,62	44
8	8	8	6	9	8	6	9	-,93493	-,57574	-,38459	-,28716	-,14127	-,14127	-,58	44	

											1,47922			1,01612					
9	8	8	7	8	9	6	8	-,93493	-,57574	-,65588	-,52304	,48295	-	-	1,01612	1,06736	-,61	44	
10	8	8	6	9	9	6	8	-,93493	-,57574	1,47922	-	,38459	,48295	1,01612	1,06736	-,60	44		
11	8	8	6	9	9	6	8	-,93493	-,57574	1,47922	-	,38459	,48295	1,01612	1,06736	-,60	44		
12	8	8	8	8	7	8	8	-,93493	-,57574	,16746	-,52304	1,05727	-	,31613	1,06736	-,52	45		
13	9	9	8	7	7	7	9	,03280	,68235	,16746	-	1,43066	1,05727	-	,35000	-,14127	-,30	47	
14	9	9	8	7	7	7	9	,03280	,68235	,16746	-	1,43066	1,05727	-	,35000	-,14127	-,30	47	
15	10	7	8	8	7	8	8	1,00054	-	1,83383	-	,16746	-,52304	1,05727	-	,31613	1,06736	-,43	46
16	10	8	8	8	8	7	7	1,00054	-,57574	,16746	-,52304	-,28716	-	-,35000	1,99345	-	-,37	46	
17	10	7	6	8	7	8	10	1,00054	1,83383	1,47922	-	-,52304	-	1,05727	-	,31613	,78482	-,40	46
18	9	9	8	7	7	7	9	,03280	,68235	,16746	-	1,43066	1,05727	-	,35000	-,14127	-,30	47	
19	9	8	8	8	8	8	7	,03280	-,57574	,16746	-,52304	-,28716	-	,31613	1,99345	-	-,41	46	
20	9	8	8	8	8	8	7	,03280	-,57574	,16746	-,52304	-,28716	-	,31613	1,99345	-	-,41	46	
21	10	8	7	7	8	7	9	1,00054	-,57574	-,65588	-	1,43066	-	-,28716	-,35000	-,14127	-,35	47	
22	8	10	8	6	7	8	9	-,93493	1,94045	,16746	-	-	-	1,05727	-	,31613	-,14127	-,29	47
23	8	7	8	8	7	8	10	-,93493	1,83383	-	,16746	-,52304	-	1,05727	-	,31613	,78482	-,44	46
24	9	9	8	7	9	7	7	,03280	,68235	,16746	-	1,43066	-	,48295	-,35000	1,99345	-	-,34	47
25	10	8	7	7	8	7	9	1,00054	-,57574	-,65588	-	1,43066	-	-,28716	-,35000	-,14127	-,35	47	
26	10	8	8	8	7	6	9	1,00054	-,57574	,16746	-,52304	-	1,05727	-	1,01612	-,14127	-,31	47	
27	10	8	8	8	7	6	9	1,00054	-,57574	,16746	-,52304	-	1,05727	-	1,01612	-,14127	-,31	47	
28	9	10	7	8	6	9	10	,03280	1,94045	-,65588	-,52304	-	1,82738	-	,98225	,78482	,10	51	
29	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,18	52
30	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,18	52
31	9	8	9	9	9	6	10	,03280	-,57574	,99080	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,15	52
32	9	8	9	9	9	6	10	,03280	-,57574	,99080	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,15	52
33	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,18	52
34	9	8	9	9	9	6	10	,03280	-,57574	,99080	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,15	52
35	9	8	9	9	9	6	10	,03280	-,57574	,99080	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,15	52
36	9	8	8	10	8	7	10	,03280	-,57574	,16746	1,29221	-,28716	-	-,35000	-	,78482	,15	52	
37	9	7	8	9	9	8	10	,03280	-	1,83383	-	,16746	,38459	,48295	-	,31613	,78482	,05	50
38	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	-	,38459	,48295	-	1,01612	-	,78482	,18	52
39	9	8	8	10	9	6	10	,03280	-,57574	,16746	1,29221	-	,48295	-	1,01612	-	,78482	,17	52
40	10	8	6	9	9	8	10	1,00054	-,57574	1,47922	-	,38459	,48295	-	,31613	,78482	,13	51	

41	10	9	6	9	9	8	9	1,00054	,68235	1,47922	,38459	,48295	,31613	-,14127	,18	52
42	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	,38459	,48295	1,01612	,78482	,18	52
43	10	8	8	9	9	6	10	1,00054	-,57574	,16746	,38459	,48295	1,01612	,78482	,18	52
44	7	9	8	9	10	8	10	1,90266	,68235	,16746	,38459	1,25306	,31613	,78482	,24	52
45	7	9	8	9	10	8	10	1,90266	,68235	,16746	,38459	1,25306	,31613	,78482	,24	52
46	7	9	8	9	10	8	10	1,90266	,68235	,16746	,38459	1,25306	,31613	,78482	,24	52
47	9	10	8	8	10	10	10	,03280	1,94045	,16746	-,52304	1,25306	1,64838	,78482	,76	58
48	10	9	8	9	9	10	10	1,00054	,68235	,16746	,38459	,48295	1,64838	,78482	,74	57
49	10	9	8	9	9	10	10	1,00054	,68235	,16746	,38459	,48295	1,64838	,78482	,74	57
50	9	10	9	8	10	10	9	,03280	1,94045	,99080	-,52304	1,25306	1,64838	-,14127	,74	57
51	10	9	8	9	9	10	10	1,00054	,68235	,16746	,38459	,48295	1,64838	,78482	,74	57
52	10	9	8	9	9	10	10	1,00054	,68235	,16746	,38459	,48295	1,64838	,78482	,74	57
53	9	9	10	10	10	10	10	,03280	,68235	1,81414	1,29221	1,25306	1,64838	,78482	1,07	61
54	9	9	10	10	10	10	10	,03280	,68235	1,81414	1,29221	1,25306	1,64838	,78482	1,07	61
55	9	9	10	10	10	10	10	,03280	,68235	1,81414	1,29221	1,25306	1,64838	,78482	1,07	61
56	10	10	10	9	10	9	10	1,00054	1,94045	1,81414	,38459	1,25306	,98225	,78482	1,17	62
57	10	10	9	10	10	9	10	1,00054	1,94045	,99080	1,29221	1,25306	,98225	,78482	1,18	62
58	9	9	10	10	10	10	10	,03280	,68235	1,81414	1,29221	1,25306	1,64838	,78482	1,07	61
59	9	9	10	10	10	10	10	,03280	,68235	1,81414	1,29221	1,25306	1,64838	,78482	1,07	61
Total N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59

TMedia		
N	Valid	59
	Missing	0
Percentiles	6,7	43,03
	30,9	46,43
	69,1	51,75
	93,3	60,73

Psihologie an 2/2017

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Nota7	Zscore Nota1	Zscore Nota2	Zscore Nota3	Zscore Nota4	Zscore Nota5	Zscore Nota6	Zscore Nota7	ZMedia	TMedia
1	6	6	5	7	2	4	6	1,35822	2,00025	-,97069	1,20521	2,83412	1,82635	1,89133	-1,73	33
2	6	7	4	6	2	5	6	1,35822	1,01600	1,58480	2,13924	2,83412	1,17558	1,89133	-1,71	33
3	8	8	6	9	8	7	7	,02227	-,03175	-,35658	,66286	,34146	,12595	1,12989	-,05	49
4	5	8	5	7	5	6	7	2,04846	-,03175	-,97069	1,20521	1,24633	-,52481	1,12989	-1,02	40
5	7	10	8	8	8	6	8	-,66798	1,93675	,87164	-,27117	,34146	-,52481	-,36844	,19	52
6	6	8	4	9	5	7	7	1,35822	-,03175	1,58480	,66286	1,24633	,12595	1,12989	-,65	43
7	9	7	7	10	7	6	6	,71251	1,01600	-,25753	1,59690	-,18780	-,52481	1,89133	-,15	48

8	8	9	5	8	7	6	8	,02227	,95250	-,97069	-,27117	-,18780	-,52481	-,36844	-,19	48
9	5	8	8	8	8	7	8	2,04846	-,03175	,87164	-,27117	,34146	,12595	-,36844	-,20	48
10	8	8	7	8	7	7	8	,02227	-,03175	,25753	-,27117	-,18780	,12595	-,36844	-,06	49
11	9	10	6	8	7	6	7	,71251	1,93675	-,35658	-,27117	-,18780	-,52481	1,12989	,03	50
12	10	9	8	9	10	4	9	1,40275	,95250	,87164	,66286	1,39999	1,82635	,39300	,55	56
13	8	9	7	8	7	7	9	,02227	,95250	,25753	-,27117	-,18780	,12595	,39300	,18	52
14	7	7	9	9	7	9	10	-,66798	1,01600	1,48575	,66286	-,18780	1,42749	1,15445	,41	54
15	9	6	5	8	8	6	8	,71251	2,00025	-,97069	-,27117	,34146	-,52481	-,36844	-,44	46
16	8	8	4	10	7	4	9	,02227	-,03175	1,58480	1,59690	-,18780	1,82635	,39300	-,23	48
17	9	7	5	7	8	6	9	,71251	1,01600	-,97069	1,20521	,34146	-,52481	,39300	-,32	47
18	8	9	6	7	8	7	8	,02227	,95250	-,35658	1,20521	,34146	,12595	-,36844	-,07	49
19	8	8	6	9	8	6	9	,02227	-,03175	-,35658	,66286	,34146	-,52481	,39300	,07	51
20	7	8	5	9	8	8	9	-,66798	-,03175	-,97069	,66286	,34146	,77672	,39300	,07	51
21	8	8	6	6	9	6	8	,02227	-,03175	-,35658	2,13924	,87072	-,52481	-,36844	-,36	46
22	7	7	5	10	9	7	10	-,66798	1,01600	-,97069	1,59690	,87072	,12595	1,15445	,16	52
23	10	8	10	8	9	8	10	1,40275	-,03175	2,09985	-,27117	,87072	,77672	1,15445	,86	59
24	10	7	8	8	7	8	8	1,40275	1,01600	,87164	-,27117	-,18780	,77672	-,36844	,17	52
25	10	8	8	9	7	8	9	1,40275	-,03175	,87164	,66286	-,18780	,77672	,39300	,56	56
26	7	8	8	10	7	10	10	-,66798	-,03175	,87164	1,59690	-,18780	2,07825	1,15445	,69	57
27	9	10	9	8	8	7	10	,71251	1,93675	1,48575	-,27117	,34146	,12595	1,15445	,78	58
28	9	8	7	8	6	9	10	,71251	-,03175	,25753	-,27117	-,71707	1,42749	1,15445	,36	54
29	10	8	7	9	9	6	10	1,40275	-,03175	,25753	,66286	,87072	-,52481	1,15445	,54	55
30	7	9	8	9	10	8	10	-,66798	,95250	,87164	,66286	1,39999	,77672	1,15445	,74	57
31	9	8	8	8	10	10	10	,71251	-,03175	,87164	-,27117	1,39999	2,07825	1,15445	,84	58
Total N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31

TMedia		
N	Valid	31
	Missing	0
Percentiles	6,7	33,85
	30,9	48,07
	69,1	53,67
	93,3	58,36

Drept an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	ZMedia	TMedia
1	7	5	3	10	6	10	-,57297	-,31253	2,16923	,84837	1,31787	,96998	-,42571	45,74
2	6	6	8	6	6	8	1,35429	,20835	,29580	1,36477	1,31787	-,19400	-,62113	43,79
3	7	7	7	9	8	8	-,57297	,72923	-,19720	,29508	,76297	-,19400	,13719	51,37
4	8	5	8	10	7	8	,20835	-,31253	,29580	,84837	-,27745	-,19400	,09476	50,95
5	8	5	7	7	7	8	,20835	-,31253	-,19720	-,81148	-,27745	-,19400	-,26405	47,36
6	9	5	8	6	8	8	,98968	-,31253	,29580	-	,76297	-,19400	,02953	50,30

										1,36477				
7	7	8	6	8	9	9	-,57297	1,25012	-,69021	-,25820	1,80340	,38799	,32002	53,20
8	9	3	10	10	7	10	,98968	1,35429	1,28182	,84837	-,27745	,96998	,40968	54,10
9	10	8	7	10	8	8	1,77100	1,25012	-,19720	,84837	,76297	-,19400	,70688	57,07
10	7	2	6	5	8	9	-,57297	1,87517	-,69021	1,91805	,76297	,38799	-,65091	43,49
11	10	7	9	9	8	8	1,77100	,72923	,78881	,29508	,76297	-,19400	,69218	56,92
12	7	5	10	10	6	10	-,57297	-,31253	1,28182	,84837	1,31787	,96998	,14947	51,49
13	7	4	4	7	7	3	-,57297	-,83341	1,67622	-,81148	-,27745	3,10393	1,21258	37,87
14	6	5	9	10	6	10	1,35429	-,31253	,78881	,84837	1,31787	,96998	-,06292	49,37
15	8	9	9	10	8	8	,20835	1,77100	,78881	,84837	,76297	-,19400	,69758	56,98
Total	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

TMedia		
N	Valid	15
	Missing	0
Percentiles	6,7	38,2786
	30,9	47,2690
	69,1	53,2504
	93,3	57,0621

Drept an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscor: Nota1	Zscore Nota2	Zscor: Nota3	Zscore Nota4	Zscor: Nota5	Zscore Nota6	ZMedia	TMedia
1	5	5	5	7	7	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,03278	50,33
2	6	6	5	6	6	7	-,31658	,06936	-,08346	,31851	-,76904	1,87083	-,44201	45,58
3	6	6	6	5	10	7	-,31658	,06936	1,16841	-,63702	2,11485	1,87083	,08803	50,88
4	6	5	6	5	5	9	-,31658	-,97106	1,16841	-,63702	1,49001	,00000	-,37438	46,26
5	7	5	5	5	6	9	,27701	-,97106	-,08346	-,63702	-,76904	,00000	-,36393	46,36
6	7	6	4	6	7	10	,27701	,06936	1,33532	,31851	-,04806	,93541	,03615	50,36
7	7	6	6	5	6	9	,27701	,06936	1,16841	-,63702	-,76904	,00000	,01812	50,18
8	5	7	4	5	6	8	-,91017	1,10978	1,33532	-,63702	-,76904	-,93541	-,57953	44,20
9	10	6	4	6	7	10	2,05778	,06936	1,33532	,31851	-,04806	,93541	,33295	53,33
10	6	5	4	4	7	9	-,31658	-,97106	1,33532	1,59256	-,04806	,00000	-,71060	42,89
11	8	8	6	6	10	9	,87060	2,15020	1,16841	,31851	2,11485	,00000	1,10376	61,04
12	5	5	5	7	8	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	,67291	,93541	,15295	51,53
13	10	7	5	7	7	10	2,05778	1,10978	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,87425	58,74
14	5	5	5	7	7	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,03278	50,33
15	5	7	6	4	7	8	-,91017	1,10978	1,16841	1,59256	-,04806	-,93541	-,20134	47,99
Total	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

TMedia		
N	Valid	15
	Missing	0
Percentiles	6,7	42,9884
	30,9	46,3549
	69,1	50,9167
	93,3	60,8724

Științe Economice an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore: Nota1	Zscore Nota2	Zscore: Nota3	Zscore Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	ZMedia	TMedia
1	5	4	5	8	5	8	1,80704	-,98990	1,25193	-,56489	1,64262	-,45904	1,11924	38,81
2	7	6	9	10	6	10	,10039	,18561	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,42317	54,23
3	6	2	4	7	5	7	-,85332	2,16541	1,78053	1,28041	1,64262	1,25193	1,49570	35,04
4	8	5	9	10	6	10	1,05411	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,48417	54,84
5	7	5	9	10	6	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,32522	53,25
6	8	6	5	9	7	8	1,05411	,18561	1,25193	,15064	,43803	-,45904	,01957	50,20
7	7	8	6	10	8	8	,10039	1,36111	-,72334	,86616	1,47836	-,45904	,43727	54,37
8	7	5	9	10	6	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,32522	53,25
9	6	6	9	7	7	9	-,85332	,18561	,86244	1,28041	,43803	,33385	-,05230	49,48
10	7	5	9	10	7	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	,43803	1,12674	,49860	54,99
11	7	5	5	10	6	10	,10039	-,40215	1,25193	,86616	-,60229	1,12674	-,02718	49,73
12	7	7	7	8	6	8	,10039	,77336	-,19475	-,56489	-,60229	-,45904	-,15787	48,42
13	7	5	5	9	7	8	,10039	-,40215	1,25193	,15064	,43803	-,45904	-,23734	47,63
14	8	5	7	7	8	8	1,05411	-,40215	-,19475	1,28041	1,47836	-,45904	,03269	50,33
15	6	6	9	6	6	8	-,85332	,18561	,86244	1,99594	-,60229	-,45904	-,47709	45,23
16	6	5	6	7	8	7	-,85332	-,40215	-,72334	1,28041	1,47836	1,25193	-,50547	44,95
17	8	5	9	10	6	10	1,05411	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,48417	54,84
18	5	8	9	10	8	8	1,80704	1,36111	,86244	,86616	1,47836	-,45904	,38367	53,84
19	9	10	9	9	7	6	2,00782	2,53662	,86244	,15064	,43803	2,04482	,65846	56,58
Total	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

TMedia

N	Valid	19
	Missing	0
Percentiles	6,7	36,3229
	30,9	48,6113
	69,1	54,1606
	93,3	56,0411

Științe Economice an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	ZMedia	TMedia
1	6	6	5	4	4	9	,33011	-,10039	-,22942	-,99195	2,03799	,08472	-,49082	45,09
2	5	5	5	5	7	10	-,56590	-,73620	-,22942	-,13527	-,06908	,88953	-,14106	48,59
3	4	4	5	5	8	9	1,46190	1,37201	-,22942	-,13527	,58722	,08472	-,42111	45,79
4	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
5	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
6	4	6	5	4	7	7	1,46190	-,10039	-,22942	-,99195	-,06908	1,52491	-,72961	42,70
7	6	6	5	5	7	8	,33011	-,10039	-,22942	-,13527	-,06908	-,72010	-,15402	48,46
8	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
9	5	6	6	4	7	7	-,56590	-,10039	1,95003	-,99195	-,06908	1,52491	-,21703	47,83
10	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
11	5	5	5	6	7	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,06908	,88953	,00173	50,02
12	6	9	5	4	10	8	,33011	1,80704	-,22942	-,99195	1,89982	-,72010	,34925	53,49
13	6	8	5	5	9	10	,33011	1,17123	-,22942	-,13527	1,24352	,88953	,54495	55,45
14	8	9	4	8	9	10	2,12211	1,80704	2,40887	2,43478	1,24352	,88953	1,01469	60,15
15	8	5	6	5	9	8	2,12211	-,73620	1,95003	-,13527	1,24352	-,72010	,62068	56,21
16	6	7	5	3	6	7	,33011	,53542	-,22942	1,84863	-,72538	1,52491	-,57714	44,23
17	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
18	6	7	6	4	6	7	,33011	,53542	1,95003	-,99195	-,72538	1,52491	-,07111	49,29
19	7	9	5	6	9	9	1,22611	1,80704	-,22942	,72142	1,24352	,08472	,80890	58,09
Total	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

TMedia		
N	Valid	19
	Missing	0
Percentiles	6,7	43,2223
	30,9	48,4831
	69,1	49,8861
	93,3	59,4472

Psihologie an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	ZMedia	TMedia
--	-------	-------	-------	-------	-------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	--------	--------

1	10	7	7	10	9	,49762	-,10426	-,34214	,67701	,74625	,29490	52,95
2	10	7	7	9	10	,49762	-,10426	-,34214	-,01209	1,60558	,32894	53,29
3	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
4	9	7	10	6	7	-,34908	-,10426	1,05086	-2,07939	-,97239	-,49085	45,09
5	7	7	6	8	8	-2,04248	-,10426	-,80647	-,70119	-,11307	-,75349	42,47
6	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
7	10	7	7	8	8	,49762	-,10426	-,34214	-,70119	-,11307	-,15261	48,47
8	10	7	10	10	10	,49762	-,10426	1,05086	,67701	1,60558	,74536	57,45
9	10	9	10	10	8	,49762	1,21639	1,05086	,67701	-,11307	,66576	56,66
10	10	9	9	10	9	,49762	1,21639	,58653	,67701	,74625	,74476	57,45
11	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-	38,57
12	10	7	7	7	9	,49762	-,10426	-,34214	-1,39029	,74625	-,11856	48,81
13	10	7	9	10	7	,49762	-,10426	,58653	,67701	-,97239	,13690	51,37
14	10	6	10	10	7	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	,09770	50,98
15	10	10	10	10	9	,49762	1,87671	1,05086	,67701	,74625	,96969	59,70
16	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
17	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
18	10	8	4	10	8	,49762	,55606	-1,73514	,67701	-,11307	-,02350	49,76
19	10	8	7	7	8	,49762	,55606	-,34214	-1,39029	-,11307	-,15836	48,42
20	10	5	5	8	6	,49762	-1,42491	-1,27081	-,70119	-1,83171	-,94620	40,54
21	7	5	4	9	7	-2,04248	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	-	37,63
22	8	6	8	10	7	-1,19578	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,42671	45,73
23	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
24	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
25	10	8	6	10	7	,49762	,55606	-,80647	,67701	-,97239	-,00963	49,90
26	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
27	6	5	6	7	7	-2,88918	-1,42491	-,80647	-1,39029	-,97239	-	35,03
28	10	9	9	10	10	,49762	1,21639	,58653	,67701	1,60558	,91662	59,17
29	8	6	6	6	6	-1,19578	-,76459	-,80647	-2,07939	-1,83171	-	36,64
30	10	8	5	8	9	,49762	,55606	-1,27081	-,70119	,74625	-,03441	49,66
31	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-	38,57
32	10	6	8	9	8	,49762	-,76459	,12219	-,01209	-,11307	-,05399	49,46
33	10	5	8	10	7	,49762	-1,42491	,12219	,67701	-,97239	-,22009	47,80
34	10	7	10	10	8	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,11307	,40163	54,02
35	10	8	6	7	8	,49762	,55606	-,80647	-1,39029	-,11307	-,25123	47,49
36	10	9	6	10	8	,49762	1,21639	-,80647	,67701	-,11307	,29430	52,94
37	9	6	6	4	7	-,34908	-,76459	-,80647	-3,45759	-,97239	-	37,30
38	10	5	4	4	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-3,45759	-,97239	-	35,82
39	8	6	6	9	7	-1,19578	-,76459	-,80647	-,01209	-,97239	-,75026	42,50
40	5	7	5	8	8	-3,73588	-,10426	-1,27081	-,70119	-,11307	-	38,15
41	10	5	5	8	6	,49762	-1,42491	-1,27081	-,70119	-1,83171	-,94620	40,54
42	10	6	10	9	7	,49762	-,76459	1,05086	-,01209	-,97239	-,04012	49,60
43	10	8	10	10	8	,49762	,55606	1,05086	,67701	-,11307	,53370	55,34
44	7	6	8	10	7	-2,04248	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,59605	44,04
45	10	8	10	10	9	,49762	,55606	1,05086	,67701	,74625	,70556	57,06
46	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
47	8	5	4	9	7	-1,19578	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	-	39,32

48	10	10	10	10	9	,49762	1,87671	1,05086	,67701	,74625	,96969	59,70
49	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
50	10	8	10	10	9	,49762	,55606	1,05086	,67701	,74625	,70556	57,06
51	10	6	9	10	7	,49762	-,76459	,58653	,67701	-,97239	,00484	50,05
52	10	7	8	10	6	,49762	-,10426	,12219	,67701	-1,83171	-,12783	48,72
53	10	5	5	10	8	,49762	-1,42491	-1,27081	,67701	-,11307	-,32683	46,73
54	8	10	9	9	9	-1,19578	1,87671	,58653	-,01209	,74625	,40032	54,00
55	10	10	6	10	9	,49762	1,87671	-,80647	,67701	,74625	,59822	55,98
56	10	7	9	10	10	,49762	-,10426	,58653	,67701	1,60558	,65249	56,52
57	10	7	7	8	9	,49762	-,10426	-,34214	-,70119	,74625	,01926	50,19
58	9	6	8	7	8	-,34908	-,76459	,12219	-1,39029	-,11307	-,49897	45,01
59	7	6	4	6	6	-2,04248	-,76459	-1,73514	-2,07939	-1,83171	-	33,09
60	10	8	8	6	7	,49762	,55606	,12219	-2,07939	-,97239	-,37518	46,25
61	10	6	10	10	9	,49762	-,76459	1,05086	,67701	,74625	,44143	54,41
62	10	5	6	10	8	,49762	-1,42491	-,80647	,67701	-,11307	-,23396	47,66
63	10	8	4	10	7	,49762	,55606	-1,73514	,67701	-,97239	-,19537	48,05
64	10	7	10	10	8	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,11307	,40163	54,02
65	10	7	9	10	6	,49762	-,10426	,58653	,67701	-1,83171	-,03496	49,65
66	8	9	6	7	9	-1,19578	1,21639	-,80647	-1,39029	,74625	-,28598	47,14
67	8	4	4	8	6	-1,19578	-2,08523	-1,73514	-,70119	-1,83171	-	34,90
68	8	9	9	9	10	-1,19578	1,21639	,58653	-,01209	1,60558	,44012	54,40
69	10	10	10	10	10	,49762	1,87671	1,05086	,67701	1,60558	1,14156	61,42
70	10	6	10	10	8	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,11307	,26957	52,70
71	10	5	7	8	8	,49762	-1,42491	-,34214	-,70119	-,11307	-,41674	45,83
72	9	10	10	10	10	-,34908	1,87671	1,05086	,67701	1,60558	,97222	59,72
73	10	7	10	10	10	,49762	-,10426	1,05086	,67701	1,60558	,74536	57,45
74	10	8	7	10	10	,49762	,55606	-,34214	,67701	1,60558	,59883	55,99
75	8	9	9	10	9	-1,19578	1,21639	,58653	,67701	,74625	,40608	54,06
76	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
77	10	10	9	10	9	,49762	1,87671	,58653	,67701	,74625	,87682	58,77
78	10	7	7	10	9	,49762	-,10426	-,34214	,67701	,74625	,29490	52,95
79	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
80	8	6	10	10	7	-1,19578	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	-,24098	47,59
81	10	7	7	10	7	,49762	-,10426	-,34214	,67701	-,97239	-,04883	49,51
82	10	7	9	10	7	,49762	-,10426	,58653	,67701	-,97239	,13690	51,37
83	10	6	7	8	8	,49762	-,76459	-,34214	-,70119	-,11307	-,28467	47,15
84	10	6	4	10	7	,49762	-,76459	-1,73514	,67701	-,97239	-,45950	45,41
85	8	7	10	10	7	-1,19578	-,10426	1,05086	,67701	-,97239	-,10891	48,91
86	10	8	8	8	7	,49762	,55606	,12219	-,70119	-,97239	-,09954	49,00
87	8	8	6	10	9	-1,19578	,55606	-,80647	,67701	,74625	-,00459	49,95
88	10	7	5	8	9	,49762	-,10426	-1,27081	-,70119	,74625	-,16648	48,34
89	10	7	10	6	9	,49762	-,10426	1,05086	-2,07939	,74625	,02222	50,22
90	7	6	5	9	7	-2,04248	-,76459	-1,27081	-,01209	-,97239	-	39,88
91	10	6	8	10	7	,49762	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,08803	49,12
92	10	7	4	8	7	,49762	-,10426	-1,73514	-,70119	-,97239	-,60307	43,97
93	10	7	10	10	7	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,97239	,22977	52,30
94	10	6	10	10	8	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,11307	,26957	52,70
95	10	8	9	10	8	,49762	,55606	,58653	,67701	-,11307	,44083	54,41
96	10	6	5	8	9	,49762	-,76459	-1,27081	-,70119	,74625	-,29854	47,01
97	10	7	8	9	9	,49762	-,10426	,12219	-,01209	,74625	,24994	52,50
98	10	9	10	10	8	,49762	1,21639	1,05086	,67701	-,11307	,66576	56,66
99	10	7	8	10	7	,49762	-,10426	,12219	,67701	-,97239	,04403	50,44
100	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-	38,57

											1,14284	
101	10	9	10	10	10	,49762	1,21639	1,05086	,67701	1,60558	1,00949	60,09
102	5	5	4	9	7	-3,73588	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	1,57608	34,24
103	10	9	9	10	10	,49762	1,21639	,58653	,67701	1,60558	,91662	59,17
104	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
105	7	5	6	6	8	-2,04248	-1,42491	-,80647	-2,07939	-,11307	1,29326	37,07
106	10	5	6	9	7	,49762	-1,42491	-,80647	-,01209	-,97239	-,54365	44,56
107	7	6	10	10	7	-2,04248	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	-,41032	45,90
108	10	5	7	8	7	,49762	-1,42491	-,34214	-,70119	-,97239	-,58860	44,11
109	6	5	7	8	9	-2,88918	-1,42491	-,34214	-,70119	,74625	-,92223	40,78
110	10	9	10	9	10	,49762	1,21639	1,05086	-,01209	1,60558	,87167	58,72
111	10	8	10	10	10	,49762	,55606	1,05086	,67701	1,60558	,87743	58,77
112	10	7	5	10	10	,49762	-,10426	-1,27081	,67701	1,60558	,28103	52,81
113	10	8	9	10	9	,49762	,55606	,58653	,67701	,74625	,61270	56,13
114	10	8	6	9	9	,49762	,55606	-,80647	-,01209	,74625	,19627	51,96
Total N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114

TMedia		
N	Valid	114
	Missing	0
Percentiles	6,7	37,2312
	30,9	47,3322
	69,1	54,4111
	93,3	58,8899

Psihologie an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	ZMedia	TMedia
1	5	5	9	-3,57621	-2,28567	,35408	-1,83593	31,64
2	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
3	9	10	9	,36280	1,27398	,35408	,66362	56,64
4	7	7	6	-1,60670	-,86181	-1,53804	-1,33552	36,64
5	6	6	10	-2,59145	-1,57374	,98479	-1,06014	39,40
6	10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82
7	7	7	8	-1,60670	-,86181	-,27663	-,91505	40,85
8	9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
9	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
10	9	7	7	,36280	-,86181	-,90733	-,46878	45,31
11	5	5	6	-3,57621	-2,28567	-1,53804	-2,46664	25,33
12	9	10	8	,36280	1,27398	-,27663	,45339	54,53
13	7	6	10	-1,60670	-1,57374	,98479	-,73189	42,68
14	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
15	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
16	8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
17	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
18	8	10	8	-,62195	1,27398	-,27663	,12514	51,25
19	7	7	8	-1,60670	-,86181	-,27663	-,91505	40,85
20	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
21	8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
22	8	9	6	-,62195	,56205	-1,53804	-,53264	44,67
23	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02

24	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
25	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
26	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
27	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
28	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
29	7	9	5	-1,60670	,56205	-2,16874	-1,07113	39,29
30	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
31	8	8	6	-,62195	-,14988	-1,53804	-,76995	42,30
32	9	5	7	,36280	-2,28567	-,90733	-,94340	40,57
33	9	5	7	,36280	-2,28567	-,90733	-,94340	40,57
34	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
35	8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
36	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
37	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
38	8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
39	8	6	7	-,62195	-1,57374	-,90733	-1,03434	39,66
40	7	7	9	-1,60670	-,86181	,35408	-,70481	42,95
41	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
42	8	10	9	-,62195	1,27398	,35408	,33537	53,35
43	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
44	9	10	7	,36280	1,27398	-,90733	,24315	52,43
45	10	9	10	1,34756	,56205	,98479	,96480	59,65
46	10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
47	8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
48	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
49	9	8	8	,36280	-,14988	-,27663	-,02123	49,79
50	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
51	8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
52	8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
53	8	10	7	-,62195	1,27398	-,90733	-,08510	49,15
54	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
55	8	9	10	-,62195	,56205	,98479	,30830	53,08
56	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
57	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
58	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
59	8	8	6	-,62195	-,14988	-1,53804	-,76995	42,30
60	9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
61	10	10	7	1,34756	1,27398	-,90733	,57140	55,71
62	9	5	5	,36280	-2,28567	-2,16874	-1,36387	36,36
63	8	9	10	-,62195	,56205	,98479	,30830	53,08
64	9	9	5	,36280	,56205	-2,16874	-,41463	45,85
65	8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
66	8	10	9	-,62195	1,27398	,35408	,33537	53,35
67	9	10	9	,36280	1,27398	,35408	,66362	56,64
68	9	10	6	,36280	1,27398	-1,53804	,03292	50,33
69	9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
70	9	8	7	,36280	-,14988	-,90733	-,23147	47,69
71	10	8	9	1,34756	-,14988	,35408	,51725	55,17
72	9	5	10	,36280	-2,28567	,98479	-,31270	46,87
73	9	8	7	,36280	-,14988	-,90733	-,23147	47,69
74	7	8	7	-1,60670	-,14988	-,90733	-,88797	41,12
75	10	8	7	1,34756	-,14988	-,90733	,09678	50,97
76	9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
77	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
78	10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27

79		10	9	7	1,34756	,56205	-,90733	,33409	53,34
80		9	9	6	,36280	,56205	-1,53804	-,20439	47,96
81		10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
82		8	6	8	-,62195	-1,57374	-,27663	-,82411	41,76
83		10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
84		8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
85		8	10	6	-,62195	1,27398	-1,53804	-,29533	47,05
86		8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
87		9	8	9	,36280	-,14988	,35408	,18900	51,89
88		9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
89		9	10	8	,36280	1,27398	-,27663	,45339	54,53
90		9	10	6	,36280	1,27398	-1,53804	,03292	50,33
91		7	10	8	-1,60670	1,27398	-,27663	-,20311	47,97
92		7	10	6	-1,60670	1,27398	-1,53804	-,62359	43,76
93		8	10	10	-,62195	1,27398	,98479	,54561	55,46
94		10	8	6	1,34756	-,14988	-1,53804	-,11345	48,87
95		8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
96		9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
97		9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
98		10	9	7	1,34756	,56205	-,90733	,33409	53,34
99		10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82
100		8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
101		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
102		8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
103		10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
104		10	8	8	1,34756	-,14988	-,27663	,30702	53,07
105		9	9	7	,36280	,56205	-,90733	,00584	50,06
106		10	10	7	1,34756	1,27398	-,90733	,57140	55,71
107		9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
108		10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82
109		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
110		10	8	9	1,34756	-,14988	,35408	,51725	55,17
111		9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
112		8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
113		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
114		9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
Total	N	114	114	114	114	114	114	114	114

TMedia

N	Valid	114
	Missing	0
Percentiles	6,7	39,8475
	30,9	47,3883
	69,1	54,1183
	93,3	58,7386

Psihologie an 2/2018 semestrul I

	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6	Nota 7	Zscore Nota1	Zscore Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	Zscore: Nota7	ZMedia	TMedia
1	3	10	10	7	9	10	7	3,54771	1,87138	1,05476	,33956	1,21620	,72967	,14086	8,00000	130,00

2	9	6	8	5	6	8	8	,91227	-	,01185	-	-	-	,63667	7,1428	121,43
									,79552		,69083	,62907	,85579		6	
3	6	7	9	9	8	8	8	1,3177	-	,53330	1,3699	,60111	-	,63667	7,8571	128,57
									,12880		6		,85579		4	
4	6	6	6	5	6	10	6	1,3177	-	1,0310	-	-	,72967	-	6,4285	114,29
									,79552	6	,69083	,62907		,35496	7	
5	9	8	8	7	5	10	10	,91227	,53793	,01185	,33956	1,2441	,72967	1,6283	8,1428	131,43
												6		1	6	
6	9	8	5	10	9	8	6	,91227	,53793	1,5525	1,8851	1,2162	-	-	7,8571	128,57
										1	5	0	,85579	,35496	4	
7	9	7	10	10	9	10	10	,91227	-	1,0547	1,8851	1,2162	,72967	1,6283	9,2857	142,86
									,12880	6	5	0		1	1	
8	9	5	8	5	5	8	4	,91227	1,4622	,01185	-	-	-	1,3465	6,2857	112,86
									5	,69083	1,2441	,85579		9	1	
9	9	10	10	10	10	10	10	,91227	1,8713	1,0547	1,8851	1,8312	,72967	1,6283	9,8571	148,57
									8	6	5	9		1	4	
10	7	8	6	4	7	10	5	-	,53793	1,0310	-	-	,72967	-	6,7142	117,14
								,57439		6	1,2060	,01398		,85078	9	
11	9	7	9	6	7	8	5	,91227	-	,53330	-	-	-	-	7,2857	122,86
									,12880		,17564	,01398	,85579	,85078	1	
12	5	7	8	4	5	9	5	2,0610	-	,01185	1,2060	1,2441	-	-	6,1428	111,43
									,12880		3	6	,06306	,85078	6	
13	9	5	6	4	5	7	6	,91227	1,4622	1,0310	1,2060	1,2441	1,6485	-	6,0000	110,00
									5	6	3	6	1	,35496	0	
14	7	7	10	6	8	10	8	-	,57439	,12880	1,0547	-	,60111	,72967	8,0000	130,00
										6	,17564				0	
15	8	5	5	5	5	5	4	,16894	1,4622	1,5525	-	-	-	-	5,2857	102,86
									5	1	,69083	1,2441	3,2339	1,3465	1	
16	9	7	7	6	5	8	5	,91227	-	-	-	-	-	-	6,7142	117,14
									,12880	,50960	,17564	1,2441	,85579	,85078	9	
17	9	8	7	10	8	10	7	,91227	,53793	-	1,8851	,60111	,72967	,14086	8,4285	134,29
										,50960	5				7	
18	8	5	8	6	7	8	4	,16894	1,4622	,01185	-	-	-	-	6,5714	115,71
									5		,17564	,01398	,85579	1,3465	3	
19	8	8	8	8	8	9	8	,16894	,53793	,01185	,85476	,60111	-	,63667	8,1428	131,43
													,06306		6	
20	5	6	5	4	5	6	6	2,0610	-	1,5525	1,2060	1,2441	2,4412	-	5,2857	102,86
									,79552	1	3	6	4	,35496	1	
21	9	7	5	5	8	10	6	,91227	-	1,5525	-	-	-	-	7,1428	121,43
									,12880	1	,69083	,60111	,72967	,35496	6	
22	8	5	10	4	5	8	6	,16894	1,4622	1,0547	1,2060	1,2441	-	-	6,5714	115,71
									5	6	3	6	,85579	,35496	3	
23	9	10	10	7	10	10	10	,91227	1,8713	1,0547	,33956	1,8312	,72967	1,6283	9,4285	144,29
									8	6		9		1	7	

24	6	6	5	4	5	5	4	1,31772	-	-	-	-	-	-	-	5,00000	100,00	
25	8	7	9	7	7	8	10	,16894	,12880	,53330	,33956	,01398	,85579	-	-	1,62831	8,00000	130,00
26	8	9	9	8	8	9	4	,16894	1,20465	,53330	,85476	,60111	,06306	-	-	1,34659	7,85714	128,57
27	5	6	7	4	5	8	5	2,06105	,79552	,50960	1,20603	1,24416	,85579	-	-	,85078	5,71429	107,14
28	8	7	7	5	8	8	6	,16894	,12880	,50960	,69083	,60111	,85579	-	-	,35496	7,00000	120,00
29	9	9	8	8	9	10	7	,91227	1,20465	,01185	,85476	1,21620	,72967	-	-	,14086	8,57143	135,71
30	8	8	7	8	6	10	7	,16894	,53793	,50960	,85476	,62907	,72967	-	-	,14086	7,71429	127,14
31	6	5	5	5	6	7	8	1,31772	1,46225	1,55251	,69083	,62907	-	-	1,64851	,63667	6,00000	110,00
32	8	8	9	5	9	10	8	,16894	,53793	,53330	,69083	1,21620	,72967	-	-	,63667	8,14286	131,43
33	5	8	10	6	5	9	9	2,06105	,53793	1,05476	,17564	1,24416	-	-	1,13249	7,42857	124,29	
34	9	6	5	5	7	9	4	,91227	,79552	1,55251	,69083	,01398	,06306	-	-	1,34659	6,42857	114,29
35	7	5	10	4	6	10	7	,57439	1,46225	1,05476	1,20603	,62907	,72967	-	-	,14086	7,00000	120,00
36	8	7	7	6	8	10	8	,16894	,12880	,50960	,17564	,60111	,72967	-	-	,63667	7,71429	127,14
37	9	10	10	10	7	10	7	,91227	1,87138	1,05476	1,88515	,01398	,72967	-	-	,14086	9,00000	140,00
38	8	8	5	4	7	8	4	,16894	,53793	1,55251	1,20603	,01398	,85579	-	-	1,34659	6,28571	112,86
39	8	6	5	5	6	10	7	,16894	,79552	1,55251	,69083	,62907	,72967	-	-	,14086	6,71429	117,14
40	7	7	8	8	8	10	6	,57439	,12880	,01185	,85476	,60111	,72967	-	-	,35496	7,71429	127,14
41	9	8	8	8	7	8	7	,91227	,53793	,01185	,85476	,01398	,85579	-	-	,14086	7,85714	128,57
42	9	5	8	5	7	8	8	,91227	1,46225	,01185	,69083	,01398	,85579	-	-	,63667	7,14286	121,43
43	7	7	10	7	6	10	4	,57439	,12880	1,05476	,33956	,62907	,72967	-	-	1,34659	7,28571	122,86
44	5	7	5	5	5	10	4	2,06105	,12880	1,55251	,69083	1,24416	,72967	-	-	1,34659	5,85714	108,57
45	9	7	10	5	7	10	9	,91227	,12880	1,05476	,69083	,01398	,72967	-	-	1,13249	8,14286	131,43
46	9	7	10	7	7	10	10	,91227	,12880	1,05476	,33956	,01398	,72967	-	-	1,62831	8,57143	135,71

47	5	8	10	9	10	10	5	2,0610 5	- ,53793	1,0547 6	1,3699 6	1,8312 9	- ,72967	- ,85078	8,1428 6	131,43
48	9	8	8	4	9	7	7	,91227	,53793	,01185	1,2060 3	1,2162 0	1,6485 1	,14086	7,4285 7	124,29
49	7	5	5	9	5	9	7	,57439	1,4622 5	1,5525 1	1,3699 6	1,2441 6	- ,06306	,14086	6,7142 9	117,14
50	8	7	8	5	8	10	7	,16894	- ,12880	,01185	- ,69083	,60111	,72967	,14086	7,5714 3	125,71
51	9	7	10	8	6	10	8	,91227	- ,12880	1,0547 6	,85476	- ,62907	,72967	,63667	8,2857 1	132,86
52	9	10	10	6	9	10	10	,91227	1,8713 8	1,0547 6	- ,17564	1,2162 0	,72967	1,6283 1	9,1428 6	141,43
53	4	6	6	5	5	10	6	2,8043 8	- ,79552	1,0310 6	- ,69083	1,2441 6	- ,72967	- ,35496	6,0000 0	110,00
54	9	6	5	7	7	8	9	,91227	- ,79552	1,5525 1	,33956	- ,01398	- ,85579	1,1324 9	7,2857 1	122,86
55	9	10	10	10	10	10	10	,91227	1,8713 8	1,0547 6	1,8851 5	1,8312 9	,72967	1,6283 1	9,8571 4	148,57
56	9	10	10	9	10	10	9	,91227	1,8713 8	1,0547 6	1,3699 6	1,8312 9	,72967	1,1324 9	9,5714 3	145,71
57	9	6	10	8	7	10	10	,91227	- ,79552	1,0547 6	,85476	- ,01398	,72967	1,6283 1	8,5714 3	135,71
58	8	8	8	6	9	10	5	,16894	,53793	,01185	- ,17564	1,2162 0	,72967	- ,85078	7,7142 9	127,14
59	7	6	6	8	6	9	6	,57439	- ,79552	1,0310 6	,85476	- ,62907	- ,06306	- ,35496	6,8571 4	118,57
60	8	6	9	4	5	9	7	,16894	- ,79552	,53330	1,2060 3	1,2441 6	- ,06306	,14086	6,8571 4	118,57
61	8	9	10	5	8	10	8	,16894	1,2046 5	1,0547 6	- ,69083	,60111	,72967	,63667	8,2857 1	132,86
62	9	6	10	5	6	10	8	,91227	- ,79552	1,0547 6	- ,69083	- ,62907	,72967	,63667	7,7142 9	127,14
63	9	6	10	9	8	10	7	,91227	- ,79552	1,0547 6	1,3699 6	,60111	,72967	,14086	8,4285 7	134,29
64	8	7	6	4	8	7	4	,16894	- ,12880	1,0310 6	1,2060 3	,60111	1,6485 1	1,3465 9	6,2857 1	112,86
65	8	8	6	7	7	10	5	,16894	,53793	1,0310 6	,33956	- ,01398	,72967	- ,85078	7,2857 1	122,86
66	8	8	10	10	8	10	8	,16894	,53793	1,0547 6	1,8851 5	,60111	,72967	,63667	8,8571 4	138,57
67	8	9	10	9	9	10	10	,16894	1,2046 5	1,0547 6	1,3699 6	1,2162 0	,72967	1,6283 1	9,2857 1	142,86
68	8	9	10	9	9	10	10	,16894	1,2046 5	1,0547 6	1,3699 6	1,2162 0	,72967	1,6283 1	9,2857 1	142,86
69	7	6	5	4	5	7	4	,57439	- ,79552	1,5525 1	1,2060 3	1,2441 6	1,6485 1	1,3465 9	5,4285 7	104,29
70	5	6	10	5	5	8	4	2,0610	- ,79552	1,0547 6	- ,69083	1,2441	- ,85579	- ,13465	6,1428 6	111,43

								5				6		9		
71	8	9	10	6	7	10	6	,16894	1,20465	1,05476	,17564	,01398	,72967	,35496	8,00000	130,00
72	8	6	7	4	6	8	4	,16894	,79552	,50960	1,20603	,62907	,85579	1,34659	6,14286	111,43
73	8	7	10	6	6	10	7	,16894	,12880	1,05476	,17564	,62907	,72967	,14086	7,71429	127,14
74	9	6	8	6	5	7	6	,91227	,79552	,01185	,17564	1,24416	1,64851	,35496	6,71429	117,14
75	7	5	6	5	6	10	4	,57439	1,46225	1,03106	,69083	,62907	,72967	1,34659	6,14286	111,43
76	7	8	9	8	8	10	7	,57439	,53793	,53330	,85476	,60111	,72967	,14086	8,14286	131,43
77	8	5	5	5	8	10	10	,16894	1,46225	1,55251	,69083	,60111	,72967	1,62831	7,28571	122,86
78	7	6	5	4	5	10	5	,57439	,79552	1,55251	1,20603	1,24416	,72967	,85078	6,00000	110,00
79	8	10	10	10	9	10	8	,16894	1,87138	1,05476	1,88515	1,21620	,72967	,63667	9,28571	142,86
80	8	10	10	9	10	10	7	,16894	1,87138	1,05476	1,36996	1,83129	,72967	,14086	9,14286	141,43
81	7	7	6	5	5	10	4	,57439	,12880	1,03106	,69083	1,24416	,72967	1,34659	6,28571	112,86
82	8	6	6	4	5	7	4	,16894	,79552	1,03106	1,20603	1,24416	1,64851	1,34659	5,71429	107,14
83	9	8	6	5	5	8	4	,91227	,53793	1,03106	,69083	1,24416	,85579	1,34659	6,42857	114,29
84	8	8	10	7	8	10	8	,16894	,53793	1,05476	,33956	,60111	,72967	,63667	8,42857	134,29
85	8	7	10	5	5	10	7	,16894	,12880	1,05476	,69083	1,24416	,72967	,14086	7,42857	124,29
86	8	9	9	7	10	10	10	,16894	1,20465	,53330	,33956	1,83129	,72967	1,62831	9,00000	140,00
87	8	9	9	5	7	10	4	,16894	1,20465	,53330	,69083	,01398	,72967	1,34659	7,42857	124,29
88	8	5	9	6	8	8	5	,16894	1,46225	,53330	,17564	,60111	,85579	,85078	7,00000	120,00
Total	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

TMedia		
N	Valid	88
	Missing	0
Percentiles	6,7	107,1429

	30,9	117,1429
	69,1	130,7129
	93,3	142,8571

Psihologie an 2/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	ZMedia	TMedia
1	8	9	8	9	,20698	,70731	,23778	1,13649	8,50000	135,00
2	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
3	6	8	7	7	-1,25017	,12011	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
4	8	7	6	6	,20698	-,46709	-1,37183	-,94707	6,75000	117,50
5	9	9	10	7	,93555	,70731	1,84740	-,25255	8,75000	137,50
6	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
7	7	10	10	10	-,52159	1,29451	1,84740	1,83101	9,25000	142,50
8	6	7	7	6	-1,25017	-,46709	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
9	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
10	9	6	7	8	,93555	-1,05429	-,56702	,44197	7,50000	125,00
11	6	7	7	8	-1,25017	-,46709	-,56702	,44197	7,00000	120,00
12	6	6	5	7	-1,25017	-1,05429	-2,17664	-,25255	6,00000	110,00
13	9	5	7	9	,93555	-1,64149	-,56702	1,13649	7,50000	125,00
14	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
15	6	5	7	5	-1,25017	-1,64149	-,56702	-1,64159	5,75000	107,50
16	6	7	6	7	-1,25017	-,46709	-1,37183	-,25255	6,50000	115,00
17	10	8	9	7	1,66413	,12011	1,04259	-,25255	8,50000	135,00
18	7	7	9	7	-,52159	-,46709	1,04259	-,25255	7,50000	125,00
19	6	10	7	8	-1,25017	1,29451	-,56702	,44197	7,75000	127,50
20	6	5	7	6	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,94707	6,00000	110,00
21	6	9	8	6	-1,25017	,70731	,23778	-,94707	7,25000	122,50
22	6	8	7	6	-1,25017	,12011	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
23	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
24	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
25	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
26	7	9	7	8	-,52159	,70731	-,56702	,44197	7,75000	127,50
27	7	6	7	6	-,52159	-1,05429	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
28	7	8	7	6	-,52159	,12011	-,56702	-,94707	7,00000	120,00
29	7	9	7	6	-,52159	,70731	-,56702	-,94707	7,25000	122,50
30	9	7	7	7	,93555	-,46709	-,56702	-,25255	7,50000	125,00
31	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
32	8	10	10	6	,20698	1,29451	1,84740	-,94707	8,50000	135,00
33	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
34	9	9	8	8	,93555	,70731	,23778	,44197	8,50000	135,00
35	8	7	7	6	,20698	-,46709	-,56702	-,94707	7,00000	120,00
36	8	10	8	7	,20698	1,29451	,23778	-,25255	8,25000	132,50
37	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
38	10	10	8	9	1,66413	1,29451	,23778	1,13649	9,25000	142,50
39	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
40	9	8	7	8	,93555	,12011	-,56702	,44197	8,00000	130,00
41	7	5	6	7	-,52159	-1,64149	-1,37183	-,25255	6,25000	112,50
42	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
43	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
44	6	8	7	7	-1,25017	,12011	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
45	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00

46	8	7	9	8	,20698	-,46709	1,04259	,44197	8,00000	130,00
47	8	9	8	6	,20698	,70731	,23778	-,94707	7,75000	127,50
48	7	6	7	7	-,52159	-1,05429	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
49	8	6	6	7	,20698	-1,05429	-1,37183	-,25255	6,75000	117,50
50	6	7	7	6	-1,25017	-,46709	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
51	9	9	7	6	,93555	,70731	-,56702	-,94707	7,75000	127,50
52	8	7	7	7	,20698	-,46709	-,56702	-,25255	7,25000	122,50
53	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
54	6	6	8	5	-1,25017	-1,05429	,23778	-1,64159	6,25000	112,50
55	8	7	7	7	,20698	-,46709	-,56702	-,25255	7,25000	122,50
56	10	9	10	10	1,66413	,70731	1,84740	1,83101	9,75000	147,50
57	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
58	8	10	8	8	,20698	1,29451	,23778	,44197	8,50000	135,00
59	9	10	9	8	,93555	1,29451	1,04259	,44197	9,00000	140,00
60	6	6	7	6	-1,25017	-1,05429	-,56702	-,94707	6,25000	112,50
61	6	5	7	7	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,25255	6,25000	112,50
62	6	10	9	9	-1,25017	1,29451	1,04259	1,13649	8,50000	135,00
63	8	9	8	8	,20698	,70731	,23778	,44197	8,25000	132,50
64	8	7	8	7	,20698	-,46709	,23778	-,25255	7,50000	125,00
65	8	6	7	8	,20698	-1,05429	-,56702	,44197	7,25000	122,50
66	7	9	7	7	-,52159	,70731	-,56702	-,25255	7,50000	125,00
67	8	8	7	9	,20698	,12011	-,56702	1,13649	8,00000	130,00
68	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
69	6	5	7	4	-1,25017	-1,64149	-,56702	-2,33611	5,50000	105,00
70	6	5	7	6	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,94707	6,00000	110,00
71	9	9	7	7	,93555	,70731	-,56702	-,25255	8,00000	130,00
72	7	6	7	7	-,52159	-1,05429	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
73	6	6	6	7	-1,25017	-1,05429	-1,37183	-,25255	6,25000	112,50
74	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
75	8	5	7	6	,20698	-1,64149	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
76	8	10	7	7	,20698	1,29451	-,56702	-,25255	8,00000	130,00
77	9	9	9	8	,93555	,70731	1,04259	,44197	8,75000	137,50
78	8	9	7	5	,20698	,70731	-,56702	-1,64159	7,25000	122,50
79	10	10	9	10	1,66413	1,29451	1,04259	1,83101	9,75000	147,50
80	7	10	9	9	-,52159	1,29451	1,04259	1,13649	8,75000	137,50
81	8	9	7	6	,20698	,70731	-,56702	-,94707	7,50000	125,00
82	6	6	7	6	-1,25017	-1,05429	-,56702	-,94707	6,25000	112,50
83	7	5	7	7	-,52159	-1,64149	-,56702	-,25255	6,50000	115,00
84	7	8	7	8	-,52159	,12011	-,56702	,44197	7,50000	125,00
85	6	7	7	7	-1,25017	-,46709	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
86	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
87	7	8	8	6	-,52159	,12011	,23778	-,94707	7,25000	122,50
88	10	10	10	9	1,66413	1,29451	1,84740	1,13649	9,75000	147,50
Total	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88

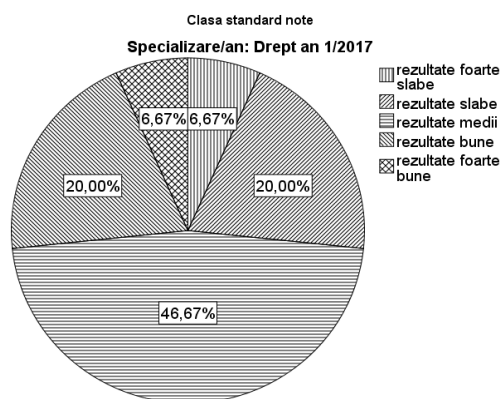
TMedia

N	Valid	88
	Missing	0
Percentiles	6,7	112,4075
	30,9	120,0000
	69,1	130,0000
	93,3	150,0000

Anexa 3. Distribuția intragrup în funcție de performanța academică – experiment constatativ

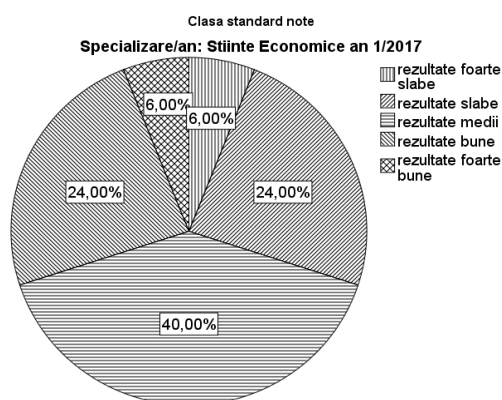
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	1	6,7	6,7	6,7
	rezultate slabe	3	20,0	20,0	26,7
	rezultate medii	7	46,7	46,7	73,3
	rezultate bune	3	20,0	20,0	93,3
	rezultate foarte bune	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Drept an 1/2017



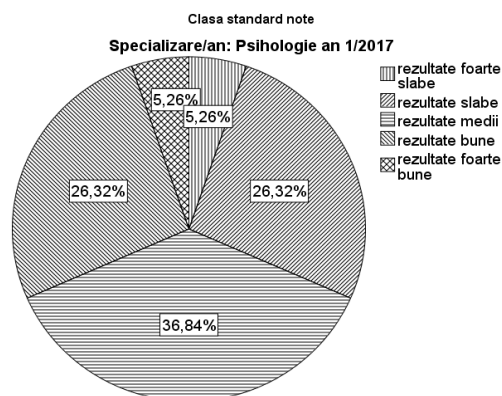
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	3	6,0	6,0	6,0
	rezultate slabe	12	24,0	24,0	30,0
	rezultate medii	20	40,0	40,0	70,0
	rezultate bune	12	24,0	24,0	94,0
	rezultate foarte bune	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Stiinte Economice an 1/2017



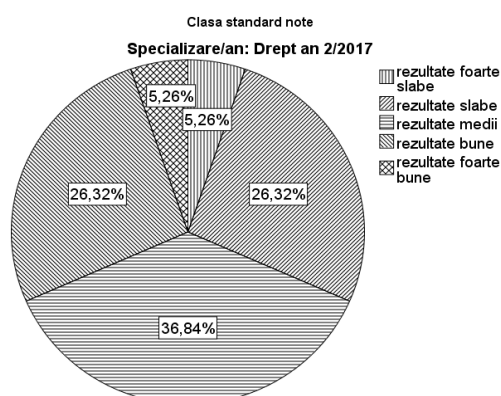
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	2	5,3	5,3	5,3
	rezultate slabe	10	26,3	26,3	31,6
	rezultate medii	14	36,8	36,8	68,4
	rezultate bune	10	26,3	26,3	94,7
	rezultate foarte bune	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Psihologie an 1/2017



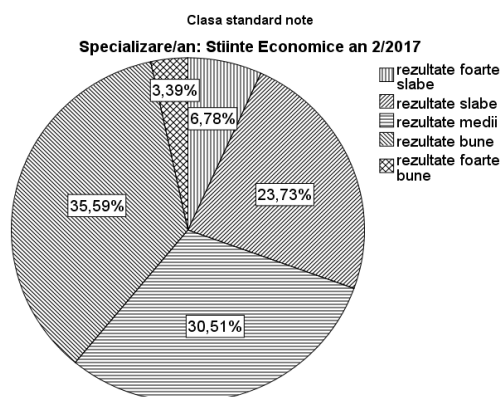
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	1	5,3	5,3	5,3
	rezultate slabe	5	26,3	26,3	31,6
	rezultate medii	7	36,8	36,8	68,4
	rezultate bune	5	26,3	26,3	94,7
	rezultate foarte bune	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Drept an 2/2017



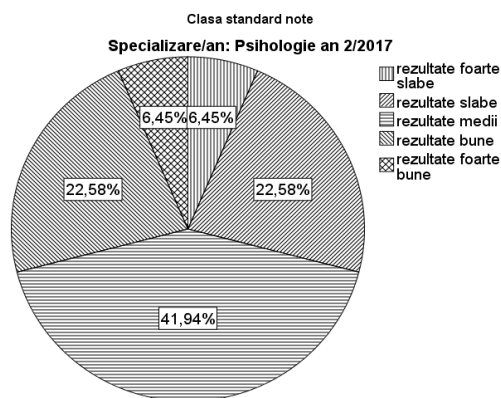
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	4	6,8	6,8	6,8
	rezultate slabe	14	23,7	23,7	30,5
	rezultate medii	18	30,5	30,5	61,0
	rezultate bune	21	35,6	35,6	96,6
	rezultate foarte bune	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Stiinte Economice an 2/2017



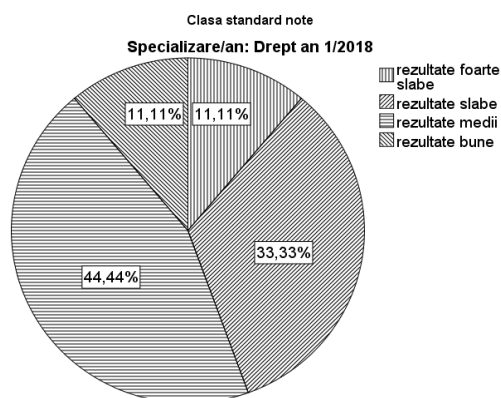
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	2	6,5	6,5	6,5
	rezultate slabe	7	22,6	22,6	29,0
	rezultate medii	13	41,9	41,9	71,0
	rezultate bune	7	22,6	22,6	93,5
	rezultate foarte bune	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Psihologie an 2/2017



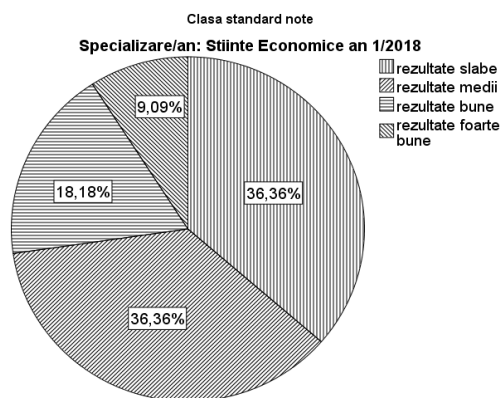
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	1	11,1	11,1	11,1
	rezultate slabe	3	33,3	33,3	44,4
	rezultate medii	4	44,4	44,4	88,9
	rezultate bune	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Drept an 1/2018



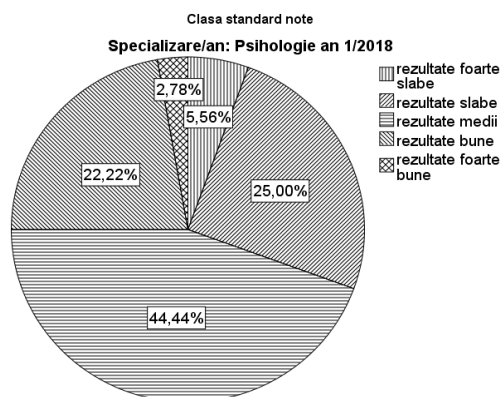
Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate slabe	4	36,4	36,4	36,4
	rezultate medii	4	36,4	36,4	72,7
	rezultate bune	2	18,2	18,2	90,9
	rezultate foarte bune	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Stiinte Economice an 1/2018



Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	2	5,6	5,6	5,6
	rezultate slabe	9	25,0	25,0	30,6
	rezultate medii	16	44,4	44,4	75,0
	rezultate bune	8	22,2	22,2	97,2
	rezultate foarte bune	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Psihologie an 1/2018

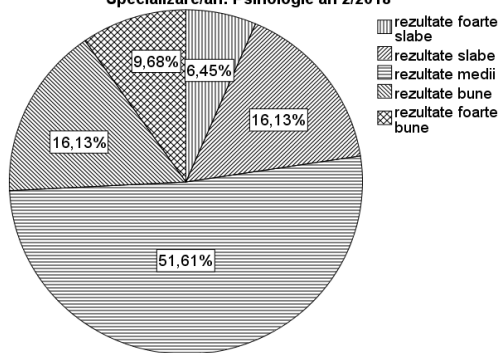


Clasa standard note ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rezultate foarte slabe	2	6,5	6,5	6,5
	rezultate slabe	5	16,1	16,1	22,6
	rezultate medii	16	51,6	51,6	74,2
	rezultate bune	5	16,1	16,1	90,3
	rezultate foarte bune	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

a. Specializare/an = Psihologie an 2/2018

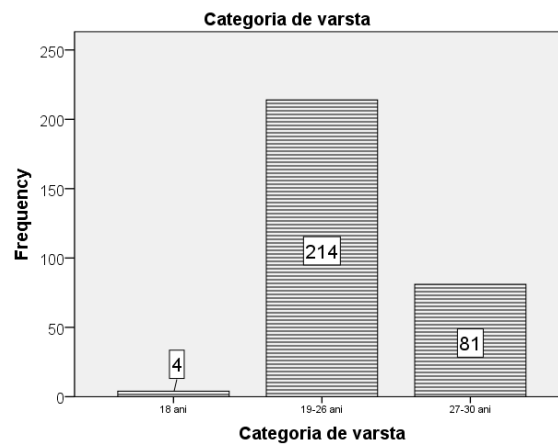
Clasa standard note

Specializare/an: Psihologie an 2/2018



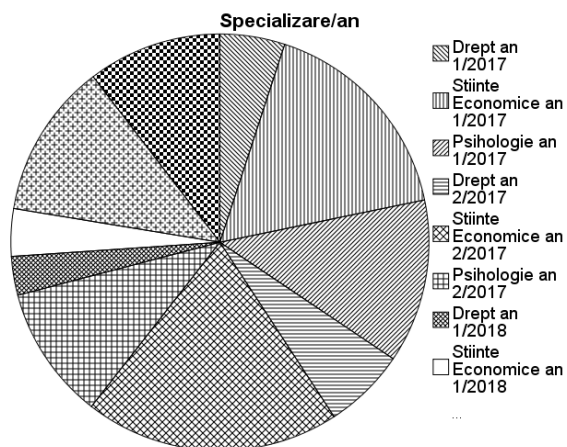
Anexa 4. Repartiția pe categorii de vârstă – experiment constatativ

Categoria de varsta					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18 ani	4	1,3	1,3	1,3
	19-26 ani	214	71,6	71,6	72,9
	27-30 ani	81	27,1	27,1	100,0
	Total	299	100,0	100,0	



Anexa 5. Distribuția participanților după specializare/an studii – experiment constatativ

		Specializare/an			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Drept an 1/2017	15	5,0	5,0	5,0
	Științe Economice an 1/2017	50	16,7	16,7	21,7
	Psihologie an 1/2017	38	12,7	12,7	34,4
	Drept an 2/2017	19	6,4	6,4	40,8
	Științe Economice an 2/2017	59	19,7	19,7	60,5
	Psihologie an 2/2017	31	10,4	10,4	70,9
	Drept an 1/2018	9	3,0	3,0	73,9
	Științe Economice an 1/2018	11	3,7	3,7	77,6
	Psihologie an 1/2018	36	12,0	12,0	89,6
	Psihologie an 2/2018	31	10,4	10,4	100,0
	Total	299	100,0	100,0	

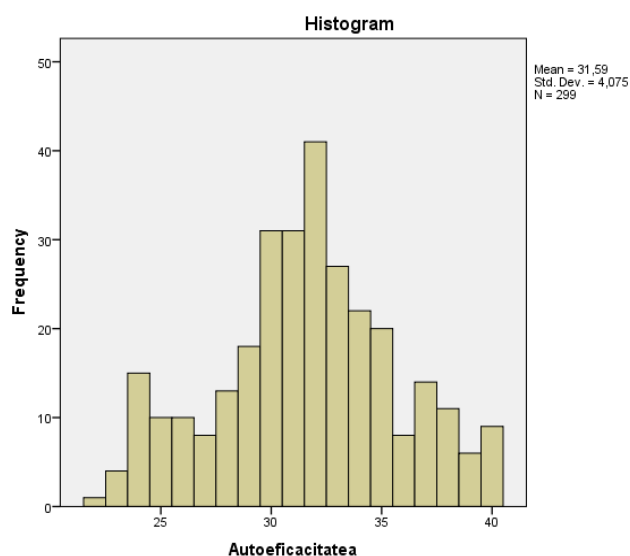


Anexa 6. Analiza descriptivă a factorilor de personalitate – experiment constatativ

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autoeficacitatea	,084	299	,000	,979	299	,000
Stima de sine	,075	299	,000	,964	299	,000
Locul controlului	,062	299	,008	,984	299	,002
Robustete Angajare	,137	299	,000	,958	299	,000
Robustete Control	,161	299	,000	,926	299	,000
Robustete Provocare	,086	299	,000	,975	299	,000
Robustete	,063	299	,006	,991	299	,061
Sens Coerenta Intelegere	,076	299	,000	,973	299	,000
Sens Coerenta Control	,081	299	,000	,980	299	,000
Sens Coerenta Rost	,108	299	,000	,958	299	,000
Sensul Coerentei	,082	299	,000	,980	299	,000
Optimism	,109	299	,000	,970	299	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Autoeficacitatea



Autoeficacitatea Stem-and-Leaf Plot

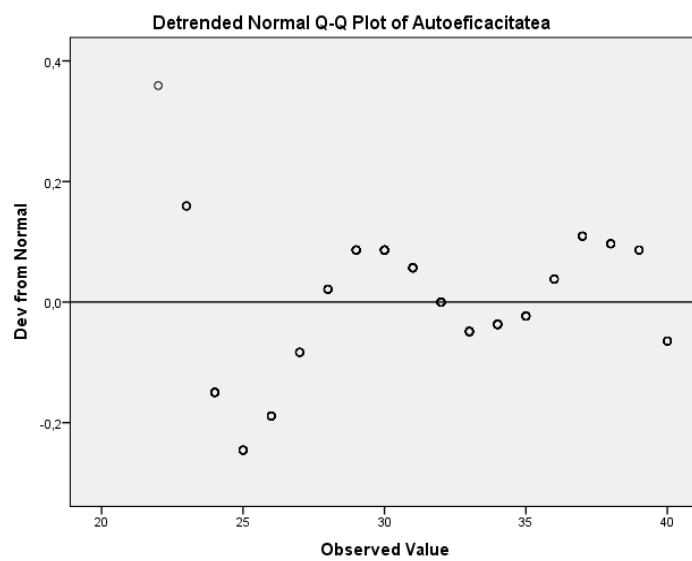
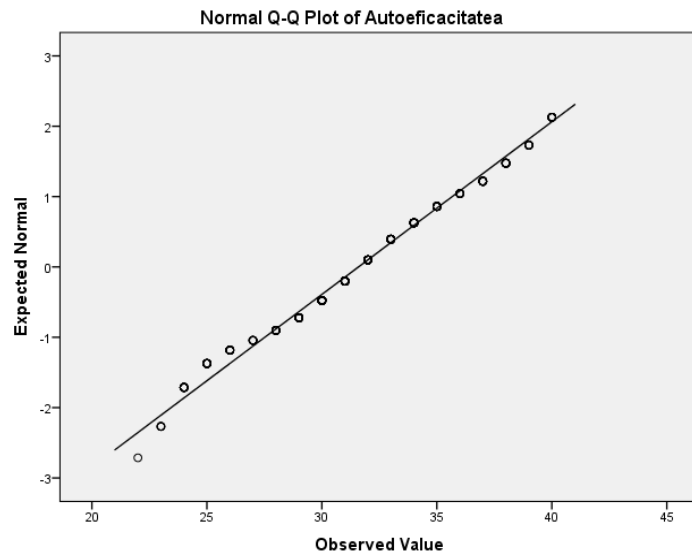
Frequency Stem & Leaf

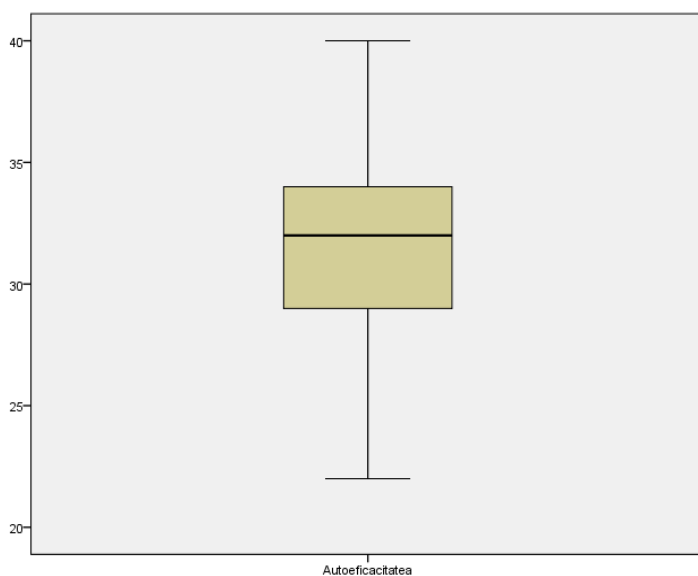
```

1,00  22 . 0
4,00  23 . 0000
15,00 24 . 0000000000000000
10,00 25 . 0000000000
10,00 26 . 0000000000
8,00  27 . 00000000
13,00 28 . 00000000000000
    
```

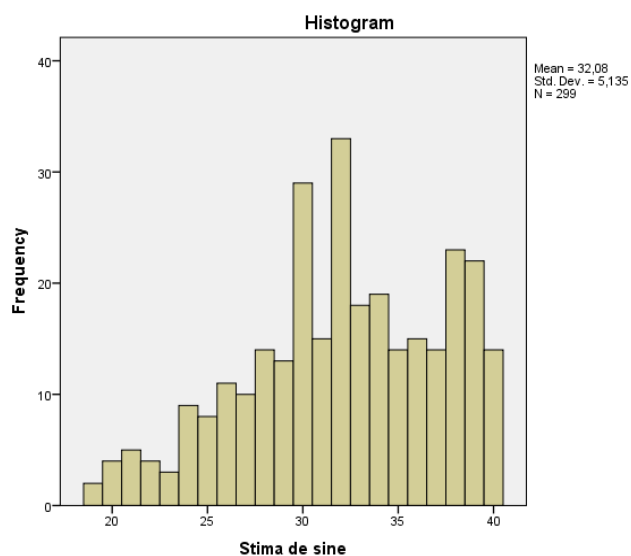
18,00	29 .	00000000000000000000
31,00	30 .	0000000000000000000000000000000000
31,00	31 .	0000000000000000000000000000000000
41,00	32 .	00
27,00	33 .	0000000000000000000000000000000000
22,00	34 .	0000000000000000000000000000000000
20,00	35 .	0000000000000000000000000000000000
8,00	36 .	000000000
14,00	37 .	0000000000000000
11,00	38 .	000000000000
6,00	39 .	0000000
9,00	40 .	000000000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)





Stima de sine

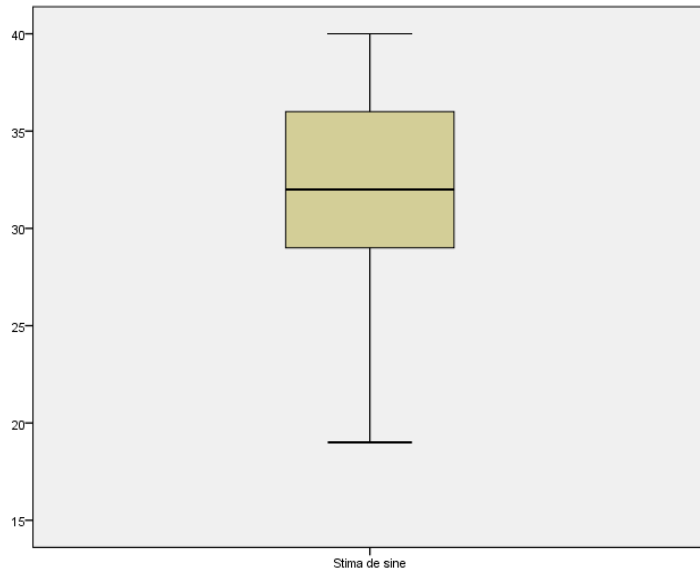


Stima de sine Stem-and-Leaf Plot

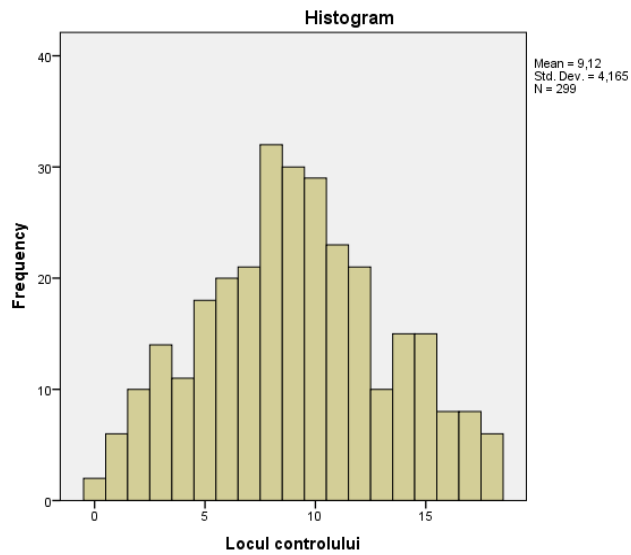
Frequency Stem & Leaf

```

2,00    1 . 99
9,00    2 . 000011111
7,00    2 . 2222333
17,00   2 . 444444444455555555
21,00   2 . 66666666666777777777
27,00   2 . 888888888888888999999999
44,00   3 . 00000000000000000000001111111111111111
51,00   3 . 2222222222222222222222222222333333333333333
33,00   3 . 44444444444444444444444455555555555555555
  
```

Locul controlului

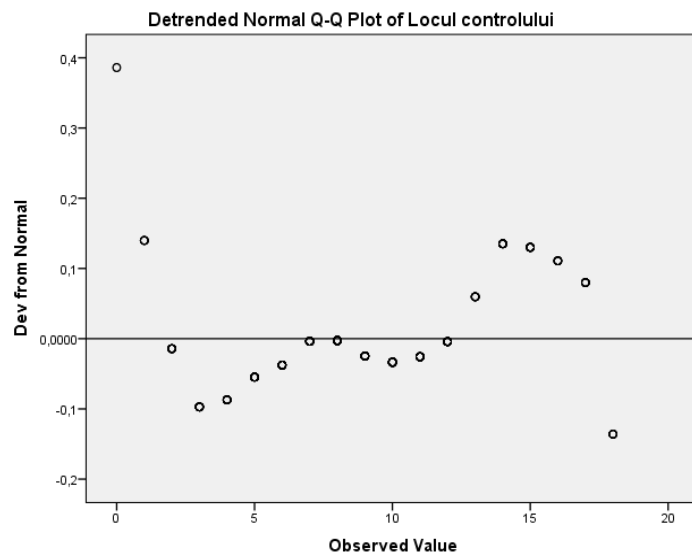
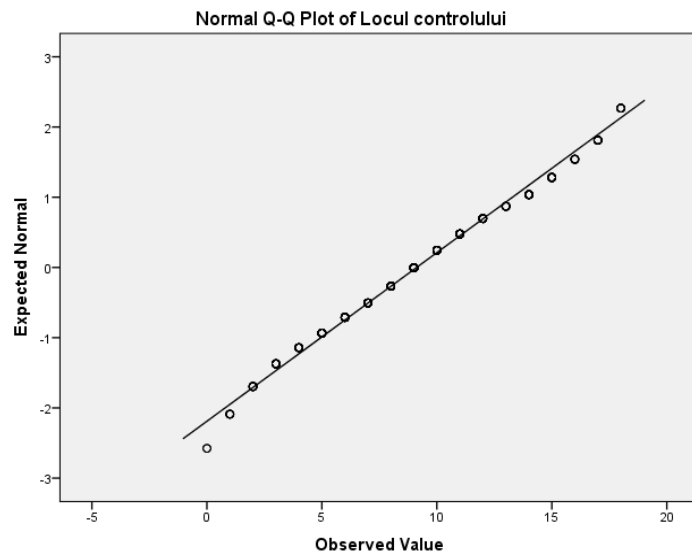


Locul controlului Stem-and-Leaf Plot

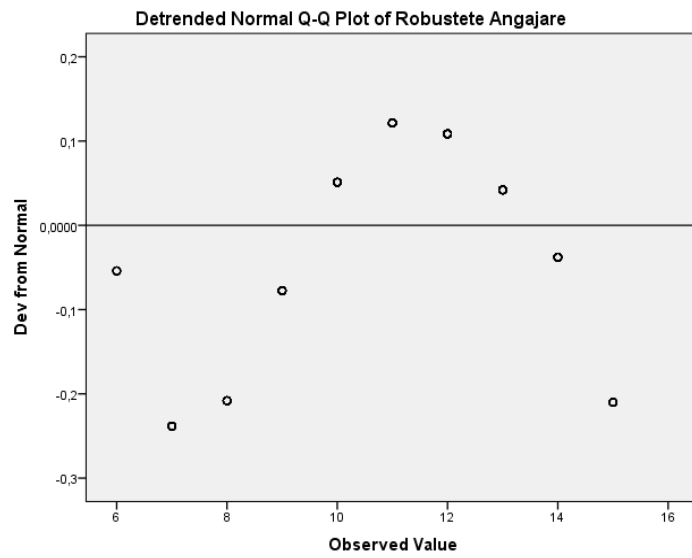
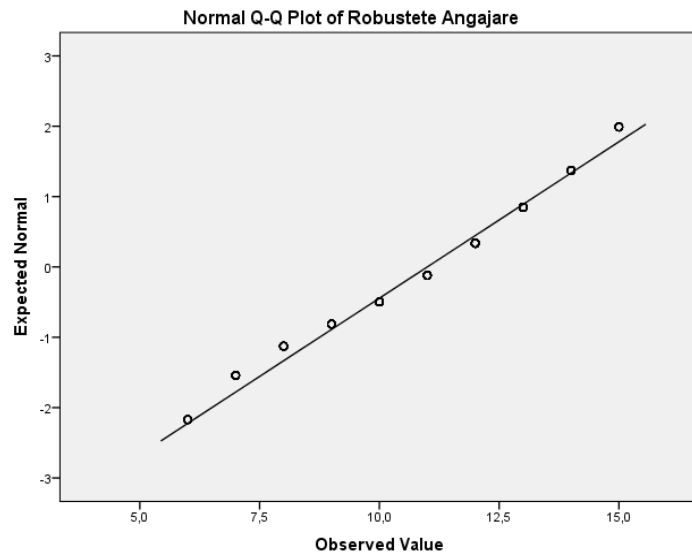
Frequency	Stem & Leaf
2,00	0 . 00
6,00	1 . 000000
10,00	2 . 0000000000
14,00	3 . 00000000000000
11,00	4 . 00000000000
18,00	5 . 000000000000000000
20,00	6 . 00000000000000000000
21,00	7 . 00000000000000000000
32,00	8 . 00000000000000000000000000000000000000
30,00	9 . 00000000000000000000000000000000
29,00	10 . 00000000000000000000000000000000

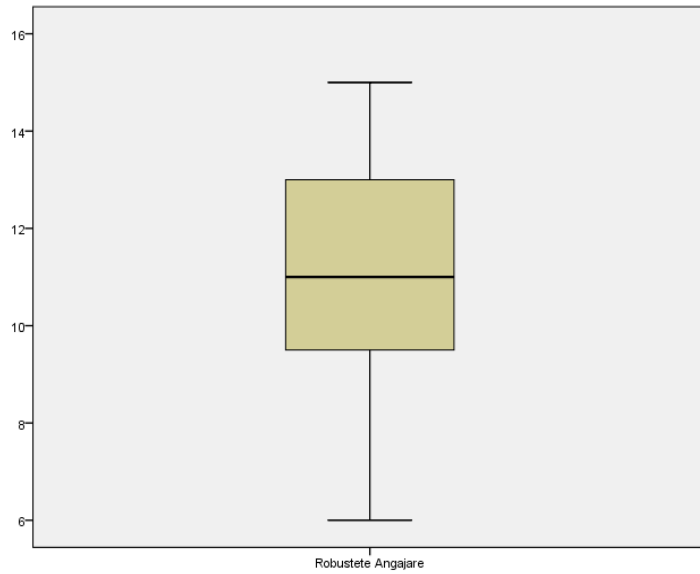
23,00	11 .	000000000000000000000000
21,00	12 .	000000000000000000000000
10,00	13 .	0000000000
15,00	14 .	0000000000000000
15,00	15 .	0000000000000000
8,00	16 .	00000000
8,00	17 .	00000000
6,00	18 .	000000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

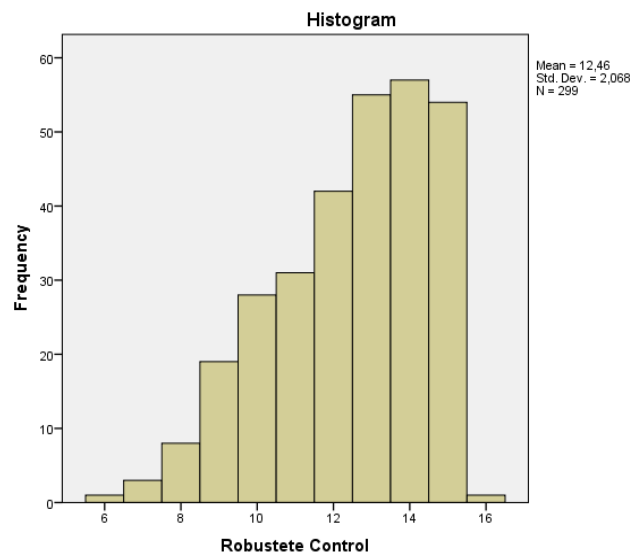


Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)





Robustete Control



Robustete Control Stem-and-Leaf Plot

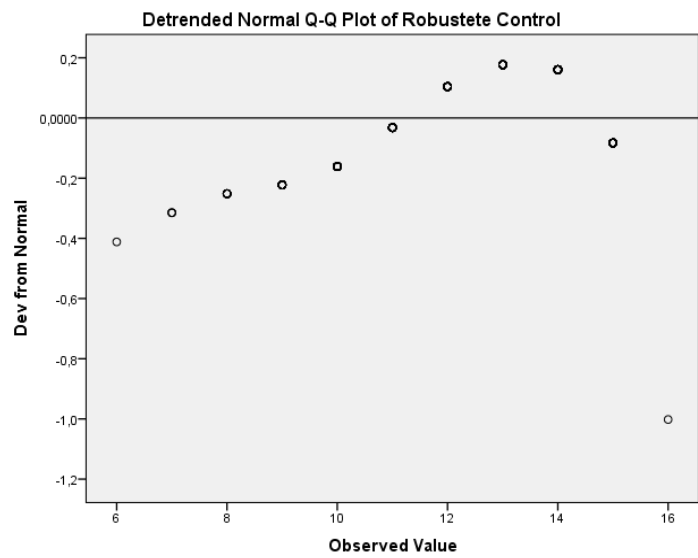
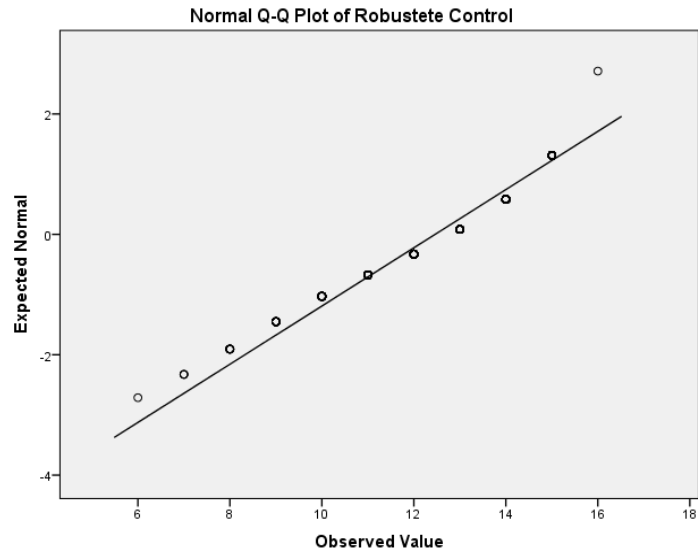
Frequency Stem & Leaf

```

1,00 Extremes (=<6,0)
3,00  7 . 000
8,00  8 . 00000000
19,00  9 . 00000000000000000000
28,00 10 . 00000000000000000000000000
31,00 11 . 000000000000000000000000000000
42,00 12 . 0000000000000000000000000000000000000000
55,00 13 . 00000000000000000000000000000000000000000000000000000
57,00 14 . 0000000000000000000000000000000000000000000000000000000
54,00 15 . 00000000000000000000000000000000000000000000000000000

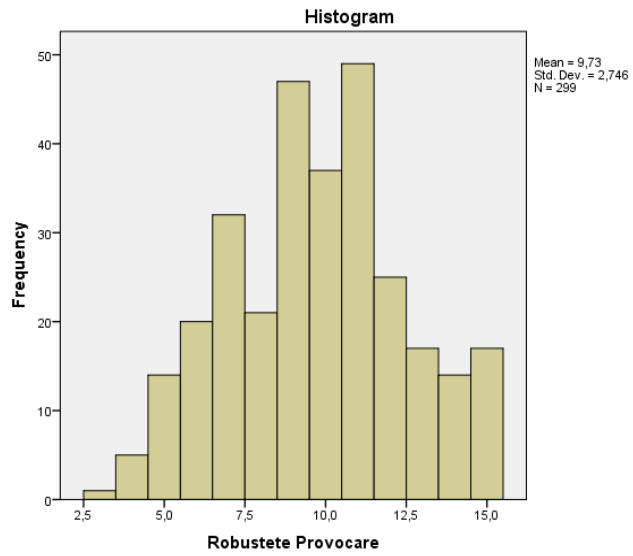
```

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(





Robustete Provocare



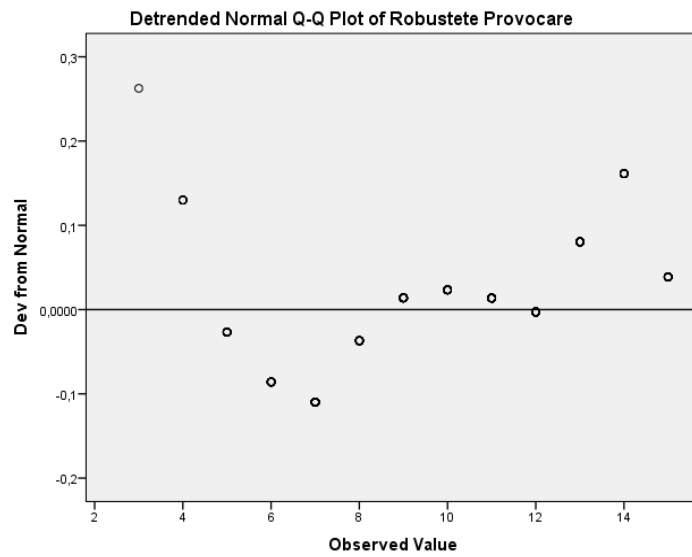
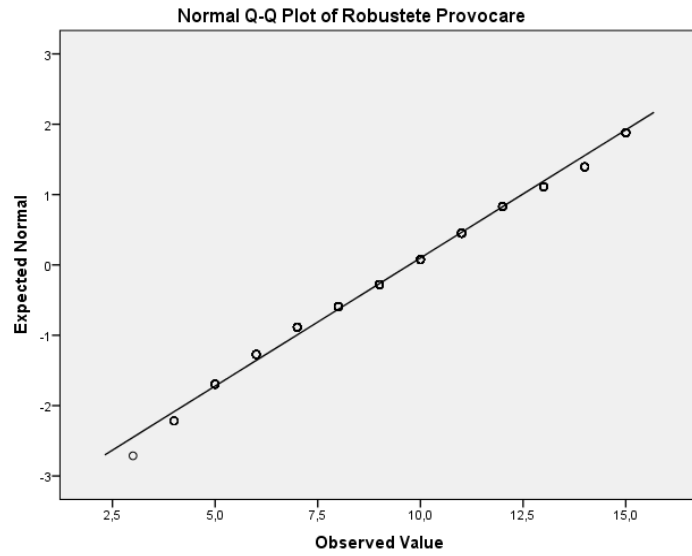
Robustete Provocare Stem-and-Leaf Plot

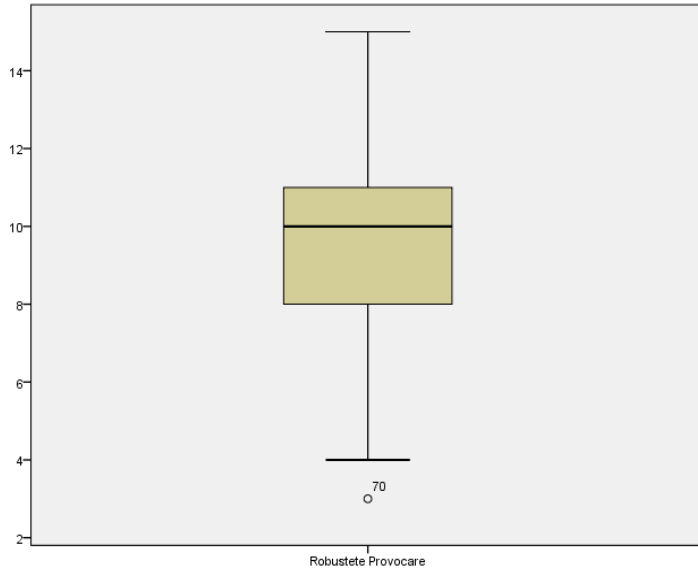
Frequency Stem & Leaf

1,00	Extremes	(=<3,0)
5,00	4	. 00000
14,00	5	. 00000000000000
20,00	6	. 00000000000000000000
32,00	7	. 00000000000000000000000000000000
21,00	8	. 0000000000000000000000
47,00	9	. 00
37,00	10	. 00
49,00	11	. 00

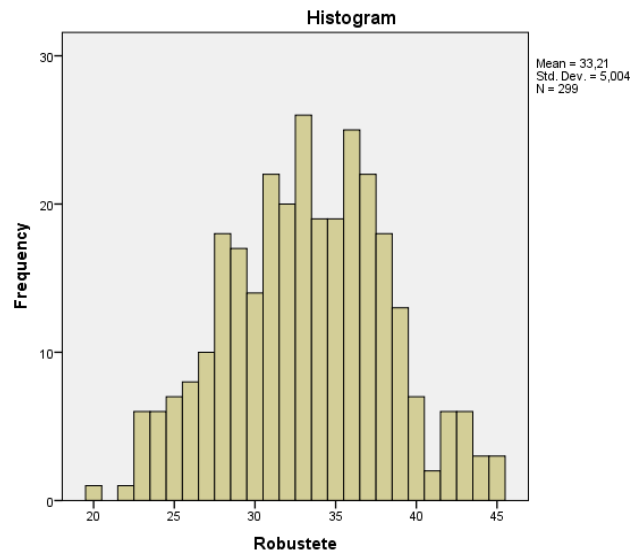
25,00 12 . 00000000000000000000000000000000
 17,00 13 . 00000000000000000000000000000000
 14,00 14 . 00000000000000000000000000000000
 17,00 15 . 00000000000000000000000000000000

Stem width: 1
 Each leaf: 1 case(s)





Robustete



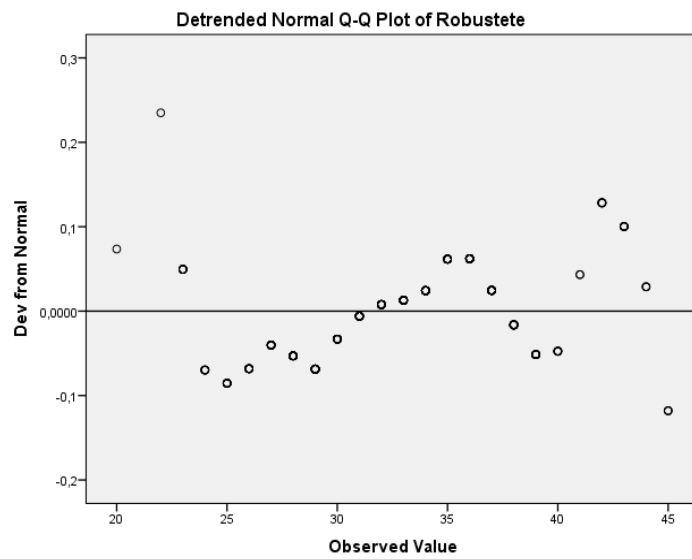
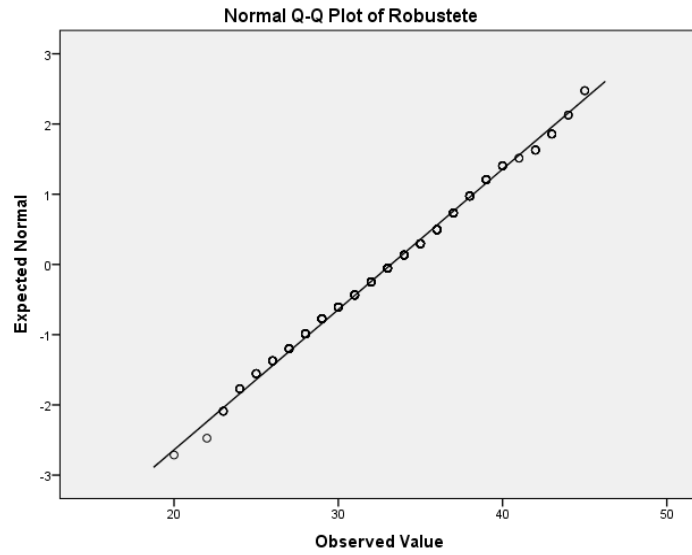
Robustete Stem-and-Leaf Plot

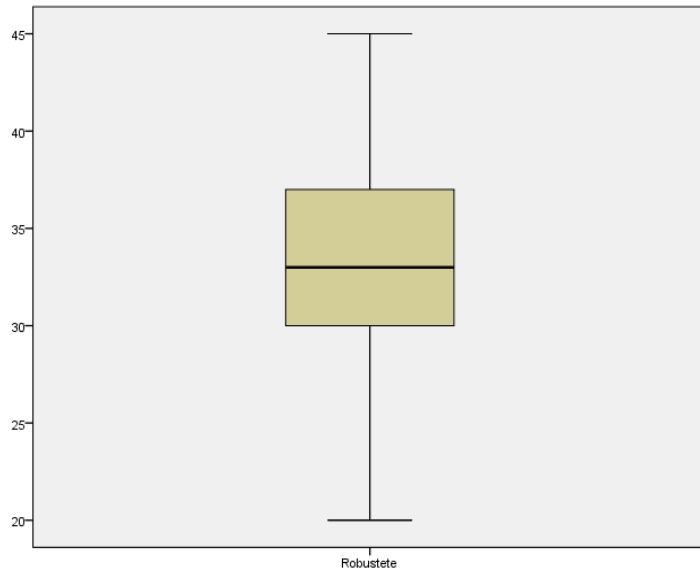
Frequency Stem & Leaf

1,00	2 . 0
7,00	2 . 2333333
13,00	2 . 4444445555555
18,00	2 . 666666677777777
35,00	2 . 8888888888888888999999999999999
36,00	3 . 0000000000000111111111111111111
46,00	3 . 22222222222222222233333333333333333333333333333
38,00	3 . 4444444444444444444455555555555555555
47,00	3 . 66666666666666666666666666666666777777777777777777
31,00	3 . 888888888888888888889999999999999

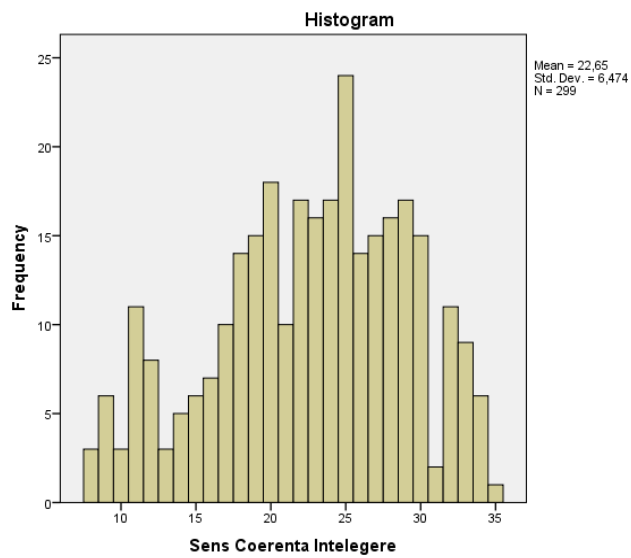
9,00 4 . 000000011
12,00 4 . 222222333333
6,00 4 . 444555

Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)





Sens Coerenta Intelegere



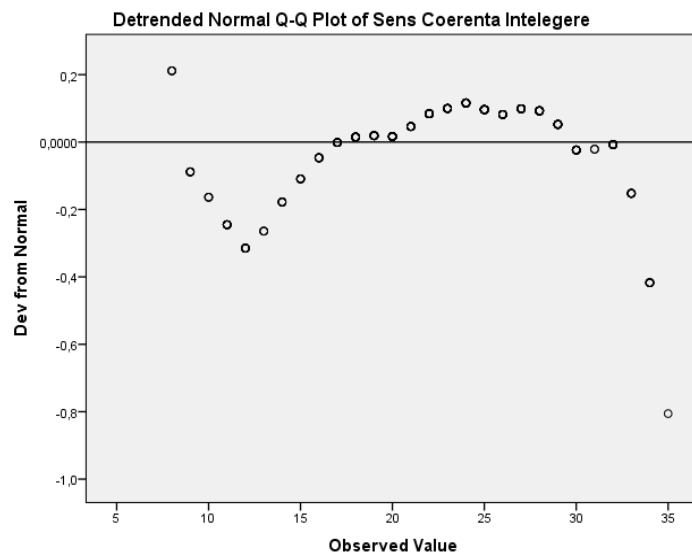
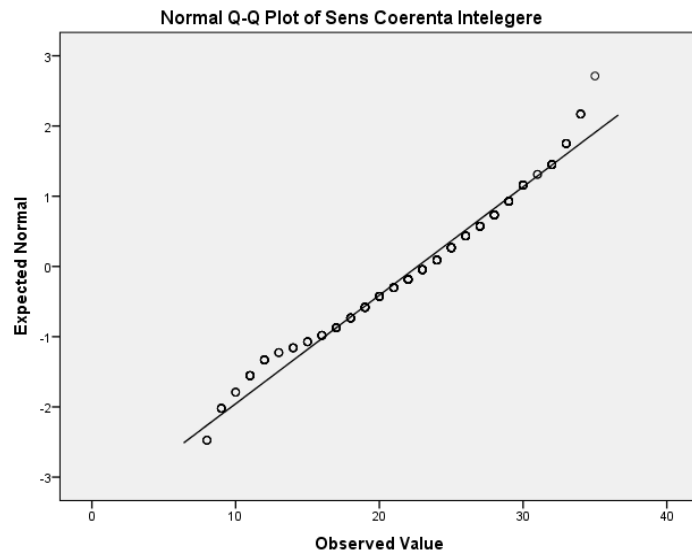
Sens Coerenta Intelegere Stem-and-Leaf Plot

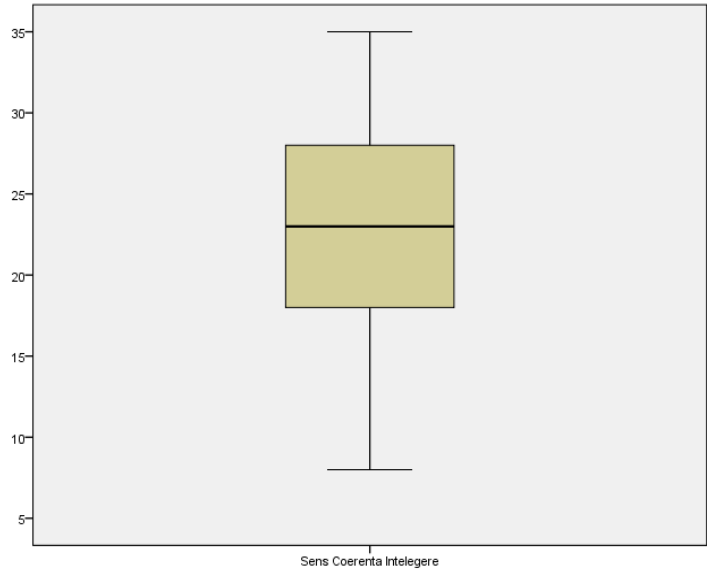
Frequency Stem & Leaf

,00	0 .
9,00	0 . 888999999
14,00	1 . 00011111111111
11,00	1 . 2222222333
11,00	1 . 4444455555
17,00	1 . 66666677777777
29,00	1 . 8888888888889999999999
28,00	2 . 000000000000000111111111
33,00	2 . 222222222222222333333333333333
41,00	2 . 444444444444444455555555555555555555
29,00	2 . 66666666666666777777777777

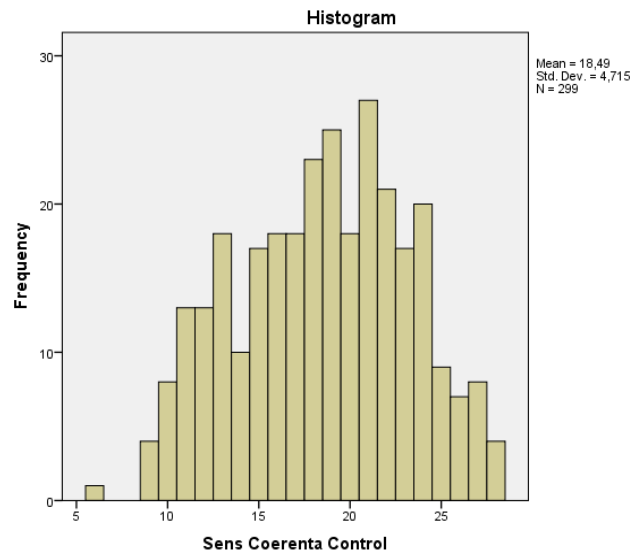
33,00 2 . 88888888888888889999999999999999
17,00 3 . 00000000000000011
20,00 3 . 2222222222333333333
7,00 3 . 4444445

Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)





Sens Coerenta Control



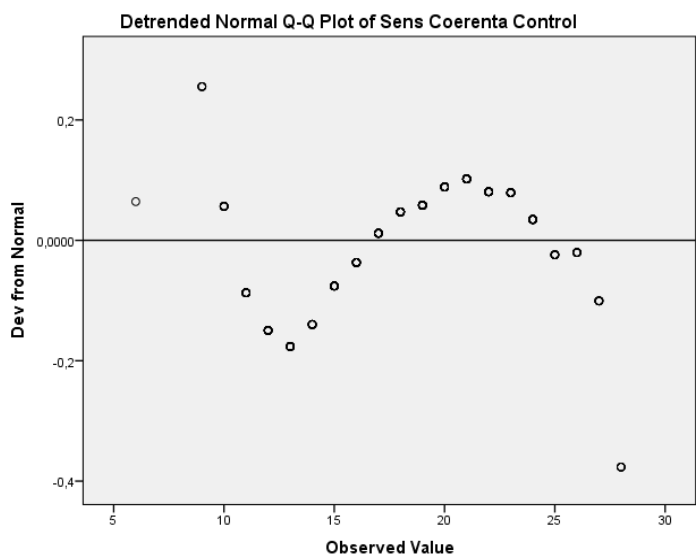
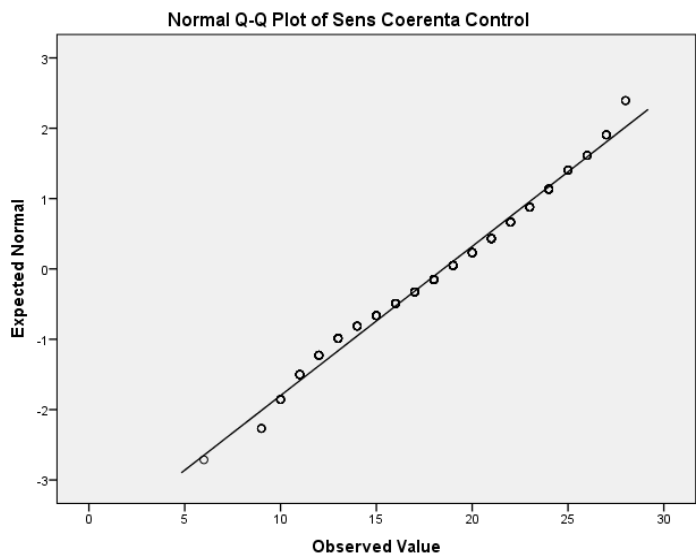
Sens Coerenta Control Stem-and-Leaf Plot

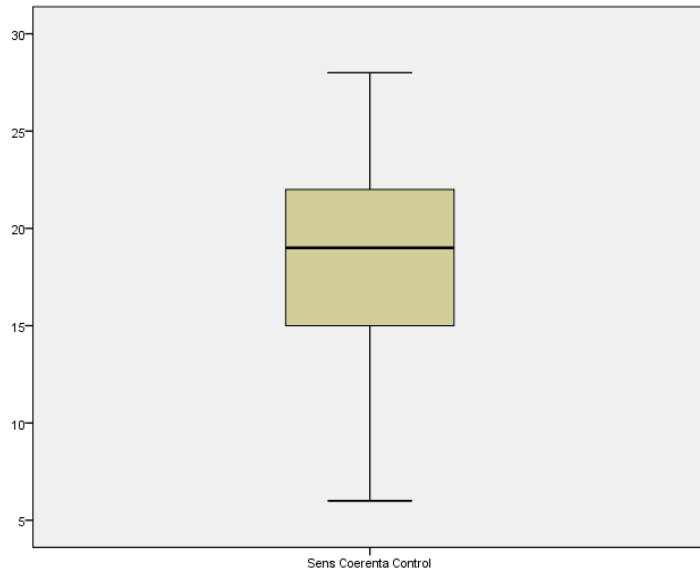
Frequency Stem & Leaf

,00	0 .
1,00	0 . 6
4,00	0 . 9999
21,00	1 . 00000000111111111111
31,00	1 . 2222222222223333333333333333
27,00	1 . 44444444444555555555555555
36,00	1 . 666666666666666666677777777777
48,00	1 . 8888888888888888888888888899999999999999999999999
45,00	2 . 000000000000000000111111111111111111111111111111
38,00	2 . 22222222222222222222333333333333333333333

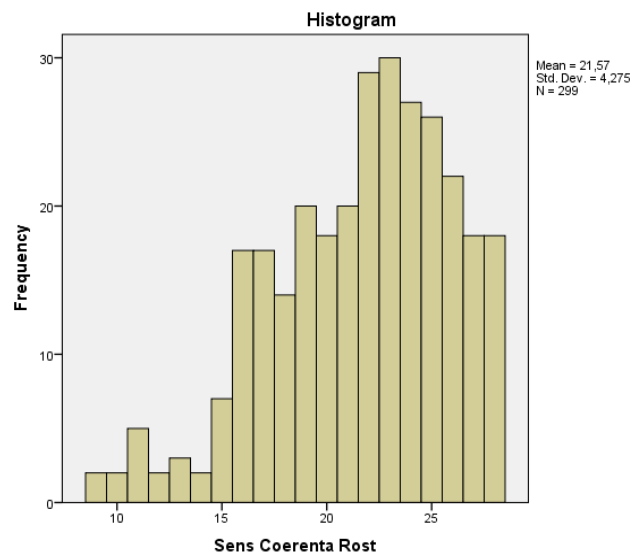
29,00 2 . 444444444444444444445555555555
15,00 2 . 666666677777777
4,00 2 . 8888

Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)





Sens Coerenta Rost



Sens Coerenta Rost Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

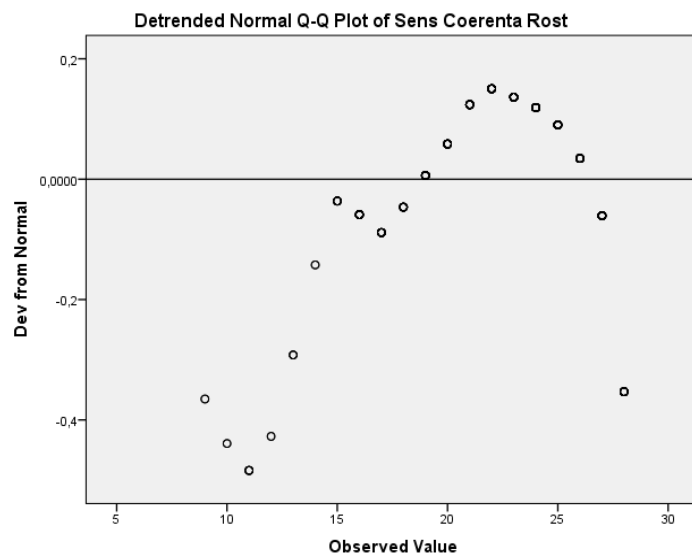
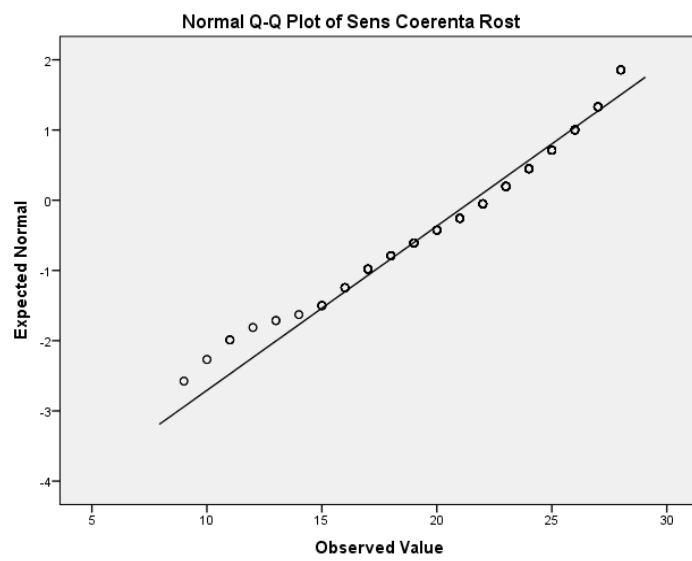
```

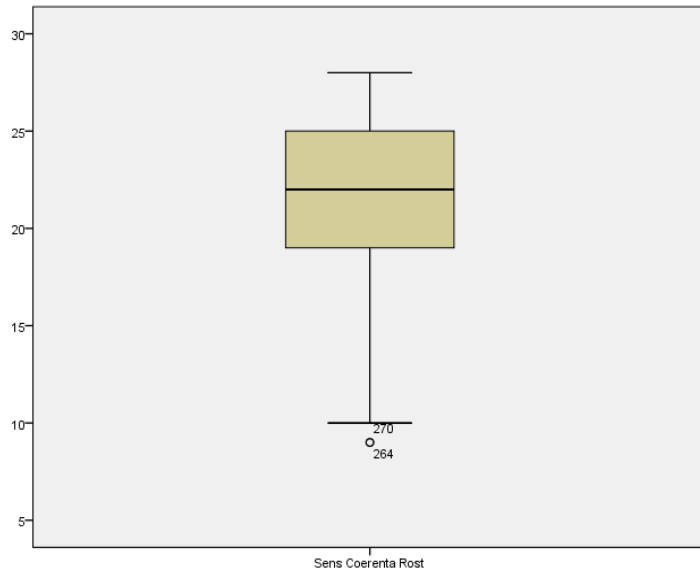
2,00 Extremes  (= <= 9,0)
2,00  10 . 00
5,00  11 . 00000
2,00  12 . 00
3,00  13 . 000
2,00  14 . 00
7,00  15 . 0000000
17,00  16 . 00000000000000000000
17,00  17 . 00000000000000000000
14,00  18 . 0000000000000000

```

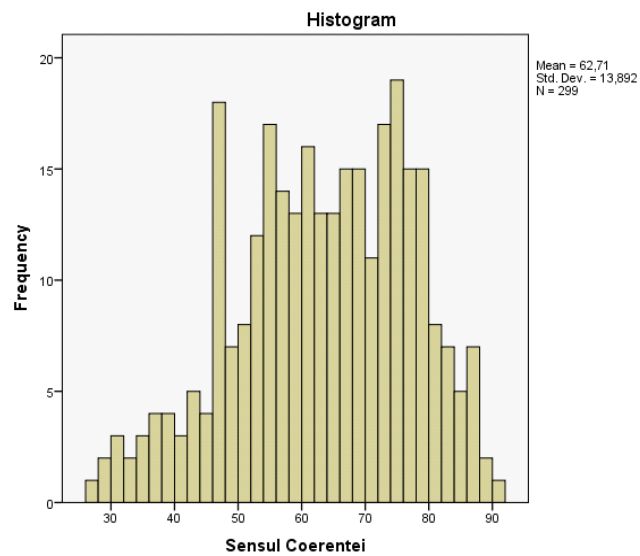
20,00	19 .	00000000000000000000
18,00	20 .	00000000000000000000
20,00	21 .	00000000000000000000
29,00	22 .	00000000000000000000000000000000
30,00	23 .	00000000000000000000000000000000
27,00	24 .	00000000000000000000000000000000
26,00	25 .	00000000000000000000000000000000
22,00	26 .	00000000000000000000000000000000
18,00	27 .	00000000000000000000000000000000
18,00	28 .	00000000000000000000000000000000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)





Sensul Coerentei



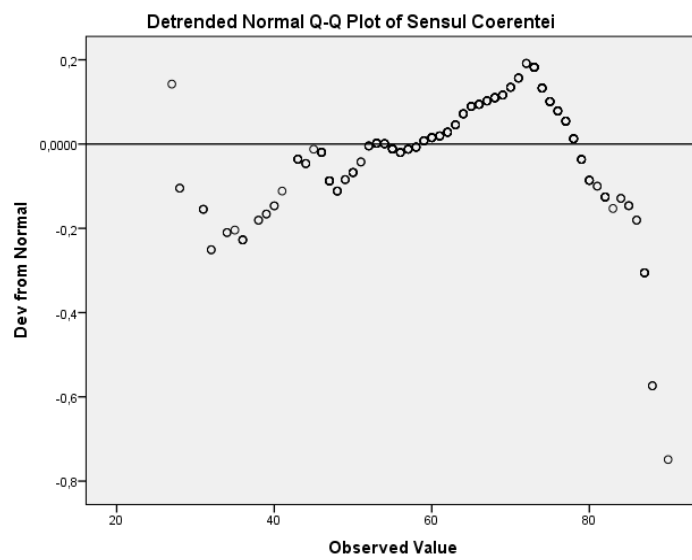
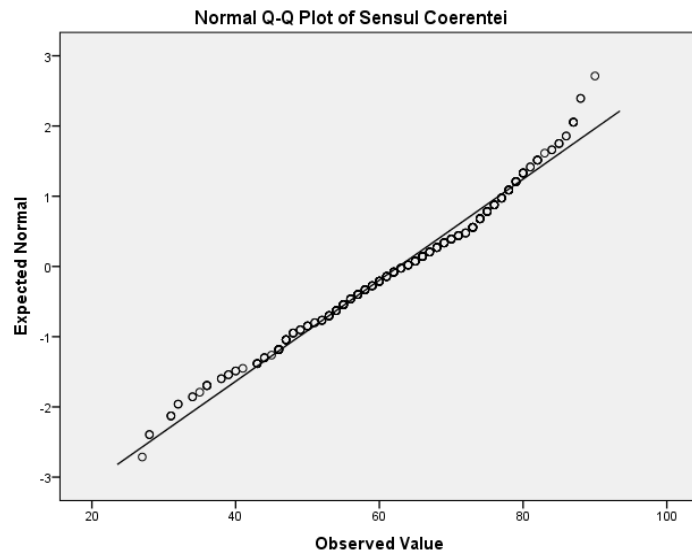
Sensul Coerentei Stem-and-Leaf Plot

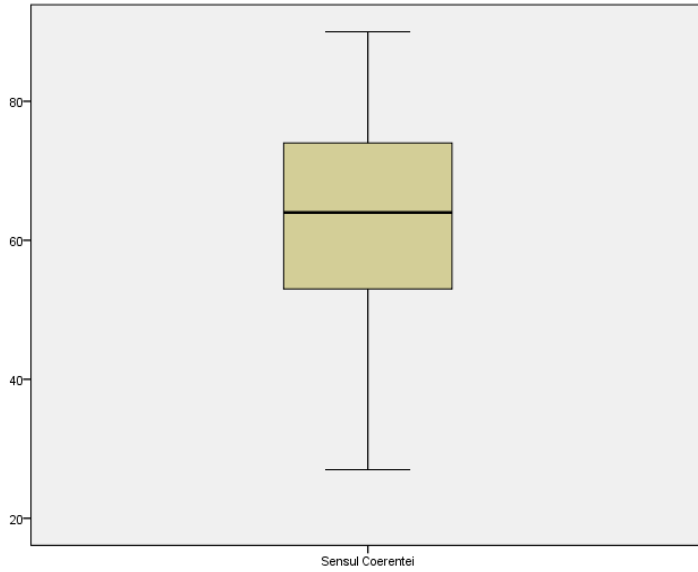
Frequency Stem & Leaf

3,00	2 . 788
7,00	3 . 1112244
9,00	3 . 566668899
11,00	4 . 00133333444
26,00	4 . 56666666677777777778888999
26,00	5 . 00000011222233333333444444
38,00	5 . 55555555556666666677777778888888999999
35,00	6 . 00000000011111112222222233333444444
37,00	6 . 5555555666666666677777788888888999999
38,00	7 . 00000011111222333333333333333444444444

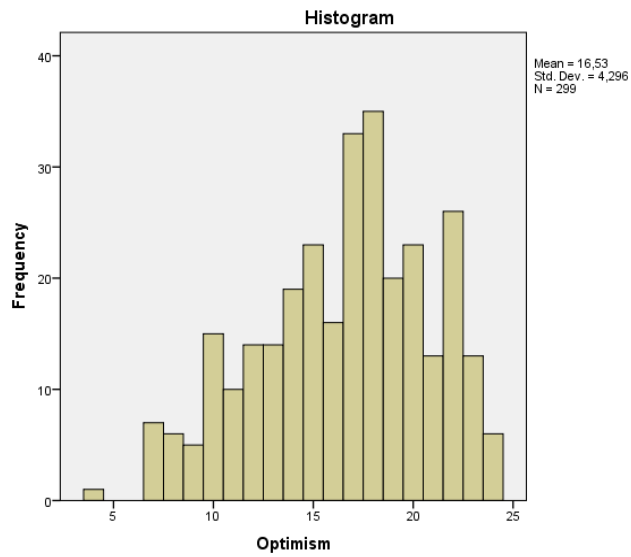
39,00 7 . 555555555666666677777777888888889999999
 17,00 8 . 00000011222222344
 12,00 8 . 555667777788
 1,00 9 . 0

Stem width: 10
 Each leaf: 1 case(s)





Optimism



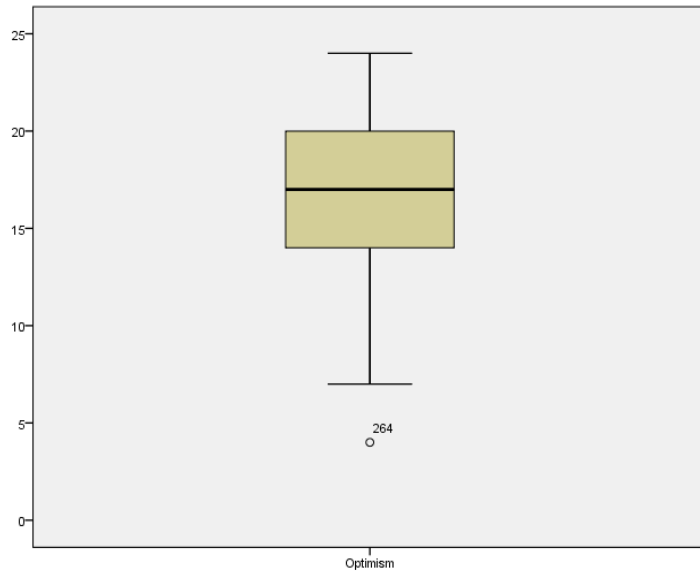
Optimism Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

```

1,00 Extremes  (= <= 4,0)
7,00  7 . 0000000
6,00  8 . 000000
5,00  9 . 00000
15,00 10 . 0000000000000000
10,00 11 . 0000000000
14,00 12 . 00000000000000
14,00 13 . 00000000000000
19,00 14 . 00000000000000000000
23,00 15 . 0000000000000000000000
16,00 16 . 0000000000000000

```

Anexa 7. Program formativ - Îmbunătățirea factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă în vederea ameliorării performanței academice

Formator: Psih. Dan VASILIU

Grup țintă: Studenții din primii ani de studii – tineri adulți (18-30 ani).

Obiectiv urmărit: Îmbunătățirea factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă: optimismul, stima de sine, robustețea, sensul coerenței și autoeficacitatea în vederea creșterii performanței academice a studenților.

Tip program: Dezvoltare personală.

Proiect: Teza de doctorat – Experiment formativ.

Număr participanți: 15-20

Număr de module: 5

A g e n d a

<i>Modul</i>	<i>Nr. ore alocate</i>	<i>Tema abordată</i>
1	3-4	Optimism. Exerciții. Intervenții terapeutice.
2	3-4	Stima de sine. Exerciții. Intervenții terapeutice.
3	3-4	Robustețe. Exerciții. Intervenții terapeutice.
4	3-4	Sensul coerenței. Exerciții. Intervenții terapeutice.
5	3-4	Autoeficacitate. Exerciții. Intervenții terapeutice.

Norme deontologice:

Prezenta cercetare se va realiza cu respectarea Art. 7, 8, 10 și 11 din Codul deontologic al profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, adoptat prin Hotărârea 4CN/2013 de către Colegiul Psihologilor din România, precum și a prevederilor din Anexa 2, Partea 1: Preambul din Codul de procedură disciplinară. Participanții vor fi informați cu privire la obiectivele urmărite și li se va explica conținutul probelor folosite și faptul că participarea este voluntară, cu respectarea confidențialității datelor și a rezultatelor evaluării. Aceștia vor fi înștiințați că li se vor solicita notele la final de semestru I și II de la secretariatele facultăților și li se va cere acordul prealabil, prin bifarea opțiunii Da/Nu, pe formularele de testare. Totodată li se va aduce la cunoștință faptul că se pot retrage în orice moment din cercetare fără a exista vreo repercusiune negativă asupra lor. Protocolul de acordare a consimțământului de participare la

cercetare constă din libera alegere a participanților de a preda sau nu chestionarele completate către evaluator.

Pentru păstrarea confidențialității privind structura programelor de învățământ ale Universității și metodele de evaluare utilizate la examene, precum și pentru a nu se face asocieri între rezultatele evaluărilor și identitatea cadrelor didactice, nu vor fi redate explicit denumirile disciplinelor selectate pentru evaluarea performanței academice.

MODULUL 1:

<i>Sesiune</i>	<i>Tema abordată</i>
Intro (10min)	Introducere în programul psihopedagogic.
S 1 (2h:25min)	Optimism. Definiții. Răspunsul la chestionar. Intervenție cinema-terapie: Patch Adams (1998).
10 min.	Pauza.
S 2 (40min)	Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Exerciții de îmbunătățire a optimismului.

Logistica necesară: *Laptop, proiector multimedia, ecran de proiecție, boxe pentru laptop, muzica de relaxare.*

Materiale necesare: *Prezentare Power Point; Pixuri; Mape pentru participanți; Materiale scrise conform prezentării în Power Point; Alte materiale (chestionar cu întrebări, fișa de identificare a generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor, descrierea exercițiilor), filmul artistic Patch Adams (1998) subtitrat.*

[PP, PP1, E, CH1, F1, FP1, E1, Starea Academică, Model Optimism]

Introducere în Programul psihopedagogic – 10 min.

1. Deschiderea programului psihopedagogic. – 2 min.
 - Bun venit la programul psihopedagogic.
 - Prezentarea formatorului.
2. Despre programul psihopedagogic. – 3 min.
 - Descrierea structurii programului (PP).
 - Prezentarea obiectivelor (PP).
 - Exercițiul schimbării (E).
3. Prezentarea normelor deontologice. – 5 min.
 - Se vor prezenta normele deontologice (PP).

SESIUNEA 1

A. OPTIMISM: Definiții, caracteristici - 10 min.

1. Definiții. – 2 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP1).

2. Caracteristici. – 8 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP1).

B. Intervenție – 2h:15min.

1. Inducerea stării academice. – 5 min.

- Muzica de relaxare.

- Inducerea stării:

„Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Imaginează-ți că profesorul îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experimentezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim această binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ.

Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Răspunsul la itemi – 5 min.

- Chestionar cu doi itemi (CH1).

3. Vizionare film artistic: Patch Adams (1998). – 1h:55min.

4. Discuții, concluzii – 10 min.

- Participanții își vor nota principalele concluzii pe fișa personală (FP1)

Pauza -10 min.

SESIUNEA 2

1. Activarea STĂRII ACADEMICE - 2 min.

„Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, ... auzi clar vocea ta interioară ... și orice sunet asociat stării, ... observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Identificarea generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor – 30 min.

- Fișa de identificare (F1).

3. Exercițiu pentru îmbunătățirea optimismului – 8 min.

- Foaie exerciții (E1).

MODULUL 2:

<i>Sesiune</i>	<i>Tema abordată</i>
S 1 (2h:20min)	Stima de sine. Definiții. Răspunsul la chestionar. Intervenție cinema-terapie: Cadillac records (2008).
10 min.	Pauza.
S 2 (0h:40min)	Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Exerciții de îmbunătățire a stimei de sine.

Logistica necesară: *Laptop, proiector multimedia, ecran de proiecție, boxe pentru laptop, muzica de relaxare.*

Materiale necesare: *Prezentare Power Point; Pixuri; Mape pentru participanți; Materiale scrise conform prezentării în Power Point; Alte materiale (chestionar cu întrebări, fișa de identificare a generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor, descrierea exercițiilor), filmul artistic Cadillac records (2008) subtitrat.*

[PP2, CH2, F2, FP2, E2, Model Stima de Sine]

SESIUNEA 1

A. STIMA DE SINE: Definiții, caracteristici - 10 min.

1. Definiții. – 2 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP2).

2. Caracteristici. – 8 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP2).

B. Intervenție – 2h:10min.

1. Inducerea stării academice. – 5 min.

- Muzica de relaxare.
- Inducerea stării:

„Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Imaginează-ți că profesorul îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experiențiezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim această binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ.

Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Răspunsul la itemi – 5 min.

- Chestionar cu doi itemi (CH2).

3. Vizionare film artistic: Cadillac records (2008) – 1h:49min.

4. Discuții, concluzii – 10 min.

- Participanții își vor nota principalele concluzii pe fișa personală (FP2)

Pauza -10 min.

SESIUNEA 2

1. Activarea STĂRII ACADEMICE - 2 min.

„Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, ... auzi clar vocea ta interioară ... și orice sunet asociat stării, ... observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Identificarea generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor – 30 min.

- Fișa de identificare (F2).

3. Exercițiu pentru îmbunătățirea stimei de sine – 8 min.

- Foaie exerciții (E2).

MODULUL 3:

<i>Sesiune</i>	<i>Tema abordată</i>
S 1 (2h:20min)	Robustețe. Definiții. Definiții. Răspunsul la chestionar. Intervenție cinematică: Multiplicity (1996).
10 min.	Pauza.
S 2 (0h:40min)	Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Exerciții de îmbunătățire a robusteții.

Logistica necesară: *Laptop, proiector multimedia, ecran de proiecție, boxe pentru laptop, muzica de relaxare.*

Materiale necesare: *Prezentare Power Point; Pixuri; Mape pentru participanți; Materiale scrise conform prezentării în Power Point; Alte materiale (chestionar cu întrebări, fișa de identificare a generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor, descrierea exercițiilor), filmul artistic Multiplicity (1996) subtitrat.*

[PP3, CH3, F3, FP3, E3, Model Robustețe]

SESIUNEA 1

A. ROBUSTETE: Definiții, caracteristici - 10 min.

1. Definiții. – 2 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP3).

2. Caracteristici. – 8 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP3).

B. Intervenție – 2h:10min.

1. Inducerea stării academice. – 5 min.

- Muzica de relaxare.

- Inducerea stării:

„Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Imaginează-ți că profesorul îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experimentezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim această binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ.

Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Răspunsul la itemi – 5 min.

- Chestionar cu trei itemi (CH3).

3. Vizionare film artistic: Multiplicity (1996) – 1h:57min.

4. Discuții, concluzii – 10 min.

- Participanții își vor nota principalele concluzii pe fișa personală (FP3)

Pauza -10 min.

SESIUNEA 2

1. Activarea STĂRII ACADEMICE - 2 min.

„Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, ... auzi clar vocea ta interioară ... și orice sunet asociat stării, ... observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Identificarea generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor – 30 min.

- Fișa de identificare (F3).

3. Exercițiu pentru îmbunătățirea robusteții – 8 min.

- Foaie exerciții (E3).

MODULUL 4:

<i>Sesiune</i>	<i>Tema abordată</i>
S 1 (2h:10min)	Sensul coerenței. Definiții. Definiții. Răspunsul la chestionar. Intervenție cinema-terapie: Nebunia Zeilor (1980).
10 min.	Pauza.
S 2 (0h:40min)	Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Exerciții de îmbunătățire a sensului coerenței

Logistica necesară: *Laptop, proiector multimedia, ecran de proiecție, boxe pentru laptop, muzica de relaxare.*

Materiale necesare: *Prezentare Power Point; Pixuri; Mape pentru participanți; Materiale scrise conform prezentării în Power Point; Alte materiale (chestionar cu întrebări, fișa de identificare a generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor, descrierea exercițiilor), filmul artistic Nebunia Zeilor (1980) subtitrat.*

[PP4, CH4, F4, FP4, E4, Model Sensul Coerenței]

SESIUNEA 1

A. SENSUL COERENȚEI: Definiții, caracteristici - 10 min.

1. Definiții. – 2 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP4).

2. Caracteristici. – 8 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP4).

B. Intervenție – 2h:10min.

1. Inducerea stării academice. – 5 min.

- Muzica de relaxare.

- Inducerea stării:

„Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Imaginează-ți că profesorul îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experimentezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică

asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim acest binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ.

Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Răspunsul la itemi – 5 min.

- Chestionar cu trei itemi (CH4).

3. Vizionare film artistic: Nebunia Zeilor (1980) – 1h:48min.

4. Discuții, concluzii – 10 min.

- Participanții își vor nota principalele concluzii pe fișa personală (FP4).

Pauza -10 min.

SESIUNEA 2

1. Activarea STĂRII ACADEMICE - 2 min.

„Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, ... auzi clar vocea ta interioară ... și orice sunet asociat stării, ... observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Identificarea generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor – 30 min.

- Fișa de identificare (F4).

3. Exercițiu pentru îmbunătățirea sensului coerenței – 8 min.

- Foaie exerciții (E4).

MODULUL 5:

<i>Sesiune</i>	<i>Tema abordată</i>
S 1 (2h:30min)	Autoeficacitatea. Definiții. Definiții. Răspunsul la chestionar. Intervenție cinema-terapie: The Untouchables (1987).
10 min.	Pauza.
S 2 (0h:40min)	Identificarea generalizărilor, omisiunilor și distorsiunilor. Exerciții de îmbunătățire a autoeficacității.

Logistica necesară: Laptop, proiector multimedia, ecran de proiecție, boxe pentru laptop, muzica de relaxare.

Materiale necesare: Prezentare Power Point; Pixuri; Mape pentru participanți; Materiale scrise conform prezentării în Power Point; Alte materiale (chestionar cu întrebări, fișa de identificare a generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor, descrierea exercițiilor), filmul artistic *The Untouchables* (1987) subtitrat.

[PP5, CH5, F5, FP5, E5, Model Autoeficacitate]

SESIUNEA 1

A. AUTOEFICACITATEA: Definiții, caracteristici - 10 min.

1. Definiții. – 2 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP5).

2. Caracteristici. – 8 min.

Pe baza prezentării în Power Point (PP5).

B. Intervenție – 2h:20min.

1. Inducerea stării academice. – 5 min.

- Muzica de relaxare.

- Inducerea stării:

„Imaginează-ți cum ești tu în sala de curs sau la seminar. Imaginează-ți că profesorul îți descrie sarcinile pe care trebuie să le rezolvi pe parcursul semestrului pentru a promova (un proiect, un referat sau un eseu). Gândește-te la bibliografia recomandată pentru sesiunea de examene ce va urma. Vizualizează totul ca într-un film în care tu ești actorul principal. Concentrează-te asupra a ceea ce auzi și simți în momentele evocate. Identifică emoțiile și sentimentele pe care le experiențezi. Păstrează în minte imaginea vizuală, auditivă și kinestezică asociată cu afectele resimțite. Vom conveni să denumim acest binom, reprezentare-afect, STAREA ACADEMICĂ. Vei fi în această stare ori de câte ori vei invoca aceste cuvinte: STAREA ACADEMICĂ.

Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, auzi clar vocea ta interioară și orice sunet asociat stării, observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Răspunsul la itemi – 5 min.

- Chestionar cu trei itemi (CH5).

3. Vizionare film artistic: *The Untouchables* (1987) – 1h:59min.

4. Discuții, concluzii – 10 min.

- Participanții își vor nota principalele concluzii pe fișa personală (FP5).

Pauza -10 min.

SESIUNEA 2

1. Activarea STĂRII ACADEMICE - 2 min.

„Închide pentru o clipă ochii, ... relaxează-te ... și activează-ți în minte starea academică. Vezi totul în culori intense, ... auzi clar vocea ta interioară ... și orice sunet asociat stării, ... observă ceea ce simți în interiorul tău când invoci această stare. Fii conștient de emoțiile și sentimentele resimțite.”

2. Identificarea generalizărilor, distorsiunilor și omisiunilor – 30 min.

- Fișa de identificare (F5).

3. Exercițiu pentru îmbunătățirea sensului coerenței – 8 min.

- Foaie exerciții (E5).

Fișa CH1

1. *Rareori mă aștept să mi se întâmple lucruri bune.*

- dezacord total,
- dezacord,
- indiferent,
- acord,
- acord total.

1a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

2. *În general mă aștept să mi se întâmple mai multe lucruri bune decât rele.*

- dezacord total,
- dezacord,
- indiferent,
- acord,
- acord total.

2a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

Fișa CH2

1. *Cred că am anumite calități personale bune.*

- dezacord puternic,
- parțial în dezacord,
- parțial de acord,
- acord puternic.

1a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

2. *Uneori, mă simt inutil(ă).*

- dezacord puternic,
- parțial în dezacord,
- parțial de acord,
- acord puternic.

2a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

Fișa CH3

1. *Depinde de propriile mele acțiuni felul cum decurg lucrurile în viața mea.*

- deloc adevărat,
- puțin adevărat,
- destul de adevărat,
- complet adevărat.

1a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

2. *Îmi place să am un program zilnic fără multe schimbări.*

- deloc adevărat,
- puțin adevărat,
- destul de adevărat,
- complet adevărat.

2a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

3. *În general viața îmi este plictisitoare.*

- deloc adevărat,
- puțin adevărat,
- destul de adevărat,
- complet adevărat.

3a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

Fișa CH4

1. Ai idei și sentimente confuze? *Evaluează pe o scară de la unu la șapte.*

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Foarte des						Foarte rar sau niciodată

1a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

2. Găsești că ceea ce faci în fiecare zi este (evaluează pe o scară de la unu la șapte):

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
O sursă profundă de plăcere și satisfacție						O sursă de durere și plictiseală

2a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

3. Ți s-a întâmplat ca oamenii pe care contai să te dezamăgească? *Evaluează pe o scară de la unu la șapte.*

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Nu mi s-a întâmplat niciodată						Mereu mi se întâmplă

3a. *Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!*

Fișa CH5

1. Datorită abilităților mele știu cum să fac față situațiilor neașteptate.

- complet neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește
- perfect adevărat în ceea ce mă privește.

1a. Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!

2. Când mă confrunt cu o problemă pot de regulă să găsesc mai multe soluții.

- complet neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește
- perfect adevărat în ceea ce mă privește.

2a. Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!

3. Întotdeauna reușesc să rezolv problemele dificile dacă mă străduiesc suficient de mult.

- complet neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește,
- în cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește
- perfect adevărat în ceea ce mă privește.

3a. Explică în câteva cuvinte, altele decât cele din întrebare, care a fost perspectiva, ce anume te-a condus sau te-a îndemnat, spre alegerea făcută? Intră în STAREA ACADEMICĂ!

Fișa FP: Film artistic ____ **SCOP** _____

Personaj model:	
Ce așteptări voi avea de acum înainte cu privire la atingerea scopurilor în viață:	
Cum voi evalua mediul social și fizic:	
Ce voi face pentru prevenirea și transformarea problemelor care vor apărea în viața mea:	
Cum mă voi raporta asupra factorilor de risc pe care-i voi identifica:	
Ce tip de strategii voi adopta în situații deosebite:	
Ce alte abilități sau resurse care-mi pot fi utile am observat:	
Care va fi primul pas ce-l voi face spre schimbare:	

Anexa 10. Identificarea și transformarea limbajului intern. Fișele tip F – program formativ

Fișa F1: OPTIMISM

Identificarea omisiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Am exclus informații din enunț (ex.: Sunt sceptic):</i>	<i>În legătură cu cine? Despre ce?</i>
<i>Subiectul enunțului este nespecificat (ex.: Ei nu mă ascultă. Asta nu contează):</i>	<i>Cine? Ce? Care? Ce fel? Precise? Concret?</i>
<i>Nu am specificat cu cine sau cu ce este comparat (ex.: Este minunat. Sunt pierdut):</i>	<i>În comparație cu ce? Raportat la ce? În comparație cu cine?</i>
<i>Nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii (ex.: El m-a respins):</i>	<i>Cum? Când? În ce mod? Precise? Concret?</i>
<i>Procesul (ex.: <u>a comunica</u>) a fost transformat într-un obiect (ex.: Trebuie să îmbunătățim <u>comunicarea</u>):</i>	<i>Cum ai dori să ...? Cu cine ai vrea să ...? Cui ai simți să-i ...?</i>

Identificarea distorsiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Știi sau simți ce gândește sau ce crede celălalt sau ce gândesc și cred alții (ex.: Tu nu mă plăci. Ei mă resping.):</i>	<i>De unde știi că ...? Ce te face să gândești așa? Ce argumente ai? Sunt dovezi concrete că...?</i>

<i>Emit o judecată de valoare fără a preciza autorul (ex.: E rău să fi nehotărât):</i>	<i>Cine zice că este ...? Pentru cine este ...? Cum ști că ...?</i>
<i>Am credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifică (ex.: Mă întristezi):</i>	<i>A fost vreodată o perioadă când nu ...? Mai exact, cum te ...? Mai specific, cum ești ...?</i>
<i>Semnificația unei acțiuni, experiență sau comportament am atribuit-o unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă (ex.: Ea strigă tot timpul la mine, deci mă urăște):</i>	<i>În ce fel faptul că ... înseamnă că ...? Ai făcut vreodată ... fără ca ...?</i>
<i>O ipoteză sau mai multe le-am considerat a fi subînțelese (ex.: Dacă el ar ști cât sufăr nu ar face asta):</i>	<i>Cum ști că ...? Cum reacționează ...? Cum simți că ...?</i>

Identificarea generalizărilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Afirm inexistența excepțiilor referitoare la experiență (ex.: Nu mă ascultă niciodată)</i>	<i>Fără excepție? Toți? Niniunul? Precis totdeauna? Fiecare? Niciodată? Ce s-ar întâmpla dacă...?</i>

<i>Consider că ceva este sau nu necesar (ex.: Trebuie/este necesar să am grijă de acest lucru) sau este sau nu posibil (ex.: Este imposibil să realizez ceva)</i>	<i>Ce-ar fi dacă ...? Ce-ar fi dacă nu ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce s-ar întâmpla dacă nu ...? Ce te împiedică/reține ...?</i>

Întrebările sunt puse spre a ajunge la adevărata semnificație ce a fost ascunsă sau pierdută în procesul de filtrare al informațiilor. Dacă dorești să fi mai bine schimbă tiparul!

1. Care va fi primul pas spre schimbare?
2. Cum vei ști că a intervenit schimbarea?
3. Cine va mai observa aceasta? Cum te vei simți atunci?
4. Când vei face primul pas?

Nu cunoști tehnici de schimbare a tiparelor?

1. Dacă le-ai cunoaște cum ar fi?
2. Visează noaptea asta și spune și altora cu proxima ocazie!
3. Cândește-te la cineva care poate să facă schimbarea (un model)!
4. Caută pe cineva care poate face asta și observă cum face!
5. Acționează ca și cum ai ști!

Fișa F2: STIMA DE SINE

Identificarea omisiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Am exclus informații din enunț (ex.: Mă simt inadecvat):</i>	<i>În legătură cu cine? Despre ce?</i>

<i>Subiectul enunțului este nespecificat (ex.: Ei nu mă plac. Asta nu contează):</i>	<i>Cine? Ce? Care? Ce fel? Precise? Concret?</i>
<i>Nu am specificat cu cine sau cu ce este comparat (ex.: Este o persoană mai bună. Sunt mai prost pregătit):</i>	<i>În comparație cu ce? Raportat la ce? În comparație cu cine?</i>
<i>Nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii (ex.: El m-a respins):</i>	<i>Cum? Când? În ce mod? Precise? Concret?</i>
<i>Procesul, verbul, a fost transformat într-un obiect (ex.: Trebuie să îmbunătățim comunicarea):</i>	<i>Cum ai dori să ...? Cu cine ai vrea să ...? Cui ai simți să-i ...?</i>

Identificarea distorsiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Știu sau simt ce gândește sau ce crede celălalt sau ce gândesc și cred alții (ex.: Tu nu mă placi)</i>	<i>De unde ști că ...? Ce te face să gândești așa? Ce argumente ai? Sunt dovezi concrete că...?</i>

<i>Emit o judecată de valoare fără a preciza autorul (ex.: E rău să fi nehotărât):</i>	<i>Cine zice că este ...? Pentru cine este ...? Cum ști că ...?</i>
<i>Am credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifică (ex.: Mă întristezi):</i>	<i>A fost vreodată o perioadă când nu ...? Mai exact, cum te ...? Mai specific, cum ești ...?</i>
<i>Semnificația unei acțiuni, experiență sau comportament am atribuit-o unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă (ex.: Ea strigă tot timpul la mine deci mă urăște):</i>	<i>În ce fel faptul că ... înseamnă că ...? Ai făcut vreodată ... fără ca ...?</i>
<i>O ipoteză sau mai multe le-am considerat a fi subînțelese (ex.: Dacă el ar ști cât sufăr nu ar face asta):</i>	<i>Cum ști că ...? Cum reacționează ...? Cum simți că ...?</i>

Identificarea generalizărilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Afirm inexistența excepțiilor referitoare la experiență (ex.: Nu mă ascultă niciodată)</i>	<i>Fără excepție? Toți? Niniunul? Precis totdeauna? Fiecare? Niciodată? Ce s-ar întâmpla dacă?</i>

<i>Consider că ceva este sau nu necesar (ex.: Trebuie/este necesar să am grijă de acest lucru) sau este sau nu posibil (ex.: Este imposibil să realizez ceva)</i>	<i>Ce-ar fi dacă ...? Ce-ar fi dacă nu ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce s-ar întâmpla dacă nu ...? Ce te împiedică/reține ...?</i>

Întrebările sunt puse spre a ajunge la adevărata semnificație ce a fost ascunsă sau pierdută în procesul de filtrare a informațiilor. Dacă dorești să fi mai bine schimbă tiparul!

1. Care va fi primul pas spre schimbare?
2. Cum vei ști că a intervenit schimbarea?
3. Cine va mai observa aceasta? Cum te vei simți atunci?
4. Când vei face primul pas?

Nu cunoști tehnici de schimbare a tiparelor?

1. Dacă le-ai cunoaște cum ar fi?
2. Visează noaptea asta și spune-mi și mie cu proxima ocazie!
3. Cându-te la cineva care poate să facă schimbarea (un model)!
4. Caută pe cineva care poate face asta și observă cum face!
5. Acționează ca și cum ai ști!

Fișa F3: ROBUSTEȚE

Identificarea omisiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Am exclus informații din enunț (ex.: Mă simt inconfortabil):</i>	<i>În legătură cu cine? Despre ce?</i>

<i>Subiectul enunțului este nespecificat (ex.: Ei nu mă ascultă. Asta nu contează):</i>	<i>Cine? Ce? Care? Ce fel? Precis? Concret?</i>
<i>Nu am specificat cu cine sau cu ce este comparat (ex.: Este o persoană mai bună. Sunt fraier):</i>	<i>În comparație cu ce? Raportat la ce? În comparație cu cine?</i>
<i>Nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii (ex.: El m-a respins):</i>	<i>Cum? Când? În ce mod? Precis? Concret?</i>
<i>Procesul, verbul, a fost transformat într-un obiect (ex.: Trebuie să îmbunătățim comunicarea):</i>	<i>Cum ai dori să ...? Cu cine ai vrea să ...? Cui ai simți să-i ...?</i>

Identificarea distorsiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Știi sau simți ce gândește sau ce crede celălalt sau ce gândesc și cred alții (ex.: Tu nu mă placi)</i>	<i>De unde știi că ...? Ce te face să gândești așa? Ce argumente ai? Sunt dovezi concrete că...?</i>

<i>Emit o judecată de valoare fără a preciza autorul (ex.: E rău să fi nehotărât):</i>	<i>Cine zice că este ...? Pentru cine este ...? Cum ști că ...?</i>
<i>Am credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifică (ex.: Mă întristezi):</i>	<i>A fost vreodată o perioadă când nu ...? Mai exact, cum te ...? Mai specific, cum ești ...?</i>
<i>Semnificația unei acțiuni, experiență sau comportament am atribuit-o unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă (ex.: Ea strigă tot timpul la mine deci mă urăște):</i>	<i>În ce fel faptul că ... înseamnă că ...? Ai făcut vreodată ... fără ca ...?</i>
<i>O ipoteză sau mai multe le-am considerat a fi subînțelese (ex.: Dacă el ar ști cât sufăr nu ar face asta):</i>	<i>Cum ști că ...? Cum reacționează ...? Cum simți că ...?</i>

Identificarea generalizărilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Afirm inexistența excepțiilor referitoare la experiență (ex.: Nu mă ascultă niciodată)</i>	<i>Fără excepție? Toți? Niniunul? Precis totdeauna? Fiecare? Niciodată? Ce s-ar întâmpla dacă?</i>

<i>Consider că ceva este sau nu necesar (ex.: Trebuie/este necesar să am grijă de acest lucru) sau este sau nu posibil (ex.: Este imposibil să realizez ceva)</i>	<i>Ce-ar fi dacă ...? Ce-ar fi dacă nu ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce s-ar întâmpla dacă nu ...? Ce te împiedică/reține ...?</i>

Întrebările sunt puse spre a ajunge la adevărata semnificație ce a fost ascunsă sau pierdută în procesul de filtrare a informațiilor. Dacă dorești să fi mai bine schimbă tiparul!

1. Care va fi primul pas spre schimbare?
2. Cum vei ști că a intervenit schimbarea?
3. Cine va mai observa aceasta? Cum te vei simți atunci?
4. Când vei face primul pas?

Nu cunoști tehnici de schimbare a tiparelor?

1. Dacă le-ai cunoaște cum ar fi?
2. Visează noaptea asta și spune-mi și mie cu proxima ocazie!
3. Cândește-te la cineva care poate să facă schimbarea (un model)!
4. Caută pe cineva care poate face asta și observă cum face!
5. Acționează ca și cum ai ști!

Fișa F4: SENSUL COERENȚEI

Identificarea omisiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Am exclus informații din enunț (ex.: Mă simt inconfortabil):</i>	<i>În legătură cu cine? Despre ce?</i>

<i>Subiectul enunțului este nespecificat (ex.: Ei nu mă ascultă. Asta nu contează):</i>	<i>Cine? Ce? Care? Ce fel? Precise? Concret?</i>
<i>Nu am specificat cu cine sau cu ce este comparat (ex.: Este o persoană mai bună. Sunt fraier):</i>	<i>În comparație cu ce? Raportat la ce? În comparație cu cine?</i>
<i>Nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii (ex.: El m-a respins):</i>	<i>Cum? Când? În ce mod? Precise? Concret?</i>
<i>Procesul, verbul, a fost transformat într-un obiect (ex.: Trebuie să îmbunătățim comunicarea):</i>	<i>Cum ai dori să ...? Cu cine ai vrea să ...? Cui ai simți să-i ...?</i>

Identificarea distorsiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Știu sau simt ce gândește sau ce crede celălalt sau ce gândesc și cred alții (ex.: Tu nu mă plăci)</i>	<i>De unde ști că ...? Ce te face să gândești așa? Ce argumente ai? Sunt dovezi concrete că...?</i>

<i>Emit o judecată de valoare fără a preciza autorul (ex.: E rău să fi nehotărât):</i>	<i>Cine zice că este ...? Pentru cine este ...? Cum ști că ...?</i>
<i>Am credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifică (ex.: Mă întristezi):</i>	<i>A fost vreodată o perioadă când nu ...? Mai exact, cum te ...? Mai specific, cum ești ...?</i>
<i>Semnificația unei acțiuni, experiență sau comportament am atribuit-o unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă (ex.: Ea strigă tot timpul la mine deci mă urăște):</i>	<i>În ce fel faptul că ... înseamnă că ...? Ai făcut vreodată ... fără ca ...?</i>
<i>O ipoteză sau mai multe le-am considerat a fi subînțelese (ex.: Dacă el ar ști cât sufăr nu ar face asta):</i>	<i>Cum ști că ...? Cum reacționează ...? Cum simți că ...?</i>

Identificarea generalizărilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Afirm inexistența excepțiilor referitoare la experiență (ex.: Nu mă ascultă niciodată)</i>	<i>Fără excepție? Toți? Niniunul? Precis totdeauna? Fiecare? Niciodată? Ce s-ar întâmpla dacă?</i>

<i>Consider că ceva este sau nu necesar (ex.: Trebuie/este necesar să am grijă de acest lucru) sau este sau nu posibil (ex.: Este imposibil să realizez ceva)</i>	<i>Ce-ar fi dacă ...? Ce-ar fi dacă nu ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce s-ar întâmpla dacă nu ...? Ce te împiedică/reține ...?</i>

Întrebările sunt puse spre a ajunge la adevărata semnificație ce a fost ascunsă sau pierdută în procesul de filtrare a informațiilor. Dacă dorești să fi mai bine schimbă tiparul!

1. Care va fi primul pas spre schimbare?
2. Cum vei ști că a intervenit schimbarea?
3. Cine va mai observa aceasta? Cum te vei simți atunci?
4. Când vei face primul pas?

Nu cunoști tehnici de schimbare a tiparelor?

1. Dacă le-ai cunoaște cum ar fi?
2. Visează noaptea asta și spune-mi și mie cu proxima ocazie!
3. Cândește-te la cineva care poate să facă schimbarea (un model)!
4. Caută pe cineva care poate face asta și observă cum face!
5. Acționează ca și cum ai ști!

Fișa F5: AUTOEICACITATE

Identificarea omisiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Am exclus informații din enunț (ex.: Mă simt inconfortabil):</i>	<i>În legătură cu cine? Despre ce?</i>

<i>Subiectul enunțului este nespecificat (ex.: Ei nu mă ascultă. Asta nu contează):</i>	<i>Cine? Ce? Care? Ce fel? Precis? Concret?</i>
<i>Nu am specificat cu cine sau cu ce este comparat (ex.: Este o persoană mai bună. Sunt fraier):</i>	<i>În comparație cu ce? Raportat la ce? În comparație cu cine?</i>
<i>Nu reiese clar autorul sau agentul acțiunii (ex.: El m-a respins):</i>	<i>Cum? Când? În ce mod? Precis? Concret?</i>
<i>Procesul, verbul, a fost transformat într-un obiect (ex.: Trebuie să îmbunătățim comunicarea):</i>	<i>Cum ai dori să ...? Cu cine ai vrea să ...? Cui ai simți să-i ...?</i>

Identificarea distorsiunilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Știi sau simți ce gândește sau ce crede celălalt sau ce gândesc și cred alții (ex.: Tu nu mă placi)</i>	<i>De unde știi că ...? Ce te face să gândești așa? Ce argumente ai? Sunt dovezi concrete că...?</i>

<i>Emit o judecată de valoare fără a preciza autorul (ex.: E rău să fi nehotărât):</i>	<i>Cine zice că este ...? Pentru cine este ...? Cum ști că ...?</i>
<i>Am credința că o anumită acțiune este cauza unui răspuns sau reacție specifică (ex.: Mă întristezi):</i>	<i>A fost vreodată o perioadă când nu ...? Mai exact, cum te ...? Mai specific, cum ești ...?</i>
<i>Semnificația unei acțiuni, experiență sau comportament am atribuit-o unei alte acțiuni, experiențe sau comportament fără o explicație sau o dovadă (ex.: Ea strigă tot timpul la mine deci mă urăște):</i>	<i>În ce fel faptul că ... înseamnă că ...? Ai făcut vreodată ... fără ca ...?</i>
<i>O ipoteză sau mai multe le-am considerat a fi subînțelese (ex.: Dacă el ar ști cât sufăr nu ar face asta):</i>	<i>Cum ști că ...? Cum reacționează ...? Cum simți că ...?</i>

Identificarea generalizărilor	Pentru fiecare răspundeți la întrebare
<i>Afirm inexistența excepțiilor referitoare la experiență (ex.: Nu mă ascultă niciodată)</i>	<i>Fără excepție? Toți? Niniunul? Precis totdeauna? Fiecare? Niciodată? Ce s-ar întâmpla dacă?</i>

<p><i>Consider că ceva este sau nu necesar (ex.: Trebuie/este necesar să am grijă de acest lucru) sau este sau nu posibil (ex.: Este imposibil să realizez ceva)</i></p>	<p><i>Ce-ar fi dacă ...? Ce-ar fi dacă nu ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce s-ar întâmpla dacă nu ...? Ce te împiedică/reține ...?</i></p>

Întrebările sunt puse spre a ajunge la adevărata semnificație ce a fost ascunsă sau pierdută în procesul de filtrare a informațiilor. Dacă dorești să fi mai bine schimbă tiparul!

1. Care va fi primul pas spre schimbare?
2. Cum vei ști că a intervenit schimbarea?
3. Cine va mai observa aceasta? Cum te vei simți atunci?
4. Când vei face primul pas?

Nu cunoști tehnici de schimbare a tiparelor?

1. Dacă le-ai cunoaște cum ar fi?
2. Visează noaptea asta și spune-mi și mie cu proxima ocazie!
3. Cândește-te la cineva care poate să facă schimbarea (un model)!
4. Caută pe cineva care poate face asta și observă cum face!
5. Acționează ca și cum ai ști!

Anexa 11. Exerciții pentru antrenarea factorilor de personalitate. Fișele tip E - program formativ

Fișa: E

Exercițiu pentru experiențierea schimbării

1. Prinde-ți palmele astfel încât degetele să se încrucișeze.

2. Observă care deget mare se află deasupra: cel de la mâna dreaptă sau cel de la mâna stângă?
3. Leagă această situație de supoziția: „*Așa văd eu lucrurile!*”
4. Schimbă acum așezarea degetelor astfel încât deasupra să fie degetul mare de la cealaltă mână. Toate celelalte degete se vor translata corespunzător.
5. Observă ce simți. Probabil ceva bizar, straniu, incomod.
6. Meditează asupra afirmației: „*Este important să ne putem schimba perspectiva chiar dacă acest lucru pare nefiresc. Schimbarea, chiar dacă este necesară, poate fi de multe ori incomodă!*”
7. Pentru a obține un alt rezultat este necesară schimbarea!

Fișa: E1

Exercițiu pentru îmbunătățirea optimismului

Dacă ești în fața unei provocări, o temă mai dificilă sau un examen mai greu, și ai îndoieli asupra rezultatului final, optimismul este cel care te va ajuta. Urmează pașii de mai jos:

1. Gândește-te la un lucru pe care ți-l dorești cu adevărat și care poate fi simplu de realizat (să-ți cumperi ceva, să faci o călătorie, să vezi un spectacol sau un concert etc.).

2. Propune-ți ca acel lucru să fie recompensa ta, după finalizarea sarcinii, indiferent de rezultat. Pregătește totul ca să te auto-recompensezi la final.

3. Gândește-te că recompensa o meriți pentru simplul fapt că ai acceptat provocarea și te-ai angajat să depui efort pentru a o duce la capăt cât mai bine posibil. Chiar dacă rezultatul nu va fi excepțional oricum ai câștigat mai multă experiență. Altădată vei fi mai pregătit pentru sarcini asemănătoare.



Paharul este întotdeauna plin și tot conținutul este de folos!

Fișa: E2

Exercițiu pentru îmbunătățirea stimei de sine

Fă-ți o listă cu atributele negative pe care ți le „lipești” cu atâta generozitate pe frunte. Consultă și fișa în care ai identificat omisiunile, distorsiunile și generalizările (Fișa F2). Apoi formulează, pentru fiecare în parte, contra-argumente raționale pozitive. Repetă-ți varianta

pozitivă ori de câte ori cea negativă iese la suprafață. Fă asta mereu și mereu până te vei desensibiliza.

Auto-atribuiri negative

Contra-argumente raționale pozitive

Fișa: E3

Exercițiu pentru îmbunătățirea robusteții

A. Calmează-ți respirația atunci când situația devine stresantă și nu numai ...

1. Așează-te într-o poziție fermă, în picioare sau culcat (de preferință pe ceva tare). Observă cum respiri și direcționează-o în partea inferioară a abdomenului.
2. Poți începe să-ți numeri respirațiile cea ce va ajuta la eliberarea gândurilor dezordonate.

3. Observă efectul de relaxare, de conștientizare al prezentului și de vitalizare.
4. Expiră într-un interval de două ori mai lung decât inspiri.
5. După expirație fă o foarte scurtă pauză și relaxează-te.

B. Transformă situația stresantă (din prezent sau viitor) într-una distractivă.

1. Observă ceea ce te stresează, la persoanele implicate, la stângăciile tale, la faptul că nu ai reușit foarte bine să finalizezi sarcina.
2. Observă-i pe cei ce privesc autoritar, dezaprobator sau te muștră. Transformă-i pe fiecare, treptat, în personaje de desene animate, distractive, sau imaginează-ți că sunt îmbrăcați caraghios.
3. Transformă situația într-una distractivă, veselă, detașată. Fă haz de necaz!

C. Folosește o ancoră pentru a retrăi „momentul de excelență”.

1. Gândește-te la o parte a corpului (vârful nasului, lobul urechii, încheietura mâinii) sau un gest semnificativ pe care să-l folosești ca ancoră.
2. Amintește-ți o situație plăcută în care ai reușit o sarcină, ai deținut controlul, ai fost implicat și ai ai acceptat provocarea.
3. Când ai găsit situația retrăiește momentul. Vezi ceea ce ai văzut atunci, simte ceea ce ai simțit, auzi ceea ce ai auzit. Observă totul ca într-un film în care ești și tu prezent și fi atent la toate percepțiile.
4. În momentul când retrăiești cel mai intens starea apasă pe punctul de ancorare sau fă gestul semnificativ.
5. Fă o pauză scurtă în care ia-ți un suc sau o cafea, fă câțiva pași, fă câteva genoflexiuni sau orice altceva pentru a ieși din stare.
6. Apasă pe punctul de ancorare sau fă gestul ales și observă cât de mult revii la starea de bine amintită. Pentru a întări starea de ancorare poți repeta de mai multe ori pașii 3-6. Repetă procedura la anumite intervale de timp.
7. Gândește-te la o situație din viitor când ai dori să repeți starea de bine. Declanșează ancora pentru verificare. Ancora se poate declanșa și în momentul în care vei ajunge, în viitor, în situația dată (examen, susținerea unui proiect, etc.).

Bonus:

Dacă până acum ai experimentat principiul „*ce poți face astăzi lasă pe mâine, că poimâine poate nu mai trebuie sau se rezolvă de la sine*” și lucrurile nu au ieșit tocmai cum trebuie uită-! Strategie de a merge spre scop pas cu pas și de a-ți planifica timpul și acțiunile poate fi mai folositoare.

Fișa: E4

Exercițiu pentru îmbunătățirea sensului coerenței

De fiecare dată când îți vin anumite gânduri negative sau te simți neputincios recadrează după modelul următor:

1. „Nu înțeleg situația asta, totul se petrece într-un ritm prea alert!”

Recadrare: „Până acum așa au stat lucrurile dar să vedem dacă totuși nu există o explicație. Cum altfel ar fi gândit, reacționat alții (se apelează la modele sau la persoane reale). Cine altcineva a mai experimentat asta? Pot să-l întreb cum a procedat pentru a pricepe lucrurile!”.

2. „Nu văd ce m-ar putea ajuta să rezolv asta! Nu sunt capabil!”

Recadrare: „Până acum nu am perceput resursele și cum să controlez situația dar mă gândesc că, în trecut, am rezolvat probleme mai dificile. Ce m-ar putea ajuta din strategiile de atunci? La cine pot apela pentru un sfat? (o rudă, un prieten, un coleg ...)”.

3. „Nu văd rostul acestei teme. Nu mă voi implica în treburi fără rost!”

Recadrare: „Sincer, până acum n-am văzut nici un rost sau sens, dar este posibil să mă fi înșelat. Dacă totuși mi se cere asta mă pot implica și pot căuta pe parcurs să descopăr utilitatea. La cine pot apela pentru un alt punct de vedere (rudă, prieten, coleg). Hai să o fac!”

Sugestii: Îmbogățirea experienței duce la creșterea sensului coerenței. Pentru asta trebuie să cauți cât mai multe provocări și să mă implic cât mai mult. Să fii pro-activ. Este necesar mult studiu. Pot căpăta experiență și din lectura unor romane. A experimenta nu înseamnă neapărat obținerea unui rezultat sau o reușită. Indiferent de finalitatea demersului acumulez experiență.

În fond viața este compusă atât din reușite cât și din lucruri mai puțin reușite. Sunt om ceea ce înseamnă că sunt o ființă imperfectă. Experiența câștigată, indiferent de rezultat, este în ultimă instanță cel mai important beneficiu și asta mă motivează cel mai mult.

Fișa: E5

Exercițiu pentru îmbunătățirea autoeficacității

Atunci când ai de a face cu o nouă provocare, cu situația în care trebuie să atingi un anumit scop, propune-ți să urmezi pașii următori:

1. Amintește-ți momente din trecutul tău în care ai reușit să îndeplinești anumite sarcini chiar dacă nu prea credeai că vei reuși. Meditează asupra acestor situații și întreabă-te:

- Cum ai obținut ceea ce ai obținut?
- Ce resurse ai utilizat și ți-ar fi folositoare pentru atingerea scopurilor viitoare?
- Ce îți transmit rezultatele bune obținute despre abilitățile tale de a reuși?

d) Amintește-ți, ca într-un film în care tu ești personajul principal, ce ai simțit, ai văzut, ai auzit în momentul când ai reușit. Cine te-a apreciat? Cine s-a bucurat de succesul tău?

1 (variantă). Dacă nu-ți reamintești un asemenea moment alege un model pozitiv (din anturajul tău, dintr-un film, din mediul social în care trăiești etc.) și pune-te „în pielea lui”. Meditează la aceleași întrebări.

2. Vizualizează drumul de la momentul actual și până la finalizarea sarcinii și împarte-l în pași mici și posibil de realizat. Observă următoarele:

- Care va fi primul pas? Fă pasul acum!
- Ce ai obținut pozitiv? Reflectează asupra succesului obținut!
- Reiterează pașii 2.a și 2.b până la atingerea scopului. Ajustează pașii în funcție de succesele și experiența acumulată.

Anexa 12. Date participanți - experiment formativ

Factorii de personalitate - TEST

Grup		Specializ area	Vars ta	Genul	Autoeficaci tatea	Sti ma de sine	Robust ete Angaja re	Robust ete Contro l	Robust ete Provoc are	Robust ete	SC Inteleg ere	SC Contr ol	SC Se ns	Sensul coeren tei	Tip predictie	Optimi sm
experim ental	1	Psiholog ie	21	femini n	28	19	11	15	7	33	17	13	16	46	8-stabil	7
	2	Psiholog ie	19	femini n	29	28	11	9	9	29	15	14	19	48	8-stabil	16
	3	Psiholog ie	19	femini n	33	24	10	12	13	35	11	19	18	48	8-stabil	13
	4	Drept	25	femini n	28	36	12	15	15	42	24	19	25	68	4- crestere	19

	5	Stiinte Economie	21	femini n	31	37	10	9	10	29	26	21	27	74	1-stabil	14
	6	Stiinte Economie	26	femini n	27	33	10	11	9	30	26	18	23	67	3- crestere	16
	7	Psiholog ie	24	femini n	33	36	13	14	9	36	32	20	28	80	1-stabil	23
	8	Psiholog ie	26	mascul in	31	35	10	14	11	35	23	22	21	66	7-rar	20
	9	Drept	27	femini n	30	33	10	13	11	34	20	18	21	59	8-stabil	20
	10	Stiinte Economie	29	femini n	32	34	13	10	11	34	25	18	26	69	3- crestere	16
	11	Stiinte Economie	27	mascul in	33	31	10	13	11	34	20	16	18	54	8-stabil	18
	12	Psiholog ie	27	femini n	37	36	14	15	15	44	27	22	28	77	1-stabil	24
	Total	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
control	1	Drept	21	femini n	32	25	9	13	7	29	18	12	16	46	8-stabil	8
	2	Drept	21	femini n	27	25	11	15	7	33	17	13	16	46	8-stabil	7
	3	Drept	25	femini n	26	23	8	10	7	29	11	12	13	36	8-stabil	12
	4	Psiholog ie	24	femini n	28	35	11	10	9	30	19	16	24	59	4- crestere	18
	5	Stiinte Economie	19	mascul in	32	35	12	15	11	38	27	21	25	73	1-stabil	20
	6	Stiinte Economie	18	femini n	29	31	12	11	10	33	12	16	19	47	8-stabil	15
	7	Stiinte Economie	26	mascul in	32	32	11	14	5	30	21	19	17	57	8-stabil	22
	8	Stiinte Economie	20	femini n	34	29	11	14	11	36	11	12	24	47	4- crestere	17
	9	Psiholog ie	27	femini n	30	29	8	13	9	30	16	18	20	54	8-stabil	20
	10	Stiinte Economie	29	femini n	33	27	13	15	10	38	18	21	22	61	7-rar	20
	11	Psiholog ie	28	femini n	26	26	8	13	8	29	22	19	16	57	8-stabil	15
	12	Stiinte Economie	28	femini n	35	39	12	12	9	33	25	21	20	66	5- deterior are	16
	Total	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

Factorii de personalitate - RETEST

Grup	Specializarea	Varsta	Genul	Autoeficacitate	Stima de sine	Robuste Angajare	Robuste Control	Robuste Provocare	Robuste	SC Inteligere	SC Control	SC Sens	Sensul Coerentei	Tip predictie	Optimism	
experimental	1	Psihologie	21	feminin	31	25	12	15	6	33	18	15	19	52	8-stabil	4
	2	Psihologie	19	feminin	34	39	13	14	10	37	23	19	22	64	8-stabil	17
	3	Psihologie	19	feminin	36	35	12	12	13	37	22	23	18	63	7-rar	16
	4	Drept	25	feminin	38	38	15	10	14	39	28	22	27	77	1-stabil	20
	5	Stiinte Economice	21	feminin	37	39	12	13	12	37	28	23	27	78	1-stabil	19
	6	Stiinte Economice	26	feminin	33	35	9	10	12	31	28	20	24	72	1-stabil	21
	7	Psihologie	24	feminin	40	38	15	15	11	41	32	22	28	82	1-stabil	23
	8	Psihologie	26	masculin	38	36	11	14	13	38	24	24	23	71	2-rar	23
	9	Drept	27	feminin	35	37	9	14	12	35	22	19	21	62	8-stabil	22
	10	Stiinte Economice	29	feminin	36	38	15	13	13	41	27	21	28	76	1-stabil	20
	11	Stiinte Economice	27	masculin	39	34	11	12	13	36	23	18	20	61	8-stabil	21
	12	Psihologie	27	feminin	40	40	14	14	15	43	28	22	28	78	1-stabil	23
	Total N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
control	1	Drept	21	feminin	30	22	11	12	8	31	16	10	12	38	8-stabil	9
	2	Drept	21	feminin	28	23	12	14	8	34	16	14	15	45	8-stabil	5
	3	Drept	25	feminin	25	23	8	11	8	27	13	10	12	35	8-stabil	14
	4	Psihologie	24	feminin	29	36	10	10	8	28	18	15	23	56	4-crestere	20
	5	Stiinte Economice	19	masculin	33	34	13	12	10	35	27	20	23	70	1-stabil	18
	6	Stiinte Economice	18	feminin	31	30	11	11	9	31	15	15	16	46	8-stabil	14
	7	Stiinte Economice	26	masculin	34	30	10	12	6	28	22	20	20	62	7-rar	24
	8	Stiinte Economice	20	feminin	32	31	12	12	11	35	10	11	23	44	4-crestere	16
	9	Psihologie	27	feminin	30	32	7	14	10	31	17	17	20	54	8-stabil	22

		ie	n														
10		Stiinte Economi ce	29	femini n	31	27	11	14	10	35	20	22	22	64	7-rar	19	
11		Psiholog ie	28	femini n	27	27	9	14	9	32	24	20	15	59	7-rar	16	
12		Stiinte Economi ce	28	femini n	36	40	13	14	9	36	26	20	19	65	5- deterior are	17	
Tot al	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	

Performanța academică pe semestrul 1 și semestrul 2

Grup	Specializarea	Varsta	Genul	Clasa standard note sem 1	Performanta academica sem 1	Clasa standard note sem 2	Performanta academica sem 2	
experimental	1	Psihologie	21	feminin	3	rezultate medii	5	rezultate foarte bune
	2	Psihologie	19	feminin	2	rezultate slabe	4	rezultate bune
	3	Psihologie	19	feminin	2	rezultate slabe	5	rezultate foarte bune
	4	Drept	25	feminin	1	rezultate foarte slabe	4	rezultate bune
	5	Stiinte Economice	21	feminin	2	rezultate slabe	4	rezultate bune
	6	Stiinte Economice	26	feminin	2	rezultate slabe	4	rezultate bune
	7	Psihologie	24	feminin	2	rezultate slabe	5	rezultate foarte bune
	8	Psihologie	26	masculin	2	rezultate slabe	4	rezultate bune
	9	Drept	27	feminin	3	rezultate medii	4	rezultate bune
	10	Stiinte Economice	29	feminin	3	rezultate medii	5	rezultate foarte bune
	11	Stiinte Economice	27	masculin	2	rezultate slabe	4	rezultate bune
	12	Psihologie	27	feminin	1	rezultate foarte slabe	3	rezultate medii
Total	N	12	12	12	12	12	12	
control	1	Drept	21	feminin	2	rezultate slabe	2	rezultate slabe
	2	Drept	21	feminin	3	rezultate medii	3	rezultate medii
	3	Drept	25	feminin	2	rezultate slabe	3	rezultate medii
	4	Psihologie	24	feminin	1	rezultate foarte slabe	2	rezultate slabe
	5	Stiinte Economice	19	masculin	4	rezultate bune	4	rezultate bune
	6	Stiinte Economice	18	feminin	2	rezultate slabe	3	rezultate medii
	7	Stiinte Economice	26	masculin	2	rezultate slabe	2	rezultate slabe
	8	Stiinte Economice	20	feminin	2	rezultate slabe	1	rezultate foarte slabe
	9	Psihologie	27	feminin	3	rezultate medii	3	rezultate medii
	10	Stiinte Economice	29	feminin	3	rezultate medii	4	rezultate bune

	11	Psihologie	28	feminin	2	rezultate slabe	3	rezultate medii
	12	Stiinte Economice	28	feminin	2	rezultate slabe	3	rezultate medii
Total	N	12	12	12	12	12	12	12

Anexa 13. Transformarea notelor obținute în note standard T și clase standard – experiment formativ

Drept an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore: Nota1	Zscor: Nota2	Zscore Nota3	Zscore: Nota4	Zscor: Nota5	Zscor: Nota6	ZMedia	TMedia
1	7	5	3	10	6	10	-,57297	-,31253	2,16923	,84837	1,31787	-,96998	-,42571	45,74
2	6	6	8	6	6	8	1,35429	,20835	,29580	1,36477	1,31787	-,19400	-,62113	43,79
3	7	7	7	9	8	8	-,57297	,72923	-,19720	,29508	,76297	-,19400	,13719	51,37
4	8	5	8	10	7	8	,20835	-,31253	,29580	,84837	-,27745	-,19400	,09476	50,95
5	8	5	7	7	7	8	,20835	-,31253	-,19720	-,81148	-,27745	-,19400	-,26405	47,36
6	9	5	8	6	8	8	,98968	-,31253	,29580	1,36477	,76297	-,19400	,02953	50,30

7	7	8	6	8	9	9	-,57297	1,25012	-,69021	-,25820	1,80340	,38799	,32002	53,20
8	9	3	10	10	7	10	,98968	1,35429	1,28182	,84837	-,27745	,96998	,40968	54,10
9	10	8	7	10	8	8	1,77100	1,25012	-,19720	,84837	,76297	-,19400	,70688	57,07
10	7	2	6	5	8	9	-,57297	1,87517	-,69021	1,91805	,76297	,38799	-,65091	43,49
11	10	7	9	9	8	8	1,77100	,72923	,78881	,29508	,76297	-,19400	,69218	56,92
12	7	5	10	10	6	10	-,57297	-,31253	1,28182	,84837	1,31787	,96998	,14947	51,49
13	7	4	4	7	7	3	-,57297	-,83341	1,67622	-,81148	-,27745	3,10393	1,21258	37,87
14	6	5	9	10	6	10	1,35429	-,31253	,78881	,84837	1,31787	,96998	-,06292	49,37
15	8	9	9	10	8	8	,20835	1,77100	,78881	,84837	,76297	-,19400	,69758	56,98
Total	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

TMedia		
N	Valid	15
	Missing	0
Percentiles	6,7	38,2786
	30,9	47,2690
	69,1	53,2504
	93,3	57,0621

Drept an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscor: Nota1	Zscore Nota2	Zscor: Nota3	Zscore Nota4	Zscor: Nota5	Zscore Nota6	ZMedia	TMedia
1	5	5	5	7	7	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,03278	50,33
2	6	6	5	6	6	7	-,31658	,06936	-,08346	,31851	-,76904	1,87083	-,44201	45,58
3	6	6	6	5	10	7	-,31658	,06936	1,16841	-,63702	2,11485	1,87083	,08803	50,88
4	6	5	6	5	5	9	-,31658	-,97106	1,16841	-,63702	1,49001	,00000	-,37438	46,26
5	7	5	5	5	6	9	,27701	-,97106	-,08346	-,63702	-,76904	,00000	-,36393	46,36
6	7	6	4	6	7	10	,27701	,06936	1,33532	,31851	-,04806	,93541	,03615	50,36
7	7	6	6	5	6	9	,27701	,06936	1,16841	-,63702	-,76904	,00000	,01812	50,18
8	5	7	4	5	6	8	-,91017	1,10978	1,33532	-,63702	-,76904	-,93541	-,57953	44,20
9	10	6	4	6	7	10	2,05778	,06936	1,33532	,31851	-,04806	,93541	,33295	53,33
10	6	5	4	4	7	9	-,31658	-,97106	1,33532	1,59256	-,04806	,00000	-,71060	42,89
11	8	8	6	6	10	9	,87060	2,15020	1,16841	,31851	2,11485	,00000	1,10376	61,04
12	5	5	5	7	8	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	,67291	,93541	,15295	51,53
13	10	7	5	7	7	10	2,05778	1,10978	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,87425	58,74
14	5	5	5	7	7	10	-,91017	-,97106	-,08346	1,27404	-,04806	,93541	,03278	50,33
15	5	7	6	4	7	8	-,91017	1,10978	1,16841	1,59256	-,04806	-,93541	-,20134	47,99
Total	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

TMedia		
N	Valid	15
	Missing	0
Percentiles	6,7	42,9884
	30,9	46,3549
	69,1	50,9167
	93,3	60,8724

Științe Economice an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore: Nota1	Zscore Nota2	Zscore: Nota3	Zscore Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	ZMedia	TMedia
1	5	4	5	8	5	8	1,80704	-,98990	1,25193	-,56489	1,64262	-,45904	1,11924	38,81
2	7	6	9	10	6	10	,10039	,18561	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,42317	54,23
3	6	2	4	7	5	7	-,85332	2,16541	1,78053	1,28041	1,64262	1,25193	1,49570	35,04
4	8	5	9	10	6	10	1,05411	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,48417	54,84
5	7	5	9	10	6	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,32522	53,25
6	8	6	5	9	7	8	1,05411	,18561	1,25193	,15064	,43803	-,45904	,01957	50,20
7	7	8	6	10	8	8	,10039	1,36111	-,72334	,86616	1,47836	-,45904	,43727	54,37
8	7	5	9	10	6	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,32522	53,25
9	6	6	9	7	7	9	-,85332	,18561	,86244	1,28041	,43803	,33385	-,05230	49,48
10	7	5	9	10	7	10	,10039	-,40215	,86244	,86616	,43803	1,12674	,49860	54,99
11	7	5	5	10	6	10	,10039	-,40215	1,25193	,86616	-,60229	1,12674	-,02718	49,73
12	7	7	7	8	6	8	,10039	,77336	-,19475	-,56489	-,60229	-,45904	-,15787	48,42
13	7	5	5	9	7	8	,10039	-,40215	1,25193	,15064	,43803	-,45904	-,23734	47,63
14	8	5	7	7	8	8	1,05411	-,40215	-,19475	1,28041	1,47836	-,45904	,03269	50,33
15	6	6	9	6	6	8	-,85332	,18561	,86244	1,99594	-,60229	-,45904	-,47709	45,23
16	6	5	6	7	8	7	-,85332	-,40215	-,72334	1,28041	1,47836	1,25193	-,50547	44,95
17	8	5	9	10	6	10	1,05411	-,40215	,86244	,86616	-,60229	1,12674	,48417	54,84
18	5	8	9	10	8	8	1,80704	1,36111	,86244	,86616	1,47836	-,45904	,38367	53,84
19	9	10	9	9	7	6	2,00782	2,53662	,86244	,15064	,43803	2,04482	,65846	56,58
Total	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

TMedia		
N	Valid	19
	Missing	0
Percentiles	6,7	36,3229
	30,9	48,6113
	69,1	54,1606
	93,3	56,0411

Științe Economice an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Nota6	Zscore Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	ZMedia	TMedia
1	6	6	5	4	4	9	,33011	-,10039	-,22942	-,99195	2,03799	,08472	-,49082	45,09
2	5	5	5	5	7	10	-,56590	-,73620	-,22942	-,13527	-,06908	,88953	-,14106	48,59
3	4	4	5	5	8	9	1,46190	1,37201	-,22942	-,13527	,58722	,08472	-,42111	45,79
4	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
5	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
6	4	6	5	4	7	7	1,46190	-,10039	-,22942	-,99195	-,06908	1,52491	-,72961	42,70
7	6	6	5	5	7	8	,33011	-,10039	-,22942	-,13527	-,06908	-,72010	-,15402	48,46
8	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
9	5	6	6	4	7	7	-,56590	-,10039	1,95003	-,99195	-,06908	1,52491	-,21703	47,83
10	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
11	5	5	5	6	7	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,06908	,88953	,00173	50,02
12	6	9	5	4	10	8	,33011	1,80704	-,22942	-,99195	1,89982	-,72010	,34925	53,49
13	6	8	5	5	9	10	,33011	1,17123	-,22942	-,13527	1,24352	,88953	,54495	55,45
14	8	9	4	8	9	10	2,12211	1,80704	2,40887	2,43478	1,24352	,88953	1,01469	60,15
15	8	5	6	5	9	8	2,12211	-,73620	1,95003	-,13527	1,24352	-,72010	,62068	56,21
16	6	7	5	3	6	7	,33011	,53542	-,22942	1,84863	-,72538	1,52491	-,57714	44,23
17	5	5	5	6	6	10	-,56590	-,73620	-,22942	,72142	-,72538	,88953	-,10766	48,92
18	6	7	6	4	6	7	,33011	,53542	1,95003	-,99195	-,72538	1,52491	-,07111	49,29
19	7	9	5	6	9	9	1,22611	1,80704	-,22942	,72142	1,24352	,08472	,80890	58,09
Total\N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

TMedia		
N	Valid	19
	Missing	0
Percentiles	6,7	43,2223
	30,9	48,4831
	69,1	49,8861
	93,3	59,4472

Psihologie an 1/2018 semestrul I

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Nota5	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	ZMedia	TMedia
1	10	7	7	10	9	,49762	-,10426	-,34214	,67701	,74625	,29490	52,95
2	10	7	7	9	10	,49762	-,10426	-,34214	-,01209	1,60558	,32894	53,29
3	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
4	9	7	10	6	7	-,34908	-,10426	1,05086	-2,07939	-,97239	-,49085	45,09
5	7	7	6	8	8	-2,04248	-,10426	-,80647	-,70119	-,11307	-,75349	42,47
6	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
7	10	7	7	8	8	,49762	-,10426	-,34214	-,70119	-,11307	-,15261	48,47
8	10	7	10	10	10	,49762	-,10426	1,05086	,67701	1,60558	,74536	57,45
9	10	9	10	10	8	,49762	1,21639	1,05086	,67701	-,11307	,66576	56,66
10	10	9	9	10	9	,49762	1,21639	,58653	,67701	,74625	,74476	57,45

11	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-1,14284	38,57
12	10	7	7	7	9	,49762	-,10426	-,34214	-1,39029	,74625	-,11856	48,81
13	10	7	9	10	7	,49762	-,10426	,58653	,67701	-,97239	,13690	51,37
14	10	6	10	10	7	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	,09770	50,98
15	10	10	10	10	9	,49762	1,87671	1,05086	,67701	,74625	,96969	59,70
16	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
17	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
18	10	8	4	10	8	,49762	,55606	-1,73514	,67701	-,11307	-,02350	49,76
19	10	8	7	7	8	,49762	,55606	-,34214	-1,39029	-,11307	-,15836	48,42
20	10	5	5	8	6	,49762	-1,42491	-1,27081	-,70119	-1,83171	-,94620	40,54
21	7	5	4	9	7	-2,04248	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	-1,23740	37,63
22	8	6	8	10	7	-1,19578	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,42671	45,73
23	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
24	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
25	10	8	6	10	7	,49762	,55606	-,80647	,67701	-,97239	-,00963	49,90
26	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
27	6	5	6	7	7	-2,88918	-1,42491	-,80647	-1,39029	-,97239	-1,49665	35,03
28	10	9	9	10	10	,49762	1,21639	,58653	,67701	1,60558	,91662	59,17
29	8	6	6	6	6	-1,19578	-,76459	-,80647	-2,07939	-1,83171	-1,33559	36,64
30	10	8	5	8	9	,49762	,55606	-1,27081	-,70119	,74625	-,03441	49,66
31	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-1,14284	38,57
32	10	6	8	9	8	,49762	-,76459	,12219	-,01209	-,11307	-,05399	49,46
33	10	5	8	10	7	,49762	-1,42491	,12219	,67701	-,97239	-,22009	47,80
34	10	7	10	10	8	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,11307	,40163	54,02
35	10	8	6	7	8	,49762	,55606	-,80647	-1,39029	-,11307	-,25123	47,49
36	10	9	6	10	8	,49762	1,21639	-,80647	,67701	-,11307	,29430	52,94
37	9	6	6	4	7	-,34908	-,76459	-,80647	-3,45759	-,97239	-1,27002	37,30
38	10	5	4	4	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-3,45759	-,97239	-1,41848	35,82
39	8	6	6	9	7	-1,19578	-,76459	-,80647	-,01209	-,97239	-,75026	42,50
40	5	7	5	8	8	-3,73588	-,10426	-1,27081	-,70119	-,11307	-1,18504	38,15
41	10	5	5	8	6	,49762	-1,42491	-1,27081	-,70119	-1,83171	-,94620	40,54
42	10	6	10	9	7	,49762	-,76459	1,05086	-,01209	-,97239	-,04012	49,60
43	10	8	10	10	8	,49762	,55606	1,05086	,67701	-,11307	,53370	55,34
44	7	6	8	10	7	-2,04248	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,59605	44,04
45	10	8	10	10	9	,49762	,55606	1,05086	,67701	,74625	,70556	57,06
46	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
47	8	5	4	9	7	-1,19578	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	-1,06806	39,32
48	10	10	10	10	9	,49762	1,87671	1,05086	,67701	,74625	,96969	59,70
49	10	7	10	10	9	,49762	-,10426	1,05086	,67701	,74625	,57350	55,73
50	10	8	10	10	9	,49762	,55606	1,05086	,67701	,74625	,70556	57,06
51	10	6	9	10	7	,49762	-,76459	,58653	,67701	-,97239	,00484	50,05
52	10	7	8	10	6	,49762	-,10426	,12219	,67701	-1,83171	-,12783	48,72
53	10	5	5	10	8	,49762	-1,42491	-1,27081	,67701	-,11307	-,32683	46,73
54	8	10	9	9	9	-1,19578	1,87671	,58653	-,01209	,74625	,40032	54,00
55	10	10	6	10	9	,49762	1,87671	-,80647	,67701	,74625	,59822	55,98
56	10	7	9	10	10	,49762	-,10426	,58653	,67701	1,60558	,65249	56,52
57	10	7	7	8	9	,49762	-,10426	-,34214	-,70119	,74625	,01926	50,19
58	9	6	8	7	8	-,34908	-,76459	,12219	-1,39029	-,11307	-,49897	45,01
59	7	6	4	6	6	-2,04248	-,76459	-1,73514	-2,07939	-1,83171	-1,69066	33,09
60	10	8	8	6	7	,49762	,55606	,12219	-2,07939	-,97239	-,37518	46,25
61	10	6	10	10	9	,49762	-,76459	1,05086	,67701	,74625	,44143	54,41
62	10	5	6	10	8	,49762	-1,42491	-,80647	,67701	-,11307	-,23396	47,66
63	10	8	4	10	7	,49762	,55606	-1,73514	,67701	-,97239	-,19537	48,05
64	10	7	10	10	8	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,11307	,40163	54,02
65	10	7	9	10	6	,49762	-,10426	,58653	,67701	-1,83171	-,03496	49,65

66	8	9	6	7	9	-1,19578	1,21639	-,80647	-1,39029	,74625	-,28598	47,14
67	8	4	4	8	6	-1,19578	-2,08523	-1,73514	-,70119	-1,83171	-1,50981	34,90
68	8	9	9	9	10	-1,19578	1,21639	,58653	-,01209	1,60558	,44012	54,40
69	10	10	10	10	10	,49762	1,87671	1,05086	,67701	1,60558	1,14156	61,42
70	10	6	10	10	8	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,11307	,26957	52,70
71	10	5	7	8	8	,49762	-1,42491	-,34214	-,70119	-,11307	-,41674	45,83
72	9	10	10	10	10	-,34908	1,87671	1,05086	,67701	1,60558	,97222	59,72
73	10	7	10	10	10	,49762	-,10426	1,05086	,67701	1,60558	,74536	57,45
74	10	8	7	10	10	,49762	,55606	-,34214	,67701	1,60558	,59883	55,99
75	8	9	9	10	9	-1,19578	1,21639	,58653	,67701	,74625	,40608	54,06
76	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
77	10	10	9	10	9	,49762	1,87671	,58653	,67701	,74625	,87682	58,77
78	10	7	7	10	9	,49762	-,10426	-,34214	,67701	,74625	,29490	52,95
79	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
80	8	6	10	10	7	-1,19578	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	-,24098	47,59
81	10	7	7	10	7	,49762	-,10426	-,34214	,67701	-,97239	-,04883	49,51
82	10	7	9	10	7	,49762	-,10426	,58653	,67701	-,97239	,13690	51,37
83	10	6	7	8	8	,49762	-,76459	-,34214	-,70119	-,11307	-,28467	47,15
84	10	6	4	10	7	,49762	-,76459	-1,73514	,67701	-,97239	-,45950	45,41
85	8	7	10	10	7	-1,19578	-,10426	1,05086	,67701	-,97239	-,10891	48,91
86	10	8	8	8	7	,49762	,55606	,12219	-,70119	-,97239	-,09954	49,00
87	8	8	6	10	9	-1,19578	,55606	-,80647	,67701	,74625	-,00459	49,95
88	10	7	5	8	9	,49762	-,10426	-1,27081	-,70119	,74625	-,16648	48,34
89	10	7	10	6	9	,49762	-,10426	1,05086	-2,07939	,74625	,02222	50,22
90	7	6	5	9	7	-2,04248	-,76459	-1,27081	-,01209	-,97239	-1,01247	39,88
91	10	6	8	10	7	,49762	-,76459	,12219	,67701	-,97239	-,08803	49,12
92	10	7	4	8	7	,49762	-,10426	-1,73514	-,70119	-,97239	-,60307	43,97
93	10	7	10	10	7	,49762	-,10426	1,05086	,67701	-,97239	,22977	52,30
94	10	6	10	10	8	,49762	-,76459	1,05086	,67701	-,11307	,26957	52,70
95	10	8	9	10	8	,49762	,55606	,58653	,67701	-,11307	,44083	54,41
96	10	6	5	8	9	,49762	-,76459	-1,27081	-,70119	,74625	-,29854	47,01
97	10	7	8	9	9	,49762	-,10426	,12219	-,01209	,74625	,24994	52,50
98	10	9	10	10	8	,49762	1,21639	1,05086	,67701	-,11307	,66576	56,66
99	10	7	8	10	7	,49762	-,10426	,12219	,67701	-,97239	,04403	50,44
100	10	5	4	6	7	,49762	-1,42491	-1,73514	-2,07939	-,97239	-1,14284	38,57
101	10	9	10	10	10	,49762	1,21639	1,05086	,67701	1,60558	1,00949	60,09
102	5	5	4	9	7	-3,73588	-1,42491	-1,73514	-,01209	-,97239	-1,57608	34,24
103	10	9	9	10	10	,49762	1,21639	,58653	,67701	1,60558	,91662	59,17
104	10	9	10	10	9	,49762	1,21639	1,05086	,67701	,74625	,83763	58,38
105	7	5	6	6	8	-2,04248	-1,42491	-,80647	-2,07939	-,11307	-1,29326	37,07
106	10	5	6	9	7	,49762	-1,42491	-,80647	-,01209	-,97239	-,54365	44,56
107	7	6	10	10	7	-2,04248	-,76459	1,05086	,67701	-,97239	-,41032	45,90
108	10	5	7	8	7	,49762	-1,42491	-,34214	-,70119	-,97239	-,58860	44,11
109	6	5	7	8	9	-2,88918	-1,42491	-,34214	-,70119	,74625	-,92223	40,78
110	10	9	10	9	10	,49762	1,21639	1,05086	-,01209	1,60558	,87167	58,72
111	10	8	10	10	10	,49762	,55606	1,05086	,67701	1,60558	,87743	58,77
112	10	7	5	10	10	,49762	-,10426	-1,27081	,67701	1,60558	,28103	52,81
113	10	8	9	10	9	,49762	,55606	,58653	,67701	,74625	,61270	56,13
114	10	8	6	9	9	,49762	,55606	-,80647	-,01209	,74625	,19627	51,96
Total	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114

TMedia		
N	Valid	114

	Missing	0
Percentiles	6,7	37,2312
	30,9	47,3322
	69,1	54,4111
	93,3	58,8899

Psihologie an 1/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	ZMedia	TMedia
1	5	5	9	-3,57621	-2,28567	,35408	-1,83593	31,64
2	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
3	9	10	9	,36280	1,27398	,35408	,66362	56,64
4	7	7	6	-1,60670	-,86181	-1,53804	-1,33552	36,64
5	6	6	10	-2,59145	-1,57374	,98479	-1,06014	39,40
6	10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82
7	7	7	8	-1,60670	-,86181	-,27663	-,91505	40,85
8	9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
9	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
10	9	7	7	,36280	-,86181	-,90733	-,46878	45,31
11	5	5	6	-3,57621	-2,28567	-1,53804	-2,46664	25,33
12	9	10	8	,36280	1,27398	-,27663	,45339	54,53
13	7	6	10	-1,60670	-1,57374	,98479	-,73189	42,68
14	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
15	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
16	8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
17	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
18	8	10	8	-,62195	1,27398	-,27663	,12514	51,25
19	7	7	8	-1,60670	-,86181	-,27663	-,91505	40,85
20	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
21	8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
22	8	9	6	-,62195	,56205	-1,53804	-,53264	44,67
23	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
24	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
25	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
26	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
27	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
28	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
29	7	9	5	-1,60670	,56205	-2,16874	-1,07113	39,29
30	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
31	8	8	6	-,62195	-,14988	-1,53804	-,76995	42,30
32	9	5	7	,36280	-2,28567	-,90733	-,94340	40,57
33	9	5	7	,36280	-2,28567	-,90733	-,94340	40,57
34	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
35	8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
36	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
37	8	7	8	-,62195	-,86181	-,27663	-,58680	44,13
38	8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
39	8	6	7	-,62195	-1,57374	-,90733	-1,03434	39,66
40	7	7	9	-1,60670	-,86181	,35408	-,70481	42,95
41	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
42	8	10	9	-,62195	1,27398	,35408	,33537	53,35
43	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
44	9	10	7	,36280	1,27398	-,90733	,24315	52,43

45	10	9	10	1,34756	,56205	,98479	,96480	59,65
46	10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
47	8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
48	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
49	9	8	8	,36280	-,14988	-,27663	-,02123	49,79
50	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
51	8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
52	8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
53	8	10	7	-,62195	1,27398	-,90733	-,08510	49,15
54	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
55	8	9	10	-,62195	,56205	,98479	,30830	53,08
56	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
57	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
58	9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
59	8	8	6	-,62195	-,14988	-1,53804	-,76995	42,30
60	9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
61	10	10	7	1,34756	1,27398	-,90733	,57140	55,71
62	9	5	5	,36280	-2,28567	-2,16874	-1,36387	36,36
63	8	9	10	-,62195	,56205	,98479	,30830	53,08
64	9	9	5	,36280	,56205	-2,16874	-,41463	45,85
65	8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
66	8	10	9	-,62195	1,27398	,35408	,33537	53,35
67	9	10	9	,36280	1,27398	,35408	,66362	56,64
68	9	10	6	,36280	1,27398	-1,53804	,03292	50,33
69	9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
70	9	8	7	,36280	-,14988	-,90733	-,23147	47,69
71	10	8	9	1,34756	-,14988	,35408	,51725	55,17
72	9	5	10	,36280	-2,28567	,98479	-,31270	46,87
73	9	8	7	,36280	-,14988	-,90733	-,23147	47,69
74	7	8	7	-1,60670	-,14988	-,90733	-,88797	41,12
75	10	8	7	1,34756	-,14988	-,90733	,09678	50,97
76	9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
77	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
78	10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
79	10	9	7	1,34756	,56205	-,90733	,33409	53,34
80	9	9	6	,36280	,56205	-1,53804	-,20439	47,96
81	10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
82	8	6	8	-,62195	-1,57374	-,27663	-,82411	41,76
83	10	10	10	1,34756	1,27398	,98479	1,20211	62,02
84	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
85	8	10	6	-,62195	1,27398	-1,53804	-,29533	47,05
86	8	7	7	-,62195	-,86181	-,90733	-,79703	42,03
87	9	8	9	,36280	-,14988	,35408	,18900	51,89
88	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
89	9	10	8	,36280	1,27398	-,27663	,45339	54,53
90	9	10	6	,36280	1,27398	-1,53804	,03292	50,33
91	7	10	8	-1,60670	1,27398	-,27663	-,20311	47,97
92	7	10	6	-1,60670	1,27398	-1,53804	-,62359	43,76
93	8	10	10	-,62195	1,27398	,98479	,54561	55,46
94	10	8	6	1,34756	-,14988	-1,53804	-,11345	48,87
95	8	7	10	-,62195	-,86181	,98479	-,16633	48,34
96	9	8	10	,36280	-,14988	,98479	,39924	53,99
97	9	9	10	,36280	,56205	,98479	,63655	56,37
98	10	9	7	1,34756	,56205	-,90733	,33409	53,34
99	10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82

100		8	8	10	-,62195	-,14988	,98479	,07099	50,71
101		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
102		8	7	6	-,62195	-,86181	-1,53804	-1,00727	39,93
103		10	8	10	1,34756	-,14988	,98479	,72749	57,27
104		10	8	8	1,34756	-,14988	-,27663	,30702	53,07
105		9	9	7	,36280	,56205	-,90733	,00584	50,06
106		10	10	7	1,34756	1,27398	-,90733	,57140	55,71
107		9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
108		10	10	8	1,34756	1,27398	-,27663	,78164	57,82
109		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
110		10	8	9	1,34756	-,14988	,35408	,51725	55,17
111		9	10	10	,36280	1,27398	,98479	,87386	58,74
112		8	8	7	-,62195	-,14988	-,90733	-,55972	44,40
113		9	9	9	,36280	,56205	,35408	,42631	54,26
114		9	7	10	,36280	-,86181	,98479	,16193	51,62
Total	N	114	114	114	114	114	114	114	114

TMedia		
N	Valid	114
	Missing	0
Percentiles	6,7	39,8475
	30,9	47,3883
	69,1	54,1183
	93,3	58,7386

Psihologie an 2/2018 semestrul I

	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6	Nota 7	Zscore Nota1	Zscore Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	Zscore: Nota5	Zscore: Nota6	Zscore: Nota7	ZMedi a	TMedi a
1	3	10	10	7	9	10	7	3,54771	1,87138	1,05476	,33956	1,21620	,72967	,14086	8,00000	130,00
2	9	6	8	5	6	8	8	,91227	,79552	-,01185	-,69083	-,62907	-,85579	-,63667	7,14286	121,43
3	6	7	9	9	8	8	8	1,31772	-,12880	-,53330	1,36996	,60111	-,85579	-,63667	7,85714	128,57
4	6	6	6	5	6	10	6	1,31772	-,79552	1,03106	-,69083	-,62907	-,72967	-,35496	6,42857	114,29
5	9	8	8	7	5	10	10	,91227	,53793	-,01185	,33956	1,24416	,72967	1,62831	8,14286	131,43
6	9	8	5	10	9	8	6	,91227	,53793	1,55251	1,88515	1,21620	-,85579	-,35496	7,85714	128,57
7	9	7	10	10	9	10	10	,91227	-,12880	1,05476	1,88515	1,21620	-,72967	1,62831	9,28571	142,86
8	9	5	8	5	5	8	4	,91227	1,46225	-,01185	-,69083	1,24416	-,85579	1,34659	6,28571	112,86
9	9	10	10	10	10	10	10	,91227	1,87138	1,05476	1,88515	1,83129	,72967	1,62831	9,85714	148,57
10	7	8	6	4	7	10	5	-,53793	-,12880	-,01185	-,69083	-,62907	-,72967	-,14086	6,71429	117,14

									,57439		1,03106	1,20603	,01398		,85078	9	
11	9	7	9	6	7	8	5	,91227	,12880	,53330	-	,17564	,01398	,85579	,85078	7,28571	122,86
12	5	7	8	4	5	9	5	2,06105	,12880	,01185	1,20603	1,24416	,06306	-	,85078	6,14286	111,43
13	9	5	6	4	5	7	6	,91227	1,46225	1,03106	1,20603	1,24416	1,64851	,35496	-	6,00000	110,00
14	7	7	10	6	8	10	8	,57439	,12880	1,05476	-	,60111	,72967	,63667	-	8,00000	130,00
15	8	5	5	5	5	5	4	,16894	1,46225	1,55251	,69083	1,24416	3,23397	1,34659	-	5,28571	102,86
16	9	7	7	6	5	8	5	,91227	,12880	,50960	,17564	1,24416	,85579	,85078	-	6,71429	117,14
17	9	8	7	10	8	10	7	,91227	,53793	-	1,88515	,60111	,72967	,14086	-	8,42857	134,29
18	8	5	8	6	7	8	4	,16894	1,46225	,01185	,17564	,01398	,85579	1,34659	-	6,57143	115,71
19	8	8	8	8	8	9	8	,16894	,53793	,01185	,85476	,60111	,06306	,63667	-	8,14286	131,43
20	5	6	5	4	5	6	6	2,06105	,79552	1,55251	1,20603	1,24416	2,44124	,35496	-	5,28571	102,86
21	9	7	5	5	8	10	6	,91227	,12880	1,55251	,69083	,60111	,72967	,35496	-	7,14286	121,43
22	8	5	10	4	5	8	6	,16894	1,46225	1,05476	1,20603	1,24416	,85579	,35496	-	6,57143	115,71
23	9	10	10	7	10	10	10	,91227	1,87138	1,05476	,33956	1,83129	,72967	1,62831	-	9,42857	144,29
24	6	6	5	4	5	5	4	1,31772	,79552	1,55251	1,20603	1,24416	3,23397	1,34659	-	5,00000	100,00
25	8	7	9	7	7	8	10	,16894	,12880	,53330	,33956	,01398	,85579	1,62831	-	8,00000	130,00
26	8	9	9	8	8	9	4	,16894	1,20465	,53330	,85476	,60111	,06306	1,34659	-	7,85714	128,57
27	5	6	7	4	5	8	5	2,06105	,79552	,50960	1,20603	1,24416	,85579	,85078	-	5,71429	107,14
28	8	7	7	5	8	8	6	,16894	,12880	,50960	,69083	,60111	,85579	,35496	-	7,00000	120,00
29	9	9	8	8	9	10	7	,91227	1,20465	,01185	,85476	1,21620	,72967	,14086	-	8,57143	135,71
30	8	8	7	8	6	10	7	,16894	,53793	,50960	,85476	,62907	,72967	,14086	-	7,71429	127,14
31	6	5	5	5	6	7	8	1,31772	1,46225	1,55251	,69083	,62907	1,64851	,63667	-	6,00000	110,00
32	8	8	9	5	9	10	8	,16894	,53793	,53330	,69083	1,21620	,72967	,63667	-	8,14286	131,43

33	5	8	10	6	5	9	9	2,06105	,53793	1,05476	,17564	1,24416	,06306	1,13249	7,42857	124,29
34	9	6	5	5	7	9	4	,91227	,79552	1,55251	,69083	,01398	,06306	1,34659	6,42857	114,29
35	7	5	10	4	6	10	7	,57439	1,46225	1,05476	1,20603	,62907	,72967	,14086	7,00000	120,00
36	8	7	7	6	8	10	8	,16894	,12880	,50960	,17564	,60111	,72967	,63667	7,71429	127,14
37	9	10	10	10	7	10	7	,91227	1,87138	1,05476	1,88515	,01398	,72967	,14086	9,00000	140,00
38	8	8	5	4	7	8	4	,16894	,53793	1,55251	1,20603	,01398	,85579	1,34659	6,28571	112,86
39	8	6	5	5	6	10	7	,16894	,79552	1,55251	,69083	,62907	,72967	,14086	6,71429	117,14
40	7	7	8	8	8	10	6	,57439	,12880	,01185	,85476	,60111	,72967	,35496	7,71429	127,14
41	9	8	8	8	7	8	7	,91227	,53793	,01185	,85476	,01398	,85579	,14086	7,85714	128,57
42	9	5	8	5	7	8	8	,91227	1,46225	,01185	,69083	,01398	,85579	,63667	7,14286	121,43
43	7	7	10	7	6	10	4	,57439	,12880	1,05476	,33956	,62907	,72967	1,34659	7,28571	122,86
44	5	7	5	5	5	10	4	2,06105	,12880	1,55251	,69083	1,24416	,72967	1,34659	5,85714	108,57
45	9	7	10	5	7	10	9	,91227	,12880	1,05476	,69083	,01398	,72967	1,13249	8,14286	131,43
46	9	7	10	7	7	10	10	,91227	,12880	1,05476	,33956	,01398	,72967	1,62831	8,57143	135,71
47	5	8	10	9	10	10	5	2,06105	,53793	1,05476	1,36996	1,83129	,72967	,85078	8,14286	131,43
48	9	8	8	4	9	7	7	,91227	,53793	,01185	1,20603	1,21620	1,64851	,14086	7,42857	124,29
49	7	5	5	9	5	9	7	,57439	1,46225	1,55251	1,36996	1,24416	,06306	,14086	6,71429	117,14
50	8	7	8	5	8	10	7	,16894	,12880	,01185	,69083	,60111	,72967	,14086	7,57143	125,71
51	9	7	10	8	6	10	8	,91227	,12880	1,05476	,85476	,62907	,72967	,63667	8,28571	132,86
52	9	10	10	6	9	10	10	,91227	1,87138	1,05476	,17564	1,21620	,72967	1,62831	9,14286	141,43
53	4	6	6	5	5	10	6	2,80438	,79552	1,03106	,69083	1,24416	,72967	,35496	6,00000	110,00
54	9	6	5	7	7	8	9	,91227	,79552	1,55251	,33956	,01398	,85579	1,13249	7,28571	122,86
55	9	10	10	10	10	10	10	,91227	1,87138	1,05476	1,88515	1,83129	,72967	1,62831	9,85714	148,57

									8	6	5	9		1	4		
56	9	10	10	9	10	10	9	,91227	1,87138	1,05476	1,36996	1,83129	,72967	1,13249	9,57143	145,71	
57	9	6	10	8	7	10	10	,91227	,79552	1,05476	,85476	,01398	,72967	1,62831	8,57143	135,71	
58	8	8	8	6	9	10	5	,16894	,53793	,01185	-	1,21620	,72967	-	7,71429	127,14	
59	7	6	6	8	6	9	6	,57439	,79552	1,03106	,85476	,62907	,06306	-	6,85714	118,57	
60	8	6	9	4	5	9	7	,16894	,79552	,53330	1,20603	1,24416	,06306	,14086	6,85714	118,57	
61	8	9	10	5	8	10	8	,16894	1,20465	1,05476	-	,60111	,72967	,63667	8,28571	132,86	
62	9	6	10	5	6	10	8	,91227	,79552	1,05476	-	,69083	,62907	,72967	,63667	7,71429	127,14
63	9	6	10	9	8	10	7	,91227	,79552	1,05476	1,36996	,60111	,72967	,14086	8,42857	134,29	
64	8	7	6	4	8	7	4	,16894	,12880	1,03106	1,20603	,60111	1,64851	1,34659	6,28571	112,86	
65	8	8	6	7	7	10	5	,16894	,53793	1,03106	,33956	-	,01398	,72967	-	7,28571	122,86
66	8	8	10	10	8	10	8	,16894	,53793	1,05476	1,88515	,60111	,72967	,63667	8,85714	138,57	
67	8	9	10	9	9	10	10	,16894	1,20465	1,05476	1,36996	1,21620	,72967	1,62831	9,28571	142,86	
68	8	9	10	9	9	10	10	,16894	1,20465	1,05476	1,36996	1,21620	,72967	1,62831	9,28571	142,86	
69	7	6	5	4	5	7	4	,57439	,79552	1,55251	1,20603	1,24416	1,64851	1,34659	5,42857	104,29	
70	5	6	10	5	5	8	4	2,06105	,79552	1,05476	-	,69083	1,24416	,85579	1,34659	6,14286	111,43
71	8	9	10	6	7	10	6	,16894	1,20465	1,05476	-	,17564	,01398	,72967	,35496	8,00000	130,00
72	8	6	7	4	6	8	4	,16894	,79552	,50960	1,20603	,62907	,85579	1,34659	6,14286	111,43	
73	8	7	10	6	6	10	7	,16894	,12880	1,05476	-	,17564	,62907	,72967	,14086	7,71429	127,14
74	9	6	8	6	5	7	6	,91227	,79552	,01185	-	,17564	1,24416	1,64851	,35496	6,71429	117,14
75	7	5	6	5	6	10	4	,57439	1,46225	1,03106	-	,69083	,62907	,72967	1,34659	6,14286	111,43
76	7	8	9	8	8	10	7	,57439	,53793	,53330	,85476	,60111	,72967	,14086	8,14286	131,43	
77	8	5	5	5	8	10	10	,16894	1,46225	1,55251	-	,69083	,60111	,72967	1,62831	7,28571	122,86
78	7	6	5	4	5	10	5	,57439	,79552	1,55251	1,20603	1,24416	,72967	,85078	6,00000	110,00	

79	8	10	10	10	9	10	8	,16894	1,87138	1,05476	1,88515	1,21620	,72967	,63667	9,28571	142,86
80	8	10	10	9	10	10	7	,16894	1,87138	1,05476	1,36996	1,83129	,72967	,14086	9,14286	141,43
81	7	7	6	5	5	10	4	,57439	,12880	1,03106	,69083	1,24416	,72967	1,34659	6,28571	112,86
82	8	6	6	4	5	7	4	,16894	,79552	1,03106	1,20603	1,24416	1,64851	1,34659	5,71429	107,14
83	9	8	6	5	5	8	4	,91227	,53793	1,03106	,69083	1,24416	,85579	1,34659	6,42857	114,29
84	8	8	10	7	8	10	8	,16894	,53793	1,05476	,33956	,60111	,72967	,63667	8,42857	134,29
85	8	7	10	5	5	10	7	,16894	,12880	1,05476	,69083	1,24416	,72967	,14086	7,42857	124,29
86	8	9	9	7	10	10	10	,16894	1,20465	,53330	,33956	1,83129	,72967	1,62831	9,00000	140,00
87	8	9	9	5	7	10	4	,16894	1,20465	,53330	,69083	,01398	,72967	1,34659	7,42857	124,29
88	8	5	9	6	8	8	5	,16894	1,46225	,53330	,17564	,60111	,85579	,85078	7,00000	120,00
Total	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

TMedia		
N	Valid	88
	Missing	0
Percentiles	6,7	107,1429
	30,9	117,1429
	69,1	130,7129
	93,3	142,8571

Psihologie an 2/2018 semestrul II

	Nota1	Nota2	Nota3	Nota4	Zscore: Nota1	Zscore: Nota2	Zscore: Nota3	Zscore: Nota4	ZMedia	TMedia
1	8	9	8	9	,20698	,70731	,23778	1,13649	8,50000	135,00
2	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
3	6	8	7	7	-1,25017	,12011	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
4	8	7	6	6	,20698	-,46709	-1,37183	-,94707	6,75000	117,50
5	9	9	10	7	,93555	,70731	1,84740	-,25255	8,75000	137,50
6	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
7	7	10	10	10	-,52159	1,29451	1,84740	1,83101	9,25000	142,50
8	6	7	7	6	-1,25017	-,46709	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
9	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
10	9	6	7	8	,93555	-1,05429	-,56702	,44197	7,50000	125,00
11	6	7	7	8	-1,25017	-,46709	-,56702	,44197	7,00000	120,00
12	6	6	5	7	-1,25017	-1,05429	-2,17664	-,25255	6,00000	110,00
13	9	5	7	9	,93555	-1,64149	-,56702	1,13649	7,50000	125,00
14	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00

15	6	5	7	5	-1,25017	-1,64149	-,56702	-1,64159	5,75000	107,50
16	6	7	6	7	-1,25017	-,46709	-1,37183	-,25255	6,50000	115,00
17	10	8	9	7	1,66413	,12011	1,04259	-,25255	8,50000	135,00
18	7	7	9	7	-,52159	-,46709	1,04259	-,25255	7,50000	125,00
19	6	10	7	8	-1,25017	1,29451	-,56702	,44197	7,75000	127,50
20	6	5	7	6	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,94707	6,00000	110,00
21	6	9	8	6	-1,25017	,70731	,23778	-,94707	7,25000	122,50
22	6	8	7	6	-1,25017	,12011	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
23	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
24	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
25	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
26	7	9	7	8	-,52159	,70731	-,56702	,44197	7,75000	127,50
27	7	6	7	6	-,52159	-1,05429	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
28	7	8	7	6	-,52159	,12011	-,56702	-,94707	7,00000	120,00
29	7	9	7	6	-,52159	,70731	-,56702	-,94707	7,25000	122,50
30	9	7	7	7	,93555	-,46709	-,56702	-,25255	7,50000	125,00
31	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
32	8	10	10	6	,20698	1,29451	1,84740	-,94707	8,50000	135,00
33	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
34	9	9	8	8	,93555	,70731	,23778	,44197	8,50000	135,00
35	8	7	7	6	,20698	-,46709	-,56702	-,94707	7,00000	120,00
36	8	10	8	7	,20698	1,29451	,23778	-,25255	8,25000	132,50
37	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
38	10	10	8	9	1,66413	1,29451	,23778	1,13649	9,25000	142,50
39	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
40	9	8	7	8	,93555	,12011	-,56702	,44197	8,00000	130,00
41	7	5	6	7	-,52159	-1,64149	-1,37183	-,25255	6,25000	112,50
42	8	6	7	6	,20698	-1,05429	-,56702	-,94707	6,75000	117,50
43	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
44	6	8	7	7	-1,25017	,12011	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
45	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
46	8	7	9	8	,20698	-,46709	1,04259	,44197	8,00000	130,00
47	8	9	8	6	,20698	,70731	,23778	-,94707	7,75000	127,50
48	7	6	7	7	-,52159	-1,05429	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
49	8	6	6	7	,20698	-1,05429	-1,37183	-,25255	6,75000	117,50
50	6	7	7	6	-1,25017	-,46709	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
51	9	9	7	6	,93555	,70731	-,56702	-,94707	7,75000	127,50
52	8	7	7	7	,20698	-,46709	-,56702	-,25255	7,25000	122,50
53	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
54	6	6	8	5	-1,25017	-1,05429	,23778	-1,64159	6,25000	112,50
55	8	7	7	7	,20698	-,46709	-,56702	-,25255	7,25000	122,50
56	10	9	10	10	1,66413	,70731	1,84740	1,83101	9,75000	147,50
57	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
58	8	10	8	8	,20698	1,29451	,23778	,44197	8,50000	135,00
59	9	10	9	8	,93555	1,29451	1,04259	,44197	9,00000	140,00
60	6	6	7	6	-1,25017	-1,05429	-,56702	-,94707	6,25000	112,50
61	6	5	7	7	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,25255	6,25000	112,50
62	6	10	9	9	-1,25017	1,29451	1,04259	1,13649	8,50000	135,00
63	8	9	8	8	,20698	,70731	,23778	,44197	8,25000	132,50
64	8	7	8	7	,20698	-,46709	,23778	-,25255	7,50000	125,00
65	8	6	7	8	,20698	-1,05429	-,56702	,44197	7,25000	122,50
66	7	9	7	7	-,52159	,70731	-,56702	-,25255	7,50000	125,00
67	8	8	7	9	,20698	,12011	-,56702	1,13649	8,00000	130,00
68	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
69	6	5	7	4	-1,25017	-1,64149	-,56702	-2,33611	5,50000	105,00

70	6	5	7	6	-1,25017	-1,64149	-,56702	-,94707	6,00000	110,00
71	9	9	7	7	,93555	,70731	-,56702	-,25255	8,00000	130,00
72	7	6	7	7	-,52159	-1,05429	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
73	6	6	6	7	-1,25017	-1,05429	-1,37183	-,25255	6,25000	112,50
74	7	7	7	7	-,52159	-,46709	-,56702	-,25255	7,00000	120,00
75	8	5	7	6	,20698	-1,64149	-,56702	-,94707	6,50000	115,00
76	8	10	7	7	,20698	1,29451	-,56702	-,25255	8,00000	130,00
77	9	9	9	8	,93555	,70731	1,04259	,44197	8,75000	137,50
78	8	9	7	5	,20698	,70731	-,56702	-1,64159	7,25000	122,50
79	10	10	9	10	1,66413	1,29451	1,04259	1,83101	9,75000	147,50
80	7	10	9	9	-,52159	1,29451	1,04259	1,13649	8,75000	137,50
81	8	9	7	6	,20698	,70731	-,56702	-,94707	7,50000	125,00
82	6	6	7	6	-1,25017	-1,05429	-,56702	-,94707	6,25000	112,50
83	7	5	7	7	-,52159	-1,64149	-,56702	-,25255	6,50000	115,00
84	7	8	7	8	-,52159	,12011	-,56702	,44197	7,50000	125,00
85	6	7	7	7	-1,25017	-,46709	-,56702	-,25255	6,75000	117,50
86	10	10	10	10	1,66413	1,29451	1,84740	1,83101	10,00000	150,00
87	7	8	8	6	-,52159	,12011	,23778	-,94707	7,25000	122,50
88	10	10	10	9	1,66413	1,29451	1,84740	1,13649	9,75000	147,50
Total	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88

TMedia		
N	Valid	88
	Missing	0
Percentiles	6,7	112,4075
	30,9	120,0000
	69,1	130,0000
	93,3	150,0000

Anexa 14. Rezultatele prelucrării statistice – experiment formativ

Diferențe între media rangurilor pentru <i>Autoeficacitate</i> , <i>Stima de sine</i> și <i>Optimism</i>					
Grup		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
experimental	Autoeficacitate - retest - Autoeficacitatea	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
		Positive Ranks	12 ^b	6,50	78,00
		Ties	0 ^c		
		Total	12		
	Stima de sine - retest - Stima de sine	Negative Ranks	0 ^d	,00	,00
		Positive Ranks	12 ^e	6,50	78,00
		Ties	0 ^f		
		Total	12		
	Optimism retest - Optimism	Negative Ranks	2 ^g	4,25	8,50
		Positive Ranks	9 ^h	6,39	57,50
		Ties	1 ⁱ		
		Total	12		
control	Autoeficacitate - retest - Autoeficacitatea	Negative Ranks	4 ^a	7,63	30,50
		Positive Ranks	7 ^b	5,07	35,50
		Ties	1 ^c		
		Total	12		
	Stima de sine - retest - Stima de sine	Negative Ranks	5 ^d	5,90	29,50
		Positive Ranks	5 ^e	5,10	25,50
		Ties	2 ^f		
		Total	12		
	Optimism retest - Optimism	Negative Ranks	5 ^g	5,90	29,50
		Positive Ranks	7 ^h	6,93	48,50
		Ties	0 ⁱ		
		Total	12		

- a. Autoeficacitate - retest < Autoeficacitatea
 b. Autoeficacitate - retest > Autoeficacitatea
 c. Autoeficacitate - retest = Autoeficacitatea
 d. Stima de sine - retest < Stima de sine
 e. Stima de sine - retest > Stima de sine
 f. Stima de sine - retest = Stima de sine

- g. Optimism retest < Optimism
h. Optimism retest > Optimism
i. Optimism retest = Optimism

Test Statistics ^a				
Grup		Autoeficacitate - retest - Autoeficacitatea	Stima de sine - retest - Stima de sine	Optimism retest - Optimism
experimental	Z	-3,071 ^b	-3,077 ^b	-2,195 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,002	,028
control	Z	-,229 ^b	-,207 ^c	-,766 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,819	,836	,444
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on negative ranks.				
c. Based on positive ranks.				

Diferențe între media rangurilor pentru *Robustețe* și factorii subiacenți

Grup		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
experimental	Robustete Angajare -retest - Robustete Angajare	Negative Ranks ^{2a}	3,00	6,00	
		Positive Ranks ^{9b}	6,67	60,00	
		Ties ^{1c}			
		Total	12		
	Robustete Control - retest - Robustete Control	Negative Ranks ^{4d}	4,38	17,50	
		Positive Ranks ^{5e}	5,50	27,50	
		Ties ^{3f}			
		Total	12		
	Robustete Provocare - retest - Robustete Provocare	Negative Ranks ^{2g}	2,50	5,00	
		Positive Ranks ^{8h}	6,25	50,00	
		Ties ²ⁱ			
		Total	12		
Robustete - retest - Robustete	Negative Ranks ^{2j}	4,25	8,50		
	Positive Ranks ^{9k}	6,39	57,50		
	Ties ^{1l}				
	Total	12			
Robustete Angajare -retest - Robustete Angajare	Negative Ranks ^{5a}	6,10	30,50		
	Positive Ranks ^{6b}	5,92	35,50		
	Ties ^{1c}				
	Total	12			
Robustete Control - retest - Robustete Control	Negative Ranks ^{6d}	6,08	36,50		
	Positive Ranks ^{4e}	4,63	18,50		
	Ties ^{2f}				
	Total	12			
Robustete Provocare - retest - Robustete Provocare	Negative Ranks ^{3g}	5,00	15,00		
	Positive Ranks ^{6h}	5,00	30,00		
	Ties ³ⁱ				
	Total	12			
Robustete - retest - Robustete	Negative Ranks ^{6j}	6,83	41,00		
	Positive Ranks ^{6k}	6,17	37,00		
	Ties ^{0l}				
	Total	12			

- a. Robustete Angajare -retest < Robustete Angajare
b. Robustete Angajare -retest > Robustete Angajare
c. Robustete Angajare -retest = Robustete Angajare

- d. Robustete Control - retest < Robustete Control
- e. Robustete Control - retest > Robustete Control
- f. Robustete Control - retest = Robustete Control
- g. Robustete - retest < Robustete Provocare
- h. Robustete - retest > Robustete Provocare
- i. Robustete - retest = Robustete Provocare
- j. Robustete - retest < Robustete
- k. Robustete - retest > Robustete
- l. Robustete - retest = Robustete

Test Statistics ^a					
Grup		Robustete Angajare -retest - Robustete Angajare	Robustete Control - retest - Robustete Control	Robustete - retest - Robustete Provocare	Robustete - retest - Robustete
experimental	Z	-2,449 ^b	-,604 ^b	-3,066 ^b	-2,186 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,546	,002	,029
control	Z	-,237 ^b	-,942 ^c	-3,072 ^b	-,636 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,813	,346	,002	,525
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					
c. Based on positive ranks.					

Diferențe între media rangurilor pentru <i>Sensul Coerenței</i> și factorii subiacenți			
Grup		N	Mean RankSum of Ranks
experimental	SC Intelegere - retest - SC Intelegere	Negative Ranks	0 ^a ,00 ,00
		Positive Ranks	11 ^b 6,00 66,00
		Ties	1 ^c
		Total	12
	SC Control - retest - SC Control	Negative Ranks	0 ^d ,00 ,00
		Positive Ranks	11 ^e 6,00 66,00
		Ties	1 ^f
		Total	12
	SC Sens - retest - SC Sens	Negative Ranks	0 ^g ,00 ,00
		Positive Ranks	7 ^h 4,00 28,00
		Ties	5 ⁱ
		Total	12
Sensul Coerentei - retest - Sensul coerentei	Negative Ranks	0 ^j ,00 ,00	
	Positive Ranks	12 ^k 6,50 78,00	
	Ties	0 ^l	
	Total	12	
SC Intelegere - retest - SC Intelegere	Negative Ranks	4 ^a 4,75 19,00	
	Positive Ranks	7 ^b 6,71 47,00	
	Ties	1 ^c	
	Total	12	
SC Control - retest - SC Control	Negative Ranks	8 ^d 7,00 56,00	
	Positive Ranks	4 ^e 5,50 22,00	
	Ties	0 ^f	
	Total	12	
control	Negative Ranks	8 ^g 4,69 37,50	
	Positive Ranks	2 ^h 7,50 7,50	
	Ties	2 ⁱ	
	Total	12	
Sensul Coerentei - retest - Sensul coerentei	Negative Ranks	7 ^j 5,07 35,50	
	Positive Ranks	3 ^k 6,50 19,50	
	Ties	2 ^l	
	Total	12	

- a. SC Intelegere - retest < SC Intelegere
- b. SC Intelegere - retest > SC Intelegere
- c. SC Intelegere - retest = SC Intelegere
- d. SC Control - retest < SC Control
- e. SC Control - retest > SC Control

- f. SC Control - retest = SC Control
- g. SC Sens - retest < SC Sens
- h. SC Sens - retest > SC Sens
- i. SC Sens - retest = SC Sens
- j. Sensul Coerentei - retest < Sensul coerentei
- k. Sensul Coerentei - retest > Sensul coerentei
- l. Sensul Coerentei - retest = Sensul coerentei

Test Statistics ^a					
Grup		SC Intelegere - retest - SC Intelegere	SC Control - retest - SC Control	SC Sens - retest - SC Sens	Sensul Coerentei - retest - Sensul coerentei
experimental	Z	-2,955 ^b	-2,988 ^b	-2,414 ^b	-3,062 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,003	,016	,002
control	Z	-1,273 ^b	-1,428 ^c	-1,811 ^c	-,823 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,203	,153	,070	,411
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					
c. Based on positive ranks.					

Diferențe între media rangurilor pentru *Clasa de performanță academică*

Grup		N	Mean Rank	Sum of Ranks
experimental	Performanta academica sem 2 - Performanta academica sem 1	Negative Ranks	0 ^a	,00
		Positive Ranks	12 ^b	78,00
		Ties	0 ^c	
		Total	12	
control	Performanta academica sem 2 - Performanta academica sem 1	Negative Ranks	1 ^a	4,00
		Positive Ranks	6 ^b	24,00
		Ties	5 ^c	
		Total	12	

- a. Performanta academica sem 2 < Performanta academica sem 1
- b. Performanta academica sem 2 > Performanta academica sem 1
- c. Performanta academica sem 2 = Performanta academica sem 1

Test Statistics ^a		
Grup	Performanta academica sem 2 - Performanta academica sem 1	
experimental	Z	-3,169 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
control	Z	-1,890 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,059
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on negative ranks.		

Anexa 15. Operaționalizarea variabilelor de tip diferențe retest-test pentru factorii de personalitate și performanța academică – experiment formativ

			Performanta academica sem. 2 - sem. 1	Autoeficacitatea retest - test	Stima de sine retest - test	Optimism retest - test
Grup	experimental	1	2	3	6	-3
		2	2	5	11	1
		3	3	3	11	3
		4	3	10	2	1
		5	2	6	2	5
		6	2	6	2	5
		7	3	7	2	0
		8	2	7	1	3
		9	1	5	4	2
		10	2	4	4	4
		11	2	6	3	3
		12	2	3	4	-1
		Total	N	12	12	12
	control	1	0	-2	-3	1
		2	0	1	-2	-2
		3	1	-1	0	2
		4	1	1	1	2
		5	0	1	-1	-2
		6	1	2	-1	-1
		7	0	2	-2	2
		8	-1	-2	2	-1
		9	0	0	3	2
		10	1	-2	0	-1
		11	1	1	1	1
		12	1	1	1	1
Total	N	12	12	12	12	
Total	N	24	24	24	24	

			Robustete retest - test	Robustete angajare retest - test	Robustete control retest - test	Robustete provocare retest - test
Grup	experimental	1	0	1	0	-1
		2	8	2	5	1
		3	2	2	0	0
		4	-3	3	-5	-1
		5	8	2	4	2
		6	1	-1	-1	3
		7	5	2	1	2
		8	3	1	0	2
		9	1	-1	1	1
		10	7	2	3	2
		11	2	1	-1	2
		12	-1	0	-1	0
		Total	N	12	12	12
	control	1	2	2	-1	1
		2	1	1	-1	1
		3	-2	0	1	1
		4	-2	-1	0	-1
		5	-3	1	-3	-1
		6	-2	-1	0	-1
		7	-2	-1	-2	1
		8	-1	1	-2	0
		9	1	-1	1	1
		10	-3	-2	-1	0
		11	3	1	1	1
		12	3	1	2	0
		Total	N	12	12	12
Total	N	24	24	24	24	

			Sensul coerentei retest - test	SC intelegere retest - test	SC control retest - test	SC sens si rost retest - test
Grup	experimental	1	6	1	2	3
		2	16	8	5	3
		3	15	11	4	0
		4	9	4	3	2
		5	4	2	2	0
		6	5	2	2	1
		7	2	0	2	0
		8	5	1	2	2
		9	3	2	1	0
		10	7	2	3	2
		11	7	3	2	2
		12	1	1	0	0
		Total	N	12	12	12
	control	1	-8	-2	-2	-4

		2		-1	-1	1	-1
		3		-1	2	-2	-1
		4		-3	-1	-1	-1
		5		-3	0	-1	-2
		6		-1	3	-1	-3
		7		5	1	1	3
		8		-3	-1	-1	-1
		9		0	1	-1	0
		10		3	2	1	0
		11		2	2	1	-1
		12		-1	1	-1	-1
		Total	N	12	12	12	12
Total		N		24	24	24	24



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA "HYPERION" DIN BUCUREȘTI

Calea Calarasilor 169, sector 3, București,
Tel.:+004021 3214667, +004021 3234167
Fax:+004021 3216296

Contract de VOLUNTARIAT

Nr. 102/10.01.2017

A. PARTILE CONTRACTANTE:

- UNIVERSITATEA HYPERION persoana juridica, cu sediul Bucuresti, Calea Calarasilor Nr. 169 Sector 3, inregistrata la registrul comertului sub nr. -, Cod Unic de Inregistrare 2836240, telefon 021.321466 ; 0213235589, reprezentata legal prin RECTOR SPANULESCU SEVER IRIN in calitate de Beneficiar al voluntariatului, si

- VASILIU DAN, domiciliat in Bucuresti, Str.Vlăhița nr.6, bl.PM10, sc.B, etj 1, ap.42, sector 3, posesor a cartii de identitate Seria RX Nr.910263, eliberata de SPCEP S3 la data de 26.05.2016 cod numeric personal 1630624400250 in calitate de Voluntar, s-a incheiat prezentul contract in conformitate cu Legea voluntariatului nr. 195/20.04.2001.

B. OBIECTUL CONTRACTULUI:

Obiectul prezentului contract il constituie desfasurarea de catre voluntar a activitatilor de cercetare și dezvoltarea unor programe psiho-pedagogice, fara a obtine o contraprestatie materiala.

C. DREPTURILE SI OBLIGATIILE VOLUNTARULUI:

Drepturi:

- de a fi tratat ca si coleg cu drepturi egale de catre intreg staful beneficiarului voluntariatului;
- de a participa activ la elaboarea si derularea programelor in considerarea carora se incheie prezentul contract;
- de a desfasura activitati in concordanta cu pregatirea sa profesionala;
- de a i se asigura un loc unde sa-si desfasoare activitatea si accesul la echipamentul si consumabilele necesare derularii activitatii;
- de a i se asigura de catre beneficiarul voluntariatului, protectia muncii, in functie de natura si de caracteristicile activitatii pe care o desfasoara;
- de a i se elibera de catre beneficiarul voluntariatului, certificatul nominal care atesta calitatea de voluntar;
- de a i se rambursa cheltuielile efectuate in timpul si in legatura cu activitatile desfasurate de voluntar si care fac obiectul prezentului contract, prestabilite de catre beneficiarul voluntariatului;
- de a beneficia de titluri onorifice, decoratii, premii, in conditiile legii;

Obligatii:

- sa indeplineasca la timp sarcinile primite din partea beneficiarului voluntariatului;
- sa anunte din timp orice schimbare survenita in derularea programului (inclusiv intrzieri, absente, etc.);
- sa prezinte documentele justificative pentru cheltuielile efectuate in timpul si in legatura



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA "HYPERION" DIN BUCUREȘTI

Calea Calarasilor 169, sector 3, București,
Tel.:+004021 3214667, +004021 3234167
Fax:+004021 3216296

cu activitățile desfășurate de voluntar și care fac obiectul prezentului contract, pna la sfârșitul lunii în care au fost efectuate cheltuieli (în caz contrar, sumele nu se mai decontează);

- să prezinte supervisorului rapoartele de activitate;
- să păstreze confidențialitatea informațiilor la care are acces în cadrul activităților de voluntariat, inclusiv după încetarea activității;
- să participe la cursurile de instruire organizate, inițiate sau propuse de către beneficiarul voluntariatului;
- să cunoască misiunea și activitățile beneficiarului voluntariatului;
- să ocrotească bunurile pe care le folosește în cadrul activității de voluntariat;
- să aibă un comportament adecvat;
- să cunoască și să respecte procedurile, politicile și regulamentele interne ale beneficiarului voluntariatului.

D. DREPTURILE ȘI OBLIGAȚIILE BENEFICIARULUI VOLUNTARIATULUI:

Drepturi:

- de a exclude voluntarul din programele și proiectele în care desfășoară activități de voluntariat, dacă acesta nu respectă prevederile prezentului contract;
- de a deține toate drepturile asupra materialelor, rapoartelor, informațiilor, documentației și a altor materiale scrise, create, colectate sau/si produse de voluntar în perioada desfășurării activităților care fac obiectul prezentului contract de voluntariat;
- de a verifica și a superviza activitatea voluntarului;
- de a cere voluntarului rapoarte de activitate;
- de a cere informații și recomandări despre voluntar, altor persoane.

Obligații:

- să-l trateze pe voluntar ca și coleg cu drepturi egale;
- să asigure voluntarului un loc unde să-și desfășoare activitatea și accesul la echipamentul și consumabilele necesare derulării activității;
- să asigure condiții legale de protecție a muncii în funcție de natura și caracteristicile activităților desfășurate de voluntar;
- să asigure voluntarul, în condițiile prevăzute de lege, împotriva riscurilor de accident și de boală ce decurg din natura activităților desfășurate; în lipsa asigurării, costul prestațiilor medicale se suportă integral de către beneficiarul voluntariatului;
- să ramburseze voluntarului cheltuielile efectuate de acesta în timpul și în legătură cu activitățile ce fac obiectul prezentului contract de voluntariat, prestabilite;
- să elibereze voluntarului certificatul nominal care atestă calitatea de voluntar.

E. DURATA CONTRACTULUI:

Prezentul contract se încheie pentru o perioadă de 3 ani, cu posibilitatea înnoirii sale. Programul și durata timpului de lucru este în conformitate cu activitățile desfășurate în universitate, 2 ore/zi.



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA "HYPERION" DIN BUCUREȘTI

Calea Calarasilor 169, sector 3, București,
Tel.:+004021 3214667, +004021 3234167
Fax:+004021 3216296

F. RASPUNDEREA CONTRACTUALA:

Neexecutarea sau executarea necorespunzatoare a obligatiilor asumate prin prezentul contract atrage raspunderea partii in culpa, fiind supusa regulilor prevazute de Codul Civil.

G. MODIFICAREA, COMPLETAREA, RENEGOCIEREA CONTRACTULUI:

Modificarea sau completarea prezentului contract poate fi facuta prin acordul partilor, prin act additional.

Daca pe parcursul executarii prezentului contract intervine, independent de vointa partilor, o situatie de natura sa ingreuneze executarea obligatiilor ce revin voluntarului, contractul va fi renegociat.

Renegocierea contractului de voluntariat se va face la cererea scrisa a uneia dintre parti, formulata in termen de 15 zile de la data la care a intervenit respectiva situatie.

H. INCETAREA CONTRACTULUI:

Prezentului contract inceteaza in urmatoarele situatii:

- la expirarea termenului pentru care este incheiat;
- prin acordul partilor;
- denuntarea unilaterala din initiativa uneia dintre parti, cu un preaviz de 15 zile, fara obligatia prezentarii motivelor;
- daca situatia descrisa in art.7 alin. (2) face imposibila executarea in continuare a contractului, acesta este reziliat de plin drept.

J. LITIGII:

Litigiile izvorâte din incheierea, modificarea, executarea sau incetarea prezentului contract sunt de competenta instantelor judecatoresti, daca partile contractante nu le rezolva pe cale amiabila.

Prezentul contract s-a incheiat in doua exemplare, fiecare avnd aceeasi valoare juridica.

BENEFICIAR AL VOLUNTARIATULUI,
UNIVERSITATEA HYPERION
REPREZENTANT LEGAL
PROF.UNIV.DR.SPANULESCU SEVER IRIN



VOLUNTAR,
VASILIU DAN

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul DAN VASILIU declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Dan VASILIU _____

Data: _____

CURRICULUM VITAE

Curriculum vitae



Informații personale

Nume / Prenume	Vasiliu Dan
Adresă	București, România
Telefon	+40 744 609 714
E-mail	danvasiliu@danvasiliu.ro
Web	http://www.psiholog.danvasiliu.ro
Facebook	Psiholog clinician Dan Vasiliu
Naționalitate	română
Data nașterii	24 iunie 1963
Gen	masculin

Domeniul ocupațional **Psihologie**

Experiența profesională

2022-prezent	Editor asociat Romanian Journal of Psychological Studies (RJPS) – Universitatea Hyperion din București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activitate editorială
2021-prezent	Asistent universitar Universitatea Hyperion din București, Facultatea de psihologie și științe ale educației
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activități didactice (seminarii) și cercetare
2018-prezent	Membru asociat certificat Asociația de Psihoterapii Cognitiv Comportamentale din România (APCCR)
Tipul activității sau sectorul de activitate	Psiholog
2016 - prezent	Presedinte Societatea Științifică Psihologia Azi
Numele angajatorului	

Tipul activității sau sectorul de activitate	Management, cercetare.
2017	Membru in colectivul de redactie
Numele angajatorului	Romanian Journal of Psychological Studies (RJPS) – Universitatea Hyperion din București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activitate editorială
2016 - 2017	Redactor executiv
Numele angajatorului	Revista de studii psihologice – Universitatea Hyperion din București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activitate editorială
2014 - prezent	Membru
Numele angajatorului	The International Center for Clinical Excellence (ICCE).
Tipul activității sau sectorul de activitate	Clinical Psychologist
2014 - prezent	Membru
Numele angajatorului	Colegiul Psihologilor din România
Tipul activității sau sectorul de activitate	Psiholog clinician
2014 - prezent	Psiholog clinician autonom, psihoterapeut, consiliere psihologică, coaching.
Activități și responsabilități principale	Psihodiagnostic, testare și evaluare psihologică, terapii suportive, psihoterapie, coaching..
Numele și adresa angajatorului	Cabinet individual de psihologie „Dan Vasiliu”, București, Str. Popa Nan nr. 181, Sector 3.
Tipul activității sau sectorul de activitate	Psihologie.
Educație și formare	
2016 - 2023	Studii doctorale
Numele și tipul instituției de învățământ	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Chișinău, Republica Moldova
Tipul activității sau sectorul de activitate	Studii doctorale în psihologie
2015 - 2016	Psihoterapeut în Terapii Scurte, Colaborative, Orientate pe Resurse și Soluții
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația Română de Terapii Colaborative Orientate pe Resurse și Soluții (A.R.T. – C.O.R.S).
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Psihoterapie.
2016	Consiliere psihologică.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Consiliere scurtă, colaborativă, orientată pe resurse și soluții.

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația Română de Terapii Colaborative Orientate pe Resurse și Soluții (A.R.T. – C.O.R.S).
2014 -2016	Master psihologie clinică.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Psihodiagnostic și evaluare psihologică.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Hyperion, București, Facultatea de Jurnalism, Psihologie și Științe ale educației, Departamentul de Psihologie.
2011 -2014	Psiholog.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Licența în psihologie.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Hyperion, București, Facultatea de Jurnalism, Psihologie și Științe ale educației, Departamentul de Psihologie.
2016	Formare continuă. Ce funcționează în psihoterapie - Strategii pentru o practică eficientă.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	40 de ani de cercetări transformate în strategii pentru o practică eficientă - Scott D. Miller, Ph. D. Psihoterapie.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația Delta Brașov.
2015	Formare continuă. Feedback Informed Treatment (F.I.T.).
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Eficacitate clinică sporită utilizând instrumente de feedback. Antrenament pentru forma terapeutică maximă.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația Română de Terapii Colaborative Orientate pe Resurse și Soluții (A.R.T. – C.O.R.S).
2015	Formare continuă. Hipnoterapie cognitiv-comportamentală pentru copii, adolescenți și adulți.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Hipnoterapie.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Romanian Association of the Study of Gambling (R.A.S.G.) și Colegiul medicilor – Cluj – Napoca.
2014	Formare continuă. Intervenții cognitiv-comportamentale. Aplicații la copii, adolescenți și vârsta a treia.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Abordarea cognitiv-comportamentală a terapiei suportive..
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația de Psihoterapie Cognitiv-Comportamentală din România (APCCR).

2014	Formare continuă. Diagnostic și evaluare clinică.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Diagnostic și evaluare folosind scale validate științific.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația de Psihoterapie Cognitiv-Comportamentală din România (APCCR).
2014	Formare continuă. Diagnostic, evaluare și intervenție în tulburări ale limbajului.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Psihodiagnostic și intervenție pentru persoanele cu nevoi speciale.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Romanian Association of the Study of Gambling (R.A.S.G.).
2014	Formare continuă. Tehnici moderne de psihoterapii cognitiv.comportamentale – aplicații în Consiliere genetică.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Consiliere genetică și psihoterapie cognitiv-comportamentală..
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația de Psihoterapie Cognitiv-Comportamentală din România (APCCR).
2011 - 2014	Formare NLP&NLPT – MasterPractitioner.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Comunicare, dezvoltare personală,, coaching.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Mind Master.
Educație și formare în alte domenii	
2015	Certificat de absolvire - Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Nivelul I.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Ministerul Educației Naționale. Universitatea Hyperion, București.
2011	Formator și Formator de Formatori.
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Comunicare, metode specifice de învățare pentru adulți, abilități de predare și gestionare a grupurilor.

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Alma RO.
2010 - 2011	Formare mediatori
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Comunicare, mediere și gestionarea conflictelor.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Human Toolkit.
1983 - 1988	Inginer constructor (studii complete 5 ani).
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Abilități tehnice, ingineria construcțiilor, gestionarea echipelor de lucru.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Tehnică de Construcții București - Facultatea de Construcții Civile, Industriale și Agricole.

Publicații - articole

2023	<i>Psychological factors of law enforcement on driver behavior: a pilot study.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Psychological Studies, Vol. 11, Issue 1 – 2023, pp. 100-106, Hyperion University, Bucharest.
2022	<i>The overlap of the current self with the future self and the sense of coherence.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Psychological Studies, Vol. 10, Issue 1 – 2022, pp. 13-22, Hyperion University, Bucharest.
2022	<i>Social relations and optimism in the period of covid 19 pandemic.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Psychological Studies, Vol. 10, Issue 1 – 2022, pp. 23-30, Hyperion University, Bucharest.
2021	<i>Perception of the overlap of the present self with the future self and self esteem.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Psychological Studies, Vol. 9, Issue 2 – 2021, pp. 14-23, Hyperion University, Bucharest.
2020	<i>The Academic Performance Model for Emerging-Adults Students.</i>
Numele publicației	Postmodern Openings, 2020, Volume 11, Issue 1, pages: 162-177. DOI: 10.18662/po/113
2019	<i>Cum influențează factorii de personalitate din teoria social-cognitivă performanța academică a studenților.</i>
Numele publicației	Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Volume 58, Issue 1, 2019, pp. 92-102.
2019	<i>Influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților.</i>
Numele publicației	Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Volume 57, Issue 3, 2019, pp. 61-79.
2019	<i>Rosenberg, M.'s Questionnaire for Self-esteem Evaluation. Psychometric Considerations.Recalibration.</i>

Numele publicației	In C. Ignatescu (ed.), 12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice, 15-17 May 2019, Iasi – Romania (pp. 360-370). Iasi, Romania: LUMEN Proceedings, DOI: 10.18662/lumproc.181.
2019	<i>Relația dintre percepția suprapunerii sinelui actual cu cel viitor și autoeficacitate.</i>
Numele publicației	Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor, 16 mai 2019, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău
2018	<i>Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă.</i>
	Revista de Științe Socioumane, Nr. 2 (39), 2018, pp. 67-74, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova.
2017	<i>Correlations between locus of control and Hardiness.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, Vol. 8, Special Issue 1, pp.106-109., DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a16
2017	<i>Relații între factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică.</i>
Numele publicației	Conferința științifico-practică națională cu participare interațională „Tendințe moderne în Psihologia practică” 8 Decembrie 2017 Chișinău – Republica Moldova, pp. 107-117.
2017	<i>The self-efficacy of the emerging adult, student or graduate.</i>
Numele publicației	8 th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice RSACVP 2017 6-9 April 2017 Suceava – Romania, DOI: 10.18662/lumproc.rsacvp2017.78.
2017	<i>Modelul interacțiunii dintre optimism, locul controlului și robustețe.</i>
Numele publicației	<i>Romanian Journal of Psychological Studies, Hyperion University, 5/1, p. 21-28.</i>
2017	<i>Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității (in printing).</i>
Numele publicației	Conferința științifică anuală a doctoranzilor – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2017
2016	<i>Corelații între Robustețe și Sensul Coerenței.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, Vol. 7, ISSUE 4, DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i4.a2., DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i4.a2
2016	<i>Corelații între Locul Controlului și Robustețe.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, vol. 8/2017, Special issue 1. DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a16..
2016	<i>Sensul Coerenței și Tulburările de Personalitate.</i>
Numele publicației	Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, vol. 8/2017, Special issue 1. DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a7.
2016	<i>Corelații între sensul coerenței și autoeficacitate.</i>
Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.4, mai 2016, Universitatea Hyperion, București, pp.: 113-119.
2016	<i>Așteptări ale clienților din partea psihologilor. Sondaj de psihologic.</i>
Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.4, mai 2016, Universitatea Hyperion, București, pp.: 83-93..
2016	<i>Tulburarea de personalitate obsesiv-compulsivă din perspectiva factorilor de personalitate în sanogeneză.</i>

Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.3, februarie 2016, Universitatea Hyperion, București, pp.: 67-87.
2015	<i>Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru scala SES (SELF-EFFICACY SCALES).</i>
Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.2, mai 2015, Universitatea Hyperion, București, pp.: 210-222.
2015	<i>Evaluarea robusteții. Proprietăți psihometrice pentru scala DRS15 (DISPOSITIONAL RESILIENCE SCALE).</i>
Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.2, mai 2015, Universitatea Hyperion, București, pp.: 184-195.
2015	<i>Evaluarea sensului coerenței. Proprietăți psihometrice pentru scala SOC13 (SENSE OF COHERENCE SCALE).</i>
Numele publicației	Revista de studii psihologice, nr.2, mai 2015, Universitatea Hyperion, București, pp.: 107-123.

Publicații – cărți sau capitole

2022	<i>Insula – studiu de caz.</i>
Numele publicației, Editura	În Rizeanu, S., Vasiliu, D., coordonatori (2022). <i>Călători printre gânduri rătăcite. Povestiri autentice de la psihologi.</i> București: Editura Universitară, pp. 27-47.
2022	Rizeanu, S., Vasiliu, D., coordonatori (2022). <i>Călători printre gânduri rătăcite. Povestiri autentice de la psihologi.</i> DOI: 10.5682/9786062814380.
Editura	Editura Universitară.
2018	Vasiliu, D. (2018). <i>Memento de cercetare în psihologie. Un ghid prietenos pentru studenți și nu numai.</i>
Editura	Editura Didactică și Pedagogică.
2015	<i>Un șoarece pe roată - Studiu de caz.</i>
Numele publicației, Editura	În Rizeanu, S., coord. (2015). <i>Evaluare clinică și psihoterapie. Studii de caz.</i> București: Editura Universitară, pp.: 67-87.

Aptitudini și competențe personale

Eficiență la locul de muncă; viziune pe termen scurt, mediu și lung; flexibilitate în abordarea situațiilor de lucru, a interacțiunilor din mediul profesional și social; productivitate sporită; orientare spre rezultat; seriozitate în ceea ce privește programul, sarcinile de lucru; respect și comportament adecvat în societate; capacitatea de a lucra în echipă; comunicarea eficientă; dorința de perfecționare continuă; curiozitate științifică; capacitate de analiză și sinteză; capacitate de observație și abilitatea de a face asocieri, interpretări privind efectele volatilității și aleatorului; abilități de organizare și management; dorința de angajare în diferite activități; abilitatea de a face față provocărilor; abilități de negociere și gestionare a conflictelor; abordarea situațiilor excepționale sau dificile prin modalități diplomatice, rigurozitate, abilitate de mediere între părți..

Limba maternă Româna.

Limbi străine cunoscute

1) Franceza, 2) Engleza.

Autoevaluare

Nivel european (*)

Limba franceză

Limba engleză

Înțelegere				Vorbire				Scriere	
Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă	
1.	B2	1	B1	1	B2	1	B2	1	B2
2	B1	2	A2	2	A2	2	B1	2	B1

(*) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine

Competențe și abilități sociale

Abilități de comunicare, spirit de echipă, menținerea echilibrului în grup, asertivitate, disponibilitate pentru implicare, capacitate de asimilare informații și abilități noi, stil optimist de explicație. Competențele au fost dobândite în urma întregii activități până în prezent...

Competențe și aptitudini organizatorice

Organizare, management, coordonare, capacitatea de analiză și sinteză, capacitate de analiză cost-câștig, analiză SWOT, capacitatea de a lua decizii în condiții excepționale, spirit analitic, capacitate de evaluare, monitorizarea lucrului în echipă, capacitate de a oferi și a primi feed-back. Competențele au fost dobândite în urma întregii activități până în prezent...

Competențe și aptitudini tehnice

Spirit inventiv, capacitatea de analiză, sinteză și de asociere, abilități descriptive, gândire structurată, analiză de eficiență.. Abilități obținute în urma participării la numeroase proiecte.

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului

Utilizarea programelor de editare și prelucrare a datelor din pachetul MS Office; a programelor de prezentare Power-Point și Keynote; a programelor de editare grafică și imagine Corel-Draw, Photo-paint, Photoshop; gestionarea bazelor de date și prelucrarea statistică cu IBM SPSS; realizarea paginilor WEB; utilizarea aplicațiilor care rulează sub sistemele de operare Windows, Apple-IOS, Android și versiuni Linux; utilizarea aplicațiilor de comunicare (e-mail, messenger, video-conferință); folosirea rețelelor de socializare (Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter, Youtube); gestionarea rețelelor locale de calculatoare.

Competențe și aptitudini artistice

Pictură, muzică, design.

Alte competențe și aptitudini

Spirit critic constructiv, stil colaborativ, toleranță ridicată la frustrare, capacitate de a purta un dialog argumentativ. Abilități obținute în urma participării active la activitatea organizațiilor nonguvernamentale. Empirist sceptic - abilitate obținută în urma activității de cercetare.

Informații suplimentare

Pasionat de astronomie, filosofie, științele naturii. Numismat și filatelist amator.

București, 12 septembrie 2023