

**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(043.2)

VASILIU DAN

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

**SPECIALITATEA: 511.02 PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII ȘI PSIHOLOGIA
EDUCAȚIONALĂ**

Rezumatul tezei de doctor în psihologie

CHIȘINĂU, 2024

Teza a fost elaborată în cadrul Școlii Doctorale de Psihologie din Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Componenta Comisiei de susținere publică a tezei de doctorat:

Președinte:

RACU Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Conducător de doctorat:

ADĂSCĂLIȚA Viorica, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Referenți oficiali:

POTÂNG Angela, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

RUSNAC Svetlana, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională Moldova

PLEȘCA Maria, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

NĂSTASE Dorin, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

Susținerea va avea loc la 29 martie 2024, ora 11:00, în ședința Comisiei de doctorat din cadrul Școlii Doctorale de Psihologie din UPSC „Ion Creangă”, str. I. Creangă, 1, MD-2069, bl.2, Sala Senatului

Teza de doctor în psihologie și rezumatul pot fi consultate la Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, și pe pagina web a ANACEC (www.anacec.md, www.cnaa.md)

Rezumatul a fost expedit la 2024

Președintele Comisiei de susținere

Racu Igor, prof. univ., dr. hab.

Conducător de doctorat

Adăscăliță Viorica, conf. univ., dr.

Autor



Vasiliu Dan

© Vasiliu Dan, 2024

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea și importanța temei. În ultimile decenii au apărut diferite analize și rapoarte cu privire la starea în domeniul învățământului superior. Printre aspectele evidențiate a fost și acela al performanței academice a studenților, în condițiile provocărilor apărute la nivelul societății. 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.

Din constatările cadrelor didactice, precum și din observațiile personale, în calitate de asistent universitar la Facultatea de psihologie a Universității Hyperion din București, a reieșit o scădere a interesului studenților pentru o bună pregătire academică, mai ales în primii ani ai ciclului de licență. Analize și rapoarte precum: Raportul ANOSR (2015), Raportul „Educație, bună guvernare, securitate națională” (2016) sau în Raportul Comisiei Europene (2015), raportul Ministerului Educației din România (2022) atrag atenția asupra scăderii performanței academice în rândul studenților și a creșterii îngrijorătoare a celor care aleg să abandoneze studiile. Aspecte privind scăderea performanței academice apar și în analize precum: Raportul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră Suceava, intitulat „Determinanții orientării în carieră a studenților din anul I” (2016, pp. 4-7); Raportul de evaluare al Universității Transilvania din Brașov (2013, pp. 12-13); Raportul public anual – 2014 „Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun” (CICOCA, 2015, p. 11); Raportul de activitate pentru anul 2012-2013 al Universității din Craiova - Facultatea de Inginerie Electrică (2014, pp. 17-18); prezentarea Centrului de Informare, Consiliere și Orientare în Carieră Alumni – Cluj Napoca, CICOCA (2015).

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

Au fost elaborate programe pentru îmbunătățirea managementului în universități, Mihalca L. și Mengelkamp C. (2020), Boncu Ș. și Ceobanu C. (2016), programe formative, Covaci M. (2018), studii corelaționale privind prezența la cursuri și rezultatele la examen, Sandu M. și Regep G. (2013). Teoria social-cognitivă, Rotter J.B. (1982) și Bandura A. (1977), oferă în primul rând importanță cognițiilor despre sine, lume și viitor. Acestea se interpun și mediază relația dintre bagajul de cunoștințe și acțiune. Pe baza factorilor de personalitate se construiesc tehnici utilizate

în coaching sau psihoterapie. Prezentul studiu, orientat spre concretizarea și structurarea unei definiții privind performanța academică din perspectiva factorilor de personalitate din Teoria social-cognitivă, constituie o premisă pentru explorarea ulterioară și pentru construirea unui program de intervenții psihologice privind îmbunătățirea a acesteia.

În încercarea de a diminua efectele fenomenului de diminuare a performanței academice a fost creat proiectul RESL (Reducing Early School Leaving) prezentat în Raportul Comisiei Europene (2015). Au fost elaborate o serie de programe precum: FOTEL, Accrochange Scolaire sau FYEBV. Au fost perfecționate metodele de consiliere la nivelul universităților (Uniunea Europeană, 2015). Am constatat că nu sunt identificate suficient mecanismele și factorii de susținere la un nivel corespunzător a performanței academice. Suntem îndreptățiți să formulăm **problema de cercetare** 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 acesteia 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 au fost: 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 pentru constructele 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.

Ipotezele generale ale studiului 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.

Suportul teoretic al cercetării a cuprins: abordări teoretice ale performanței academice, (Landsheere G. (1975), Cristea S. (1996)); teoria social-cognitivă (Antonovsky A. (1987), Bandura A. (1977), 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), Erikson E. (1963), Racu I. (2013)), al teoriilor atribuirii, Weiner B. (1985, 2000), teorii și concepții privind caracteristicile psihologice ale studenților adulți tineri (Côté (2006), Kreitler S. și Kreitler H. (1993), Paulhan I. și Bourgeois M. (1995)).

Metodologia cercetării științifice derivă din scopul, obiectivele și ipotezele de cercetare. Am aplicat metode *teoretice* (analiza, sinteza, interpretarea literaturii științifice și a rezultatelor cercetării); metode *empirice* (chestionatul, testul, experimentul de constatare, experiment de control, analiza mediei notelor la final de semestru operaționalizată în clase standard). Pentru evaluare am utilizat metodele empirice: Scala SES, Schwarzer R. și Jerusalem M. (1995), Golu I. și colab. (2015); Scala RSES, Rosenberg M. (1989), Baban A. (1998), Vasiliu D. (2019); *Chestionarul lui Rotter*, Rotter J.B. (1966), Baban A. (1998); Scala DRS15, Bartone (2007), Sîrbu M. și colab. (2015b); Scala SOC13, Antonovsky A. (1987), Rizeanu S. și colab. (2015a); Scala LOT-R, Scheier M.F. și Carver C.S. (1992), Baban A. (1998). Metode matematice și statistice: analiza descriptivă (analiza frecvențelor, Box-Plot și testul de normalitate Kolmogorov-Smirnov) și analize inferențiale (testul de asociere Kendall tau_b, testul Kruskal Wallis, testul Mann-Whitney U, testul de corelații parțiale, testul Wilcoxon).

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 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 obținerea performanței academice înalte, ținând seama de factorii de personalitate în contextul particularităților psihologice ale studenților tineri adulți. Programul de intervenții psihologice orientat spre ameliorarea factorilor de personalitate în vederea îmbunătățirii performanței academice poate fi utilizat pentru controlul și sporirea performanței academice, cât și pentru unele dificultăți sau probleme de personalitate la studenți de către cadrele didactice universitare, psihologi, psihoterapeuți și însuși studenții.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. În învățământul universitar se manifestă tot mai pregnant tendința spre o performanță scăzută și se observă procente semnificative de abandon în rândul studenților.
2. Performanța academică relaționează cu factorii de personalitate și, într-o măsură mare, este determinată de particularitățile acestora, mai puțin cu locul controlului.

3. Modelele de evoluție ale performanței academice și ale factorilor de personalitate sunt similare la studenții din anul I și anul II de studii, diferențiindu-se în funcție de vârstă, ca rezultat al dezvoltării psihico-sociale, în perioada adultului tânăr, și a caracteristicilor psihologice ale studenților.

4. Intervențiile psihologice special organizate pot îmbunătăți factorii de personalitate cu efect pozitiv asupra performanței academice a studenților. Autoeficacitatea, stima de sine și sensul coerenței influențează pozitiv performanța academică printr-o relație de tip cauză-efect. Optimism și robustețe au rolul de variabile moderatoare, cu influență pozitivă, între factorii de personalitate și performanța academică a studenților.

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.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Școlii Doctorale de Psihologie, a Catedrei de Psihologie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, a Catedrei de Psihologie a Universității Hyperion din București și în cadrul conferințelor și revistelor științifice: Conferința științifică anuală a doctoranzilor – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2017; „Rethinking Social Action. Core Values in Practice”, Suceava, Romania, 2017; Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Tendințe Moderne în Psihologia Practică”, Chișinău, 2017; Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor, 16 mai 2019, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău; „International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice”, 15-17 May 2019, Iași – Romania.

Publicații la tema tezei: Ideile fundamentale și conținutul tezei au fost reflectate în 17 lucrări științifice: patru publicate în reviste științifice din Republica Moldova și 13 articole în reviste și conferințe internaționale sau cu participare internațională.

Volumul și structura tezei: Teza cuprinde: adnotări (în limbă română și engleză), 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.

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

CONȚINUTUL TEZEI

Introducerea cuprinde prezentarea actualității și importanței temei investigate, descrierea situației în domeniul de cercetare. Sunt prezentate suportul conceptual, scopul, obiectivele și ipotezele cercetării, precum și rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante. Totodată, sunt prezentate noutatea științifică a rezultatelor obținute, importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării.

Capitolul 1 intitulat **„ASPECTE TEORETICE PRIVIND INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-COGNITIVĂ ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE A STUDENȚILOR”** prezintă delimitările conceptuale și teorii privind performanța academică, factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și particularitățile psihologice ale studenților tineri adulți. Paragrafele cuprinse în capitolul teoretic descriu cele mai consacrate abordări și delimitări conceptuale ale performanței academice, caracterizează factorii de personalitate din teoria social-cognitivă, evidențiază și determină relația dintre performanța academică și factorii de personalitate. Capitolul conține și prezintă particularitățile psihologice ale studenților adulți tineri.

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.

În urma analizei literaturii de specialitate au fost identificate relații între factorii de personalitate și performanța academică. Am stabilit corelații negative între criteriile de diagnostic ale tulburărilor de personalitate și nivelul sensului coerenței, Vasiliu D. și Rizeanu S. (2017), corelații între autoeficacitate și sensul coerenței, Vasiliu D. (2016), corelații între locul controlului și robustețe, Vasiliu D. (2017c), efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității, Vasiliu D. (2017), corelații între robustețe și sensul coerenței, Rizeanu S. și Vasiliu D. (2016). Am determinat modelul interacțiunii dintre optimism, locul controlului și robustețe, Vasiliu D. (2017b) și modelul autoeficacității în funcție de vârstă, Stomff M. și Vasiliu D. (2017). Am constatat asocieri între factorii de personalitate și performanța academică, la studenți adulți tineri, Vasiliu D. (2017a).

Performanța academică a fost conceptualizată ca: nota este expresia aprecierii sintetice iar scorul, la un test, este exprimarea rezultatului, Landsheere G. (1975, pp. 12-13) și “[...]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.”, Cristea S. (1996, pp.190-191).

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.

Cercetările au determinat relații între performanța academică și factorii de personalitate. **Performanța academică** indică 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.

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.

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

recenterarea. 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.

Atribuirile cauzale, precum abilitatea percepută sau efortul resimțit, sunt predictorii 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.

Capitolul 2 „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. 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.

Eșantionul a cuprins un număr de 299 de studenți (anul I și anul al II-lea), tineri adulți de la facultățile de: psihologie, științe economice și drept din cadrul Universității Hyperion din București.

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 au fost: 1. Identificarea modelului evoluției performanței academice a studenților în funcție de vârstă; 2. Determinarea diferențelor privind performanța academică a studenților în funcție de specializare, an de studiu (I sau II), 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, pentru studenți, în funcție de vârstă; 5. Determinarea diferențelor privind factorii de personalitate, la studenți, în funcție de specializare, an de studiu (I sau II) 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.

Scorurile obținute la evaluarea factorilor de personalitate au fost considerate, după caz, variabile independente în raport cu *Performanța academică* și variabile dependente în raport cu *Genul*, *Specializarea* și *Vârsta*. Variabila dependentă, *Performanța academică*, a fost operaționalizată pe baza rezultatelor obținute la examene la finalul semestrului, au fost transformate în note T ($M=50$, $s=10$) și grupate în cinci clase standard (Vasiliu D., 2018). În urma procesului de operaționalizare a rezultat următoarea distribuție intragrup a participanților la experimentul constatativ (fig. 1.).

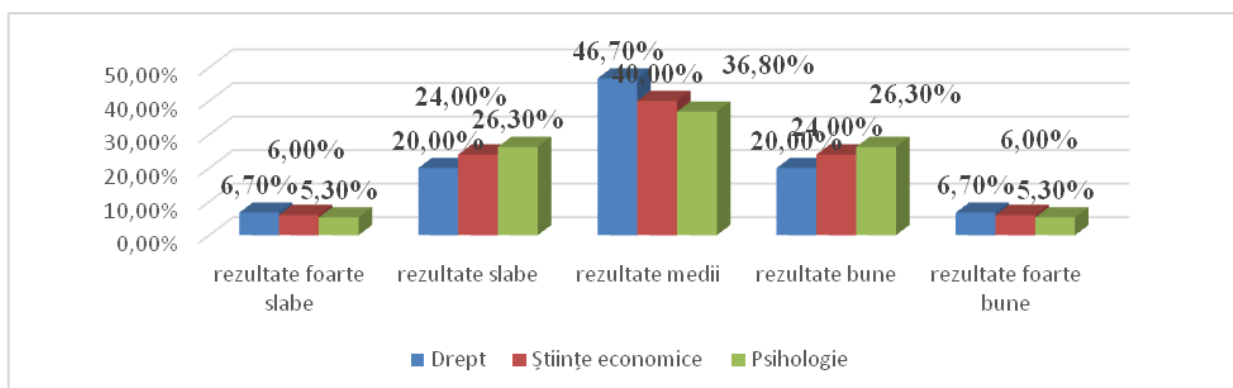


Fig. 1. Distribuția privind performanța academică la studenții anului I (2017)

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

2.

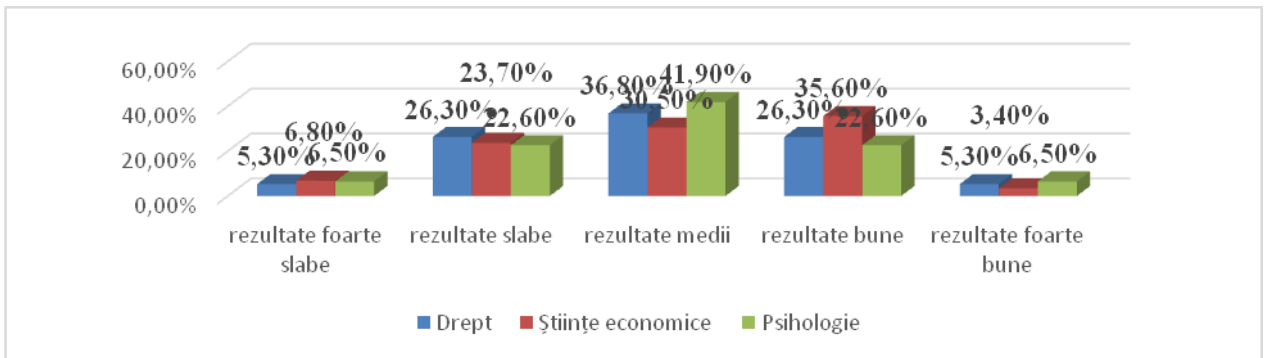


Fig. 2. Distribuția privind performanța academică la studenții anului II (2017)

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 3.

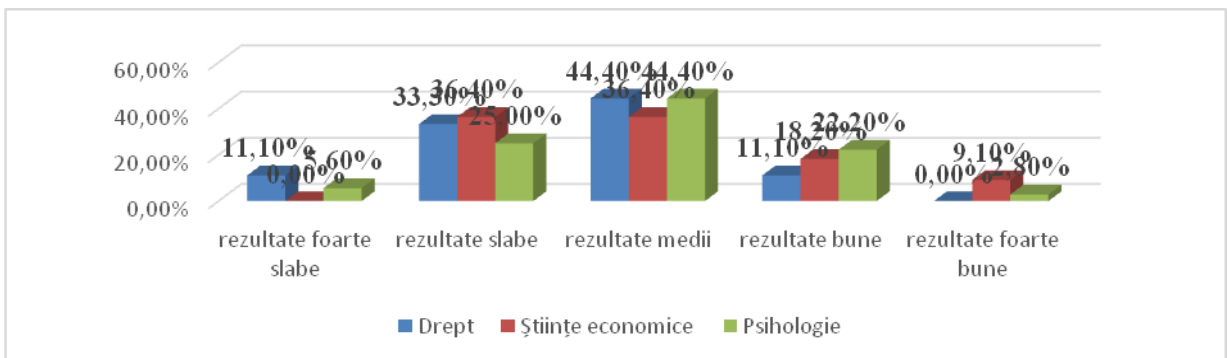


Fig. 3. Distribuția privind performanța academică la studenții anului I (2018)

În ce privește *Performanța academică*, pentru prima ipoteză am considerat asumția conform căreia autoeficacitatea este cel mai bun predictor al performanței academice. Participanții au fost grupați în trei categorii după modelul autoeficacității, Stomff M. și Vasiliu D. (2017). Am constatat un model al *Performanței academice* în funcție de *Vârsta* (Fig. 4), cu un nivel scăzut în intervalul de vârstă 19-26 de ani și o creștere în jurul vârstei de 27 de ani. Până la finalul perioadei (28-30 de ani) performanța s-a stabilizat.

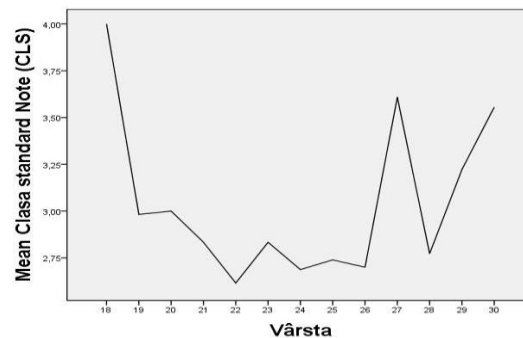


Fig.4. Modelul evoluției performanței academice în funcție de vârstă

În urma aplicării testului Mann-Whitney nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=.062$) între mediile rangurilor notelor standard între Categoria 1 (18 ani) și Categoria 2 (19-26 ani) și între Categoria 1 (18 ani) și Categoria 3 (27-30 ani). Rezultatul se datorează eșantionului redus al participanților din prima categorie de vârstă, patru (1.34%). Am constatat diferențe semnificative statistic ($U=6575.000$, $z=-3.363$, $p=0.001$) între Categoria 2 (19-26 ani) și Categoria 3 (27-30 ani). Mărimea efectului a fost medie ($r=0.20$). Am respins ipoteză nulă. Rezultatul se datorează apariției și dezvoltării capacității de gândire reflexivă, apariției gândirii postformale, cristalizării *Eului* în jurul unor convingeri și valori, descoperirii libertății și experimentarea de noi stiluri de viață și roluri diferite.

Pentru a treia ipoteză (testul Kruskal Wallis) nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.979$) privind *Performanța academică* în funcție de specializare, an de studii sau anul evaluării. Am reținut ipoteza nulă. Faptul poate fi explicat cu ajutorul *Teoriei atribuirii* (Weiner B., 1985). Chiar dacă scopurile au fost diferite motivația academică, generatoare de performanță, s-a susținut pe aceiași factori: intrinseci sau extrinseci.

Pentru a patra ipoteză (Testul Mann-Whitney) nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0.923$) privind *Performanța academică* în funcție gen. Am reținut ipoteza nulă. Indiferent de gen a intervenit motivația pentru satisfacerea sinelui, dorința de a avea o carieră, de a arăta celorlalți „*că pot*” sau de a fi pe placul unor persoane semnificative. Motivația academică s-a susținut pe: dorință, nevoie, compulsie și înclinația studentului.

Mediile obținute de studenți la factorii de personalitate sunt reprezentați în figura 5.

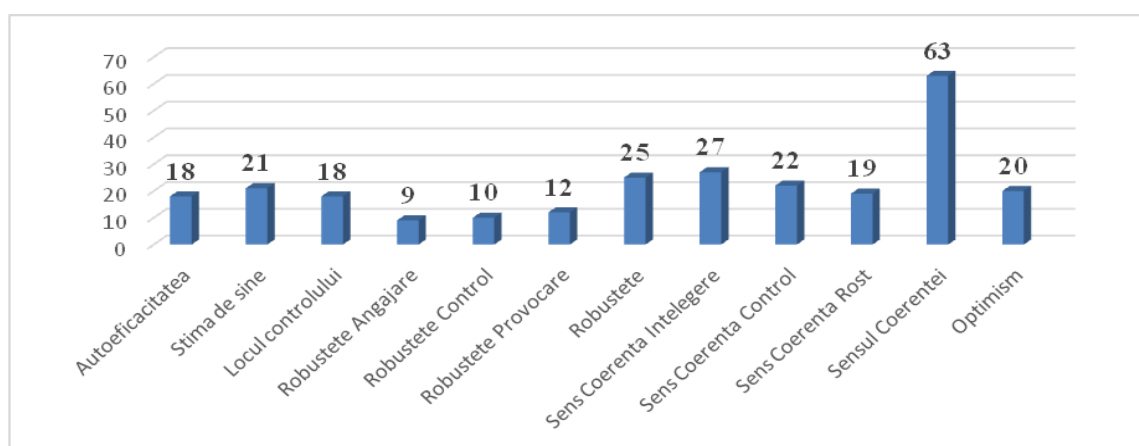


Fig. 5. Mediile pentru factorii de personalitate la studenți

Privind *Factorii de personalitate și performanța academică*, pentru a doua ipoteză, am aplicat testul de asociere Kendall tau_b. Am constatat asocieri semnificative statistice și pozitive între performanța academică și *Autoeficacitate* ($K_{\tau}=0.409$, $p=0.001$, $95\%CI=0.3099-0.4993$), *Stima de sine* ($K_{\tau}=0.353$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2496-0.4485$), *Robustețe* ($K_{\tau}=0.342$, $p=0.001$,

95%CI=0.2378-0.4384), *Sensul Coerenței* ($K_r=0.353$, $p=0.001$, 95%CI=0.2506-0.4494) și *Optimism* ($K_r=0.354$, $p=0.001$, 95%CI=0.2506-0.4494). Mărima efectului a fost medie ($r=0.341$, $r=0.325$, $r=0.296$, respectiv $r=0.353$). Am respins ipoteza nulă.

Autoeficacitatea se construiește pe baza: evaluării performanțelor anterioare, experienței de învățare vicariantă, persuasiunii verbale și stării fiziologice. O rezolvare pozitivă a acestora constituie cadrul de dezvoltare a dorinței, nevoiei, compulsiei și înclinației studentului, adică elementele ce stau la baza motivației academice și implicit la obținerea unor performanțe crescute. 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”. 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. 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. Robustețea, sau altfel spus rezistența la stres, este definită ca o matrice a personalității care cuprinde trei factori: angajare, control și provocare. Asocierile cu efect în domeniul performanței se bazează pe anumite cauze. Caracteristicile acestor cauze sunt mai importante decât cauza în sine. Percepția schimbărilor ca fiind evenimente normale ale vieții, interpretarea acestora situații ca stimulante, orientarea spre viitor, caracteristici ale factorului provocare contribuie la percepția stabilității. Acestea explică asocierile pozitive dintre constructe, performanța academică și factorii control și provocare ai robusteții. 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. În funcție de aceste semnificații stimulii obiectivi se transformă în constructe personale în funcție de care vor fi adoptate anumite stiluri de coping, active sau pasive. Experiențierea unui anumit nivel al sensului coerenței poate contura stilul atribuțional, ceea ce va influența performanța. Totodată, îmbunătățirea sensului coerenței influențează aprecierile așteptărilor și a convingerilor legate de valoarea sarcinii. Acestea

relaționează în mod direct cu alegerile, persistența și performanța. *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. *Controlul* presupune percepția resurselor de a face față stimulilor. 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. 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. Un optimism exagerat poate deteriora nivelul de performanță prin atribuirea succesului unor factori aleatori precum norocul sau intervenția unui element divin. 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 sunt corelații semnificative.

Consultând tabelele de calcul, *Statistics Solutions* (2019), între *Performanța academică* (CLS) și *Locul controlului* nu am constatat o relație de asociere ($K_{\tau} = 0,133$). Am reținut ipoteza nulă. 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

Pentru a treia ipoteză (testul Kruskal-Wallis) nu am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile factorilor de personalitate în funcție de specializare ($p > 0.05$). Am reținut ipoteza nulă. Calea pentru libertatea de decizie este eliberatoare dar coplășitoare. Responsabilitatea de a fi independent și rezolvarea de probleme, folosind gândirea reflexivă, depind de persoană și nu de specializarea aleasă. Dezvoltarea aptitudinilor verbale ale gândirii critice și morale este favorizată de mediul academic.

Pentru ipoteza a patra (testul Mann-Whitney_U) nu am constatat diferențe semnificative statistic între scorurile factorilor de personalitate în funcție de gen ($p > 0.05$). Am reținut ipoteza nulă. 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. Variabilele personale sunt văzute atât ca produs al învățării cât și ca proces flexibil al adaptării răspunsului la context.

Pentru ipoteza a cincea am determinat un model al autoeficacității (Fig. 6) asemănător cu cel al performanței academice.

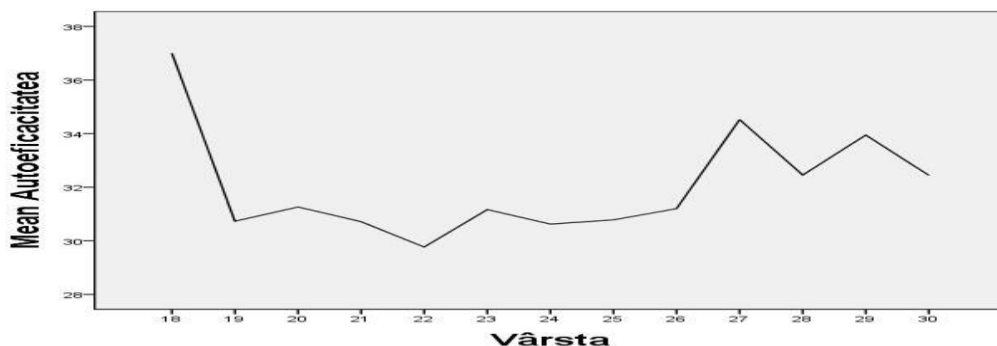


Fig. 6. Evoluția scorurilor autoeficacității în funcție de vârstă

Prin aplicarea testului Mann-Whitney_U au fost constatate diferențe semnificative statistic ($U=164.500$, $z=-2.116$, $p=0.034$) între media rangurilor scorurilor participanților din Categoria 1 (18 ani) și cei din Categoria 2 (19-26 ani). Mărimea efectului a fost mică ($r=0,14$). Am constatat diferențe semnificative statistic ($U=5279.500$, $z=-5.199$, $p=0.001$) între media rangurilor scorurilor participanților din Categoria 2 (19-26 ani) și Categoria 3 (27-30 ani). Mărimea efectului a fost medie ($r=0,30$). Am constatat că nu există diferențe semnificative statistic ($p=.79$) 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). Rezultatul se datorează numărului mic de participanți din Categoria 1. Cu rezervele de rigoare am respins ipoteza nulă. Pentru adulții tineri, traversarea crizei adolescenței încă se resimte prin gestionarea pierderilor, mai ales în prima jumătate a perioadei de dezvoltare, iar responsabilitatea de a fi independent poate fi copleșitoare. Autoeficacitatea crește datorită dezvoltării numărului de opțiuni, diversificării tipului de motivație, achiziția de noi abilități și experiențierea unor comportamente noi. Creșterea autoeficacității este influențată de dezvoltarea gândirii reflexive, până în jurul vârstei de 26-27 de ani. După 27 de ani Eul „se consolidează în jurul unui set de reguli și convingeri care definesc o personalitate adultă relativ stabilă”.

Pentru ipoteza a șasea am constatat existența unor modele similare cu cel al performanței academice și al autoeficacității pentru factorii de personalitate: stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism. Presupunerea s-a bazat pe rezultatele cercetărilor anterioare, Vasiliu D. (2016), Rizeanu S. și Vasiliu D. (2016), Vasiliu D. (2017, 2017a, 2017b, 2017c) și pe rezultatele obținute la verificarea celei de-a doua ipoteze nule.

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). Pentru factorii Sensul Coerenței și Optimism nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=.134$ respectiv $p=.379$). Pentru factorul Stima de sine am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 2 de vârstă ($U=183.000$, $z=-1.964$, $p=0.050$). Mărimea efectului este mică ($r=0.13$). Pentru factorul Robustețe am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 1 de vârstă față de cei din Categoria 2 de vârstă ($U=118.500$, $z=-2.482$, $p=0.013$). Mărimea efectului este mică ($r=0.17$). Am respins ipoteza nulă.

Prin utilizarea testului Mann-Whitney_U au fost verificat 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). Pentru factorul Stima de sine am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5595.500$, $z=-4.708$, $p=0.001$). Mărimea efectului este medie ($r=0.27$). Pentru factorul Robustețe am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=6354.000$, $z=-3.544$, $p=0.001$). Mărimea efectului este medie ($r=0.20$). Pentru factorul Sensul Coerenței am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5884.000$, $z=-4.257$, $p=0.001$). Mărimea efectului este medie ($r=0.26$). Pentru factorul Optimism am constatat diferențe semnificative statistic între mediile rangurilor scorurilor obținute de către participanții din Categoria 2 de vârstă față de cei din Categoria 3 de vârstă ($U=5651.000$, $z=-4.626$, $p=0.001$). Mărimea efectului este medie ($r=0.27$). Am respins ipoteza nulă.

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

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. Responsabilitatea de a fi independent este copleșitoare prin pierderea structurării din perioada liceului și a suportului. 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, se prelungește spre stadiul de tânăr adult ceea ce poate duce la confuzie. Efectele se resimt prin scăderea sensului coerenței, a stimei de sine și a optimismului. Starea de neîncredere sau dezamăgire poate influența negativ optimismul sau stima de sine. Spre sfârșitul perioadei de dezvoltare, 27-30 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. 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.

Rezultatele ne-au permis să descriem un model general al performanței academice și al factorilor de personalitate pentru studenții adulți tineri (Fig. 7).

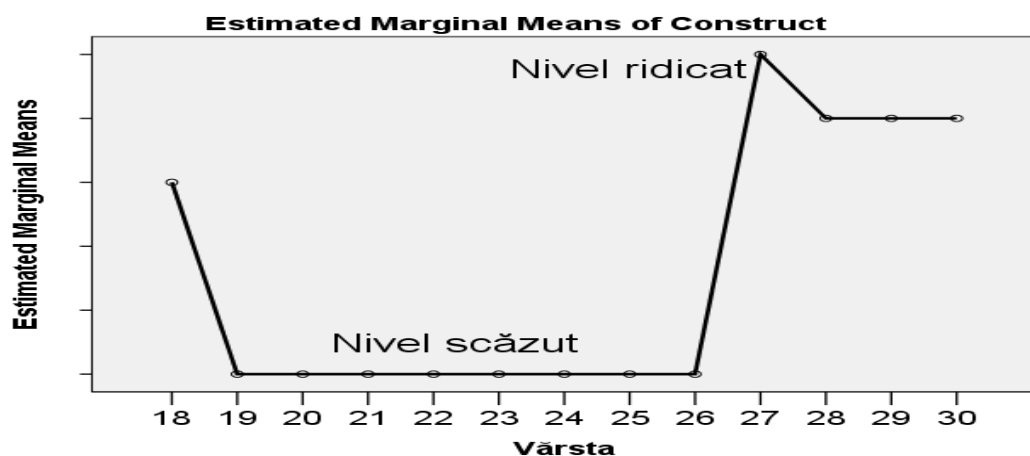


Fig.7. Modelul general al performanței academice și al factorilor de personalitate pentru studenții tineri adulți în funcție de vârstă (Vasiliu, D.)

Modelul scoate în evidență perioada de vârstă adecvată unei intervenții psihologice cu scopul de a îmbunătăți performanța academică, intervalul 19-26 ani.

Capitolul 3 intitulat „**ÎMBUNĂȚIREA 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. Capitolul conține prezentarea rezultatelor pentru îmbunătățirea performanței academice a studenților prin ameliorarea factorilor de personalitate prin comparații a rezultatelor între grupul experimental test și retest, comparații între grupul de control test și retest și comparații între grupul experimental retest și grupul de control retest.

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

Obiectivele specifice 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.

Ipotezele operaționale ale cercetării formative.

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.

Factorii extrapsihologici au fost: *Vârsta*, ordinală, categorială; *Genul*, nominală, categorială; *Specializarea*, nominală, cu trei categorii. *Variabila independentă*: scorurile factorilor de personalitate, de tip scală de interval. *Variabila dependentă* a fost *Performanța academică*, ordinală, categorială, operaționalizată în cinci clase standard.

Eșantionul de cercetare a cuprins 24 persoane, 12 pentru grupul experimental și 12 pentru grupul de control. Pentru a verifica consistența eșantionării, am aplicat testul statistic Mann-Whitney.

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. 4). Am reținut ipoteza nulă.

Programul psihologic formativ. Elaborarea programului formativ am urmărit: a) Dezvoltarea personală cu ajutorul filmului pentru a facilita descoperirea de: modele, resurse,

abilități, strategii precum și identificarea unor noi semnificații, Dumitrache D. (2015), Niemiec R.M. și Wedding D. (2014). Filmele au fost alese conform recomandărilor, Wolz B. (2004), Zur Institute (1995). b) Recuperarea informațiilor pierdute (distorsiuni, omisiuni și generalizări), discutarea și transformarea acestora și modificarea structurii interne a limbajului prin tehnici ale *Programării Neuro-lingvistice*, O'Connor J. și Lages A. (2009), Dilts R. (2007), Bandler R. (2010). Programul a fost conceput cu cinci module. Primul modul, privind ameliorarea optimismului, a potențat schimbarea la nivelul celorlalte constructe, Vasiliu D. (2017, 2017b). Structura modulelor: pregătirea, intervenția și antrenarea (Tab. 5). Pregătirea a constat dintr-o scurtă prezentare a caracteristicilor factorului de personalitate supus schimbării. A urmat inducerea „stării academice”. Ancora s-a realizat la nivelul celor trei submodalități (vizual, auditiv și senzorial) cu o procedură de tip inducție „ca și cum”. Ancora a fost întărită prin completarea unui chestionar cu câte doi sau trei itemi având cea mai mare saturație în chestionarele de evaluare: LOT-R, Patton W. și colab. (2004), Chestionarul lui Rosenberg, Robu V. (2013), DRS15, Sîrbu M. și colab. (2015b), SOC13, Rizeanu S. și colab. (2015a), SES, Golu I. și colab. (2015).

Intervenția a avut două etape. Prima etapă, metafora a urmărit îmbunătățirea perspectivei despre lume, percepția și interpretarea stimulilor din mediu, găsirea resurselor și identificarea opțiunilor. Participanții au completat, în timpul vizionării, fișe pentru identificarea de: modele, resurse, strategii, scopuri noi. A doua etapă a constat în identificarea omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor și recuperarea informațiilor pierdute. A fost modificată structura de profunzime a limbajului în vederea ameliorării factorilor de personalitate. Antrenarea - la finalul fiecărui modul au fost discutate experiențele trăite și au avut loc exerciții specifice factorului supus transformării. Am recomandat ca exercițiile să fie repetate în perioada următoare. Programul formativ a fost aplicat pe perioada semestrului 2. Am observat diminuarea timpului de rezolvare a sarcinilor de la un modul la altul iar recuperarea informațiilor pierdute a fost mai elaborată, condiționare pozitivă. Modificarea structurii de profunzime a limbajului a dus la diminuarea confuziei, Côté J.E. (2006) și inactivarea mecanismelor de regresie și evitare, Ionescu S. și colab. (2007).

Instrumente de evaluare pentru factorii de personalitate. Am utilizat aceleași instrumente ca și în experimentul constatativ. Pentru evaluarea performanței academice a fost utilizată aceeași procedură de operaționalizare ca în experimentul constatativ. Au fost analizate performanțele pe semestrul I și II. Am aplicat cele cinci chestionare, 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. Am evaluat

performanța academică pe semestrul I (O^I_6) și pe semestrul II (O^{II}_6). Intervenția a fost notată cu X.

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

Am ales un plan experimental de bază cu un grup experimental și un grup de control și evaluare pretest-posttest, Vasiliu D. (2018, p. 22).

Prezentarea și interpretarea rezultatelor. Am constatat că participanții au identificat un număr 236 de omisiuni, 202 distorsiuni și 75 generalizări. Rezultatul se poate datora dependenței de tehnologie. Pentru prima ipoteză, în urma aplicării testului Kendall tau_b, am constatat pentru performanța academică lipsa asocierii ($K\tau=0.550$, $p=0.049$, $95\%CI= -0.0349 - 0.8543$) între semestre pentru grupul experimental (GE). Intervalul de încredere de 95% conține valoarea „0”. Am constatat asocieri semnificative ($K\tau=0.653$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2115 - 0.8732$). pentru grupul de control (GC), (Fig. 8).

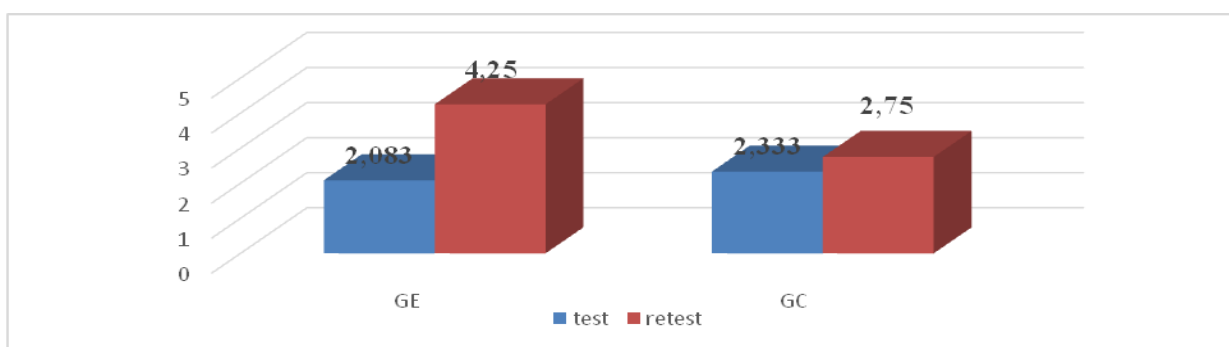


Fig. 8. Evoluția performanței academice între cele două semestre la studenții din GE și GC (test și retest)

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 psihologic, 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.

În urma aplicării testului Wilcoxon am constatat, pentru participanții la programul formativ, diferențe semnificative statistic ($N=12$, $z=-3.169$, $p=0.002$) 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.

Valoarea ($Z=-3.169$) 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* a crescut, Vasiliu D. (2018, p. 81). Pentru GC nu am constatat diferențe semnificative statistic ($p=0,059$).

Pentru a doua ipoteză am constatat, în urma aplicării testului Kendall tau_b, pentru GE și GC, asocieri semnificative statistic ($p<0.05$) între test și retest pentru factorii: *Autoeficacitate*, *Stima de sine*, *Robustețe*, *Sensul Coerenței* și *Optimism*. Mărimea efectului este mare ($K\tau >0.5$).

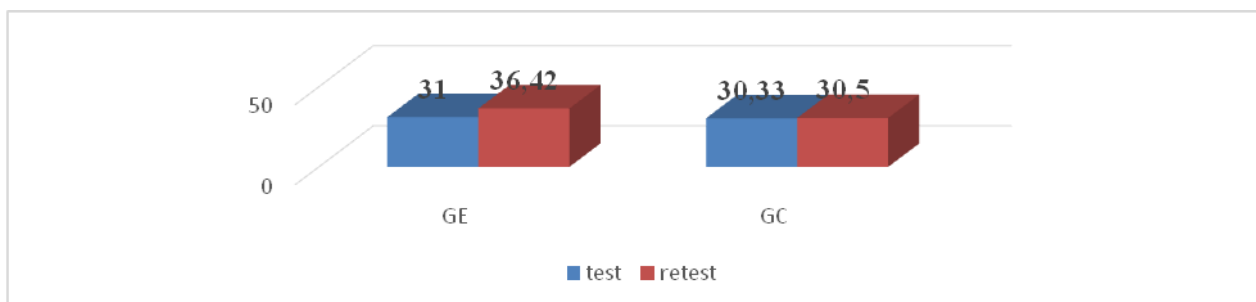


Fig.9. Mediile la *Autoeficacitate* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. În urma aplicării testului Wilcoxon am constatat că, pentru GE, rangurile s-au apreciat pentru *Autoeficacitate* între test și retest ($N=12$, $z=-3.071$, $p=.002$), pentru *Stima de sine* între test și retest ($N=12$, $z=-3.077$, $p=.002$), pentru *Optimism* între test și retest ($N=12$, $z=-2.195$, $p=.028$), pentru *Robustețe* între test și retest ($N=12$, $z=-2.339$, $p=.019$), pentru *Sensul coerenței* între test și retest ($N=12$, $z=-2.186$, $p=.029$), (Fig.9). Mărimea efectului a fost mare în toate cazurile ($r>0.5$) ceea ce înseamnă că efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Pentru GC nu am constatat diferențe semnificative ($p>0.05$). Am reținut ipoteza nulă. În urma aplicării metaforei, filmul, a fost modificată realitatea participanților din GE printr-un proces de redescoperire. Acesta a îmbogățit percepția privind experiența și modul de raportare la succesele și la eșecurile din trecut. Atitudinea pozitivă inspirată de filme a îmbunătățit modul de atribuire a semnificațiilor.

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. 10).

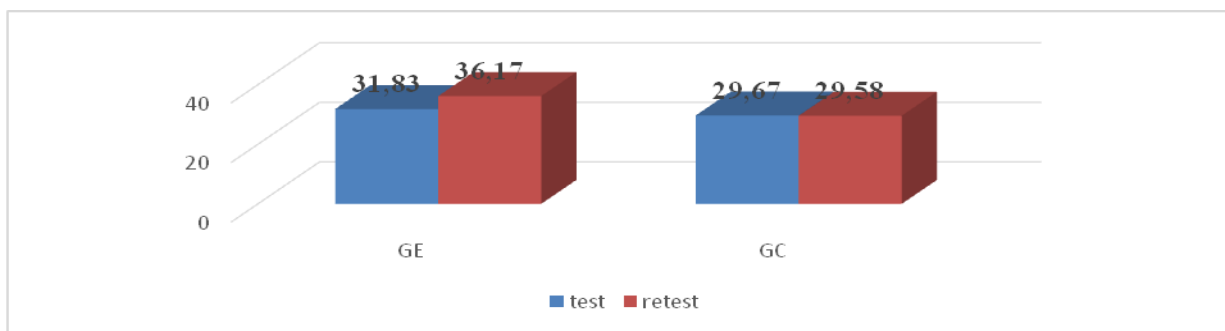


Fig. 10. Mediile la *Stima de sine* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

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. 11).

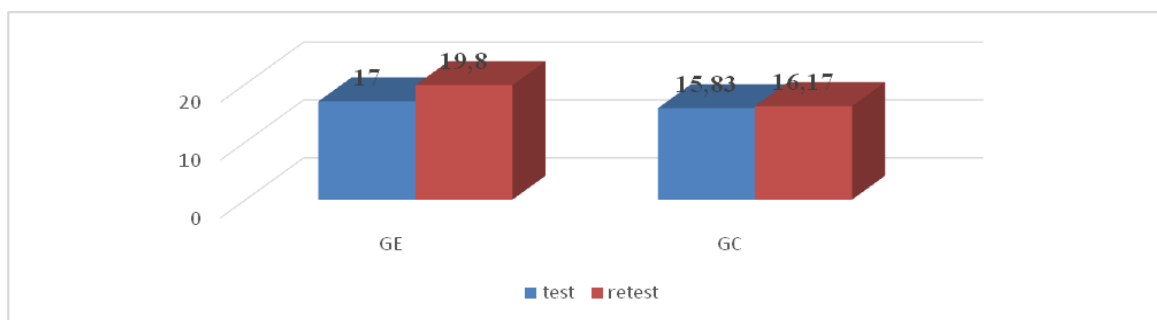


Fig. 11. Mediile la *Optimism* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

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. 12).

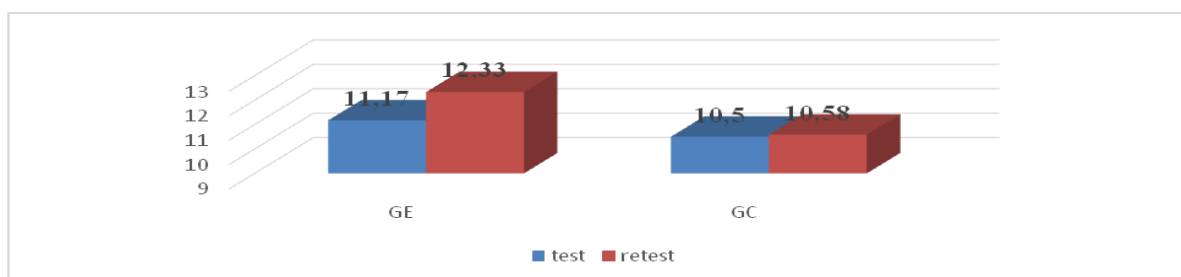


Fig.12. Mediile la *Robustețe-Angajare* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

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. 13.).

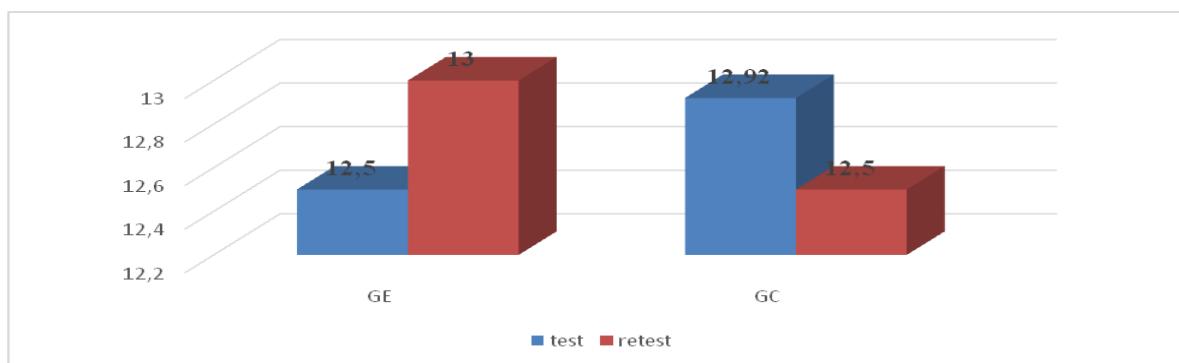


Fig. 13. Mediile la *Robustețe-Control* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Participanții au descoperit modele și proceduri de coping. Inteligența emoțională a fost îmbunătățită ceea ce a condus la creșterea motivației intrinseci și a abilităților sociale. A sporit atitudinea persuasivă și dorința pentru atingerea scopurilor. Metafora, filmul, a contribuit la inițierea procesului de formare a unui caracter puternic prin efectul asupra angajamentului și a dorinței de realizare. În urma discutării și transformării omisiunilor, distorsiunilor și generalizărilor, participanții din grupul experimental și-au reconfigurat și îmbogățit harta despre lume. O consecință a fost identificarea resurselor și orientarea spre o atitudine proactivă în procesul de elaborare a planurilor. Diferențele negative au fost mai puține decât cele pozitive, ceea ce arată că, în urma intervenției, factorii de personalitate s-au apreciat, Vasiliu D. (2018, p. 81).

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.14).

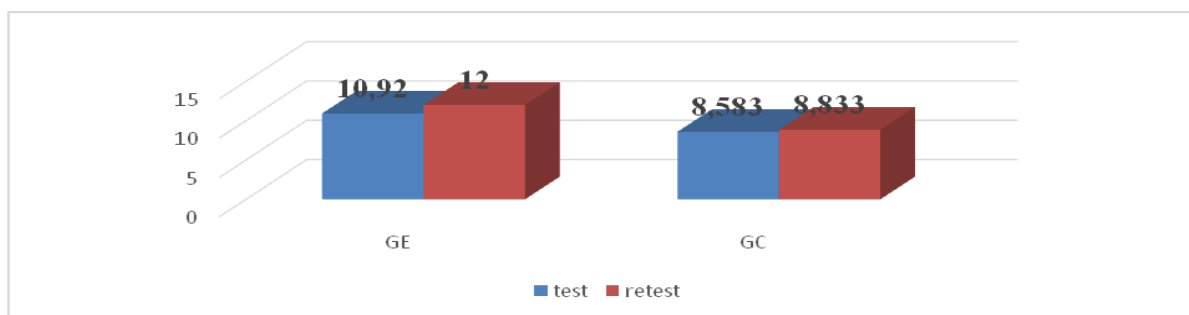


Fig. 14. Mediile la *Robustețe-Provocare* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

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.15).

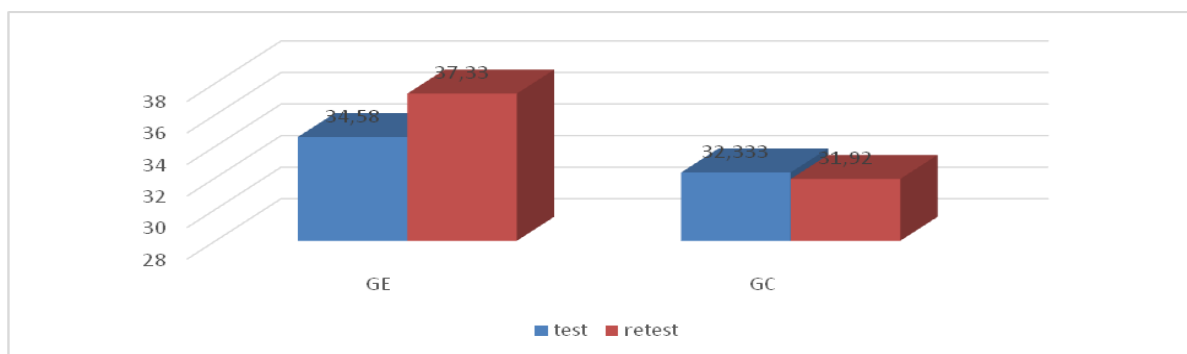


Fig.15. Mediile la *Robustețe* pentru subiecții din GE și GC la etapele test și retest

Pentru a treia ipoteză am operaționalizat următoarele variabile: 1) variabile independente - de diferența scorurilor dintre retest și test pentru factorii de personalitate și 2) variabila dependentă - diferența dintre clasa standard a notelor de pe semestrul al II-lea și cea de pe semestrul I. Testele statistice s-au aplicat pentru întreg eșantionul (grup experimental și de control).

În urma aplicării testului Kendall tau_b, am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest pentru *Autoeficacitate* ($K\tau=0.678$, $p=0.001$, $95\%CI=0.378-0.8492$), *Stima de sine* ($K\tau=0.525$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1543-0.7661$), *Sensul coerenței* ($K\tau=0.614$, $p=0.001$, $95\%CI=0.2799-0.8154$) și evoluția *Performanței academice* între semestre. În toate cazurile mărimea efectului ($K\tau>0.5$) este mare deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am respins ipoteza nulă. Având în vedere rezultatele la prima ipoteză, la a doua ipoteză și a treia ipoteză se confirmă existența unei relații de tip cauză-efect acești factori de personalitate și *Performanța academică*. Între evoluția test-retest a factorilor *Optimism*, *Robustețe* și evoluția *Performanței academice* nu am constatat asocieri semnificative statistic ($p>0.05$). Optimismul se asociază pozitiv cu ceilalți factori de personalitate, Vasiliu D. (2017, 2017a, 2017b). Există un efect al optimismului asupra autoeficacității, Vasiliu D. (2017). Testul de corelații parțiale, moderat de optimism, a arătat aprecierea mărimii efectului.

Optimismul influențează luarea deciziilor și determină orientarea spre scopurile de aproximare ale performanței. 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.

Am constatat că robustețea se asociază pozitiv cu ceilalți factori de personalitate, Rizeanu S. și Vasiliu D. (2016), Vasiliu D. (2017a, 2017b). Am verificat relațiile, moderate de robustețe, dintre evoluția performanței academice și evoluțiile factorilor de personalitate. Mărimea efectului s-a apreciat iar relația dintre optimism și performanța academică a devenit semnificativă statistic ($p=0.014$).

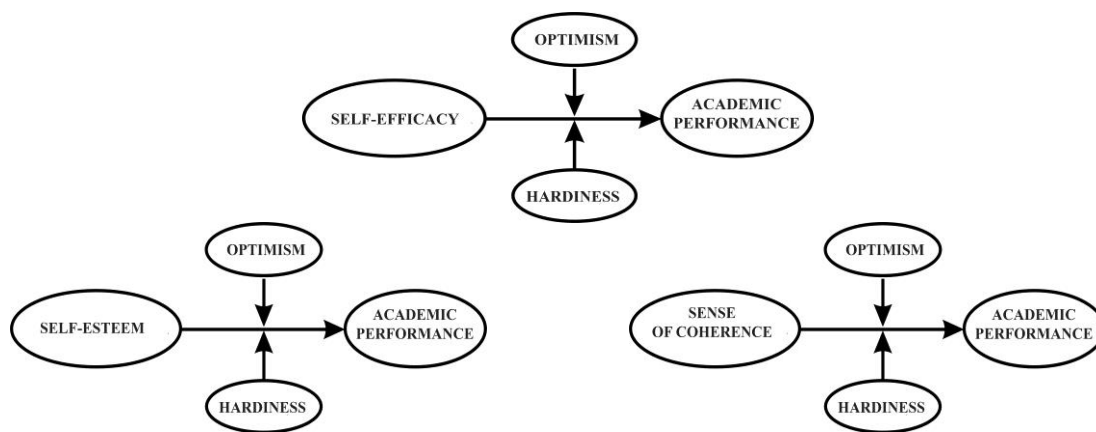


Fig. 16. Modelul influenței factorilor de personalitate asupra performanței academice (Vasiliu, D.)

Identificarea și gestionarea emoțiilor în raport cu obiectivele personale favorizează controlul stresului și implicit la orientarea spre performanță. Robustețea favorizează și modul de atribuire a valorii și semnificațiilor sarcinii care relaționează în mod direct cu alegerile, persistența și performanța. 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. 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. Acestea orientează atenția spre scop, favorizează încrederea în sine și mediază efectul stimei de sine și al autoeficacității în raport cu performanța.

Relațiile cauză-efect între autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței în raport cu performanța academică precum și rolul de variabile moderatoare pentru stima de sine și robustețe sunt explicate în Figura 16. Implementarea programului psihologic în universități este facilă pentru cadrele didactice. Metodele utilizate, filmul și autodescoperirea obstacolelor privind interpretarea lumii înconjurătoare, sunt relaxante și invită studenții la o participare dinamică și activă.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Performanța academică este expresia notei obținute la examene, evaluarea produselor activității sau rezultatul la teste de aptitudini. Atribuirile asociate cu performanța, forța motivațională, nevoilor psihologice de autonomie, competență și relaționare, exploatarea zonei de dezvoltare proximă, utilizarea Sistemului 2 de gândire orientează spre performanță. Definiția propusă de noi: *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 studenții adulți tineri, în funcție de vârstă. Modelele au arătat o diminuare a acestora, după 18 ani, urmată de 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, Stomff M. și Vasiliu D. (2017), Vasiliu D. (2018a, 2020). Aceste modele nu depind de gen, specializare sau anul de studii. Studenții, aflați în perioada de dezvoltare a tânărului adult, sunt tributari modului cum au încheiat perioada de criză a adolescenței. 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, Vasiliu D. (2017a). Sursele teoretice referitoare la performanța academică au arătat raportul biunivoc dintre elementele constitutive ale constructelor. Între locul controlului și performanță nu am constatat asocieri. Motivația orientează spre performanța academică indiferent de natura ei, intrinsecă sau extrinsecă. Diferența apare la nivelul experienței optimale, al satisfacției, privind realizarea scopului. Motivația tinde spre maximum 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, Vasiliu D. și

Adăscălița V. (2019). Metafora, 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 către obiectiv.

5. Am identificat modalitățile prin care factorii de personalitate influențează performanța academică. Am constatat 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. Factorii robustețe și optimism s-au dovedit a fi variabile moderatoare între ceilalți factori de personalitate și performanța academică, Vasiliu D. și Adăscălița V. (2019a).

Rezultatele care contribuie la rezolvarea problemei științifice importante au fost identificarea modului în care factorii de personalitate influențează performanța academică și a perioadei de vârstă în care este oportună susținerea acesteia. Rezultatele aplicării programului formativ au răspuns la prima parte a întrebării iar modelele de evoluție ale constructelor au răspuns la cea de-a doua parte.

În urma cercetării teoretico-experimentale realizate putem să formulăm *următoarele recomandări*: 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 ameliorării 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.

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. 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.
2. BABAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. 232 p. ISBN 973-9354351.
3. BANDLER, R. *Ghidul lui Richard Bandler pentru TRANS-formare*. București: Editura Vidia, 2010. 352 p. ISBN 978-6069247716.
4. 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.
5. BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F. & URDAN, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, pp. 307-337, 367 p. ISBN 978-1593113667.
6. 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.
7. BONCU, Ș., CEOBANU, C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013, 384 p. ISBN: 978-9734640454.
8. 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: 978-1591473299.
9. COVACI, M. *Teza de doctorat „Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi”*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2018.
http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54147/mihai_Covaci_abstract.pdf.
10. CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul educației*. București: EDP, 1996. 256 p. ISBN 978-9733046714.
11. CSIKSZENTMIHALY, M. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Editura Publica, 2015. 400 p. ISBN 978-6067220636.
12. DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., RYAN, R.M. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 1991, 26(3-4), pp. 325-346. Online ISSN: 1532-6985, DOI: 10.1207/s15326985ep2603&4_6.
13. DILTS, R.B. *Bazele programării neurolingvistice*. București: Excalibur, 2007, 271 p. ISBN 9786068414263.
14. DUMITRACHE, S. D. *Cinematrapia de la evadare la ancorare în cotidian*. București: Editura SPER, 2015. 235 p. ISBN 978-6068429427.
15. ERIKSON, E. *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books, 1963. 284 p. ISBN 978-0465093519.
16. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Editura Curtea Veche, 2018, 432 p. ISBN 978-6064400727.
17. 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.

18. IONESCU, S., JACQUET, M.M, LHOPE, C. *Mecanisme de apărare. Teorie și aspecte clinice*. Iași: Polirom, 2007, 336 p. ISBN 973-460578X.
19. KAHNEMAN, D. *Gândire rapidă, gândire lentă*. București: Publica, 2012. 752 p. ISBN 978-6068360157.
20. 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.
21. 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 978-1461383031.
22. LANDSHEERE, G. *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. București: EDP, 1975, 272 p.
23. 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, 112(4), pp. 795–810. DOI: 10.1037/edu0000389.
24. MIHĂILESCU, Ș. *Emaniciparea femeii române. Antologie de texte 1815-1918*. București: Editura Ecumenică, 2001, 545 p. ISBN 973-9978207, 978-9739978200.
25. 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.
26. O'CONNOR, J., LAGES, A. *Coaching cu NLP. Cum să fii un coach de succes*. București: Curtea Veche, 2009. 320 p. ISBN 978-9736696701.
27. PAPALIA, D.E., OLDS, S.W., FELDMAN, R.D. *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei, 2010, 832 p. ISBN 978-9737074140.
28. 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.
29. PAULHAN, I., BOURGEOIS, M. *Stress et coping. Les strategies d'ajustement a l'aversite*. Paris: Nodules PUF, 1995, 127 p. ISBN 978-2130468349.
30. 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,
31. RACU, I. *Teoriile psihologice ale dezvoltării. Suport de curs*. Chișinău: Fac. de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie, 2013.
32. 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.
33. 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.
34. ROBU, V. Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg. *Revista de Psihologie, Asociația Psihologilor Practicieni din Moldova*, 2013, nr. 2, pp. 3-13. ISSN 1857-2502.
35. ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989, 370 p., ISBN 978-0819562289.

36. ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966, 80(1), pp. 1-28. DOI: 10.1037/h0092976.
37. ROTTER, J.B. *The development and applications of social Learning theory*. New York: Praeger, 1982, 367 p. ISBN 978-0030590047.
38. RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 2000, 55(1), pp. 68-78. eISSN: 1935-990X, DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
39. 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.
40. 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*. Windsor, England: NFER-NELSON, 1995, pp. 35-37, ISBN 978-0708707333.
41. 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.
42. 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.
43. 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.
44. VASILIU, D. Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității. In: *Conferința științifică a doctoranzilor - Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău*, 2017.
45. 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.
46. VASILIU, D. The Model of Interaction Between Optimism, Locus of Control and Hardiness. *Romanian Journal of Psychological Studies, 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.
47. 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.
48. VASILIU, D., RIZEANU, S. The Sense of Coherence and The Personality Disorders. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2017, vol. 8, Special Issue 1, pp. 48-52. ISSN 2559-1649, DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a7.
49. VASILIU, D. *Memento de cercetare în psihologie. Un ghid prietenos pentru studenți și nu numai* București: E.D.P., 2018, 152 p. ISBN 978-6063105012.
50. VASILIU, D. Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă. *Revista de Științe Socioumane*. 2018a, Nr. 2 (39), pp. 67-74, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova, ISSN: 1857-0119, ISSNe: 2587-330X. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68266.

51. **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.

52. **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.

53. **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. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/61-78.pdf.

54. **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. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/92-102_2.pdf.

55. **VASILIU, D.** The Academic Performance Model for Emerging-Adults Students. *Postmodern Openings*. 2020, Volume 11, Issue 1, pages: 162-177. p-ISSN: 2068-0236, e-ISSN: 2069-9387, ISSN-L: 2068-0236. DOI: 10.18662/po/113.

56. WEINER, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 1985, Vol. 92, Issue 4, 548-573. eISSN: 1939-1471. DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548.

57. 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.

58. WOLZ, B. *E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation*. Centennial, Colorado: Glenbridge Publishing Ltd., 2004, 230 p. ISBN 978-0944435557.

LISTA PUBLICAȚIILOR AUTORULUI

Articole în reviste științifice categoria A (index ISI):

1. **VASILIU, D.** The Academic Performance Model for Emerging-Adults Students. *Postmodern Openings*. 2020, Volume 11, Issue 1, pages: 162-177. p-ISSN: 2068-0236, e-ISSN: 2069-9387, ISSN-L: 2068-0236. DOI: 10.18662/po/113.

Articole în reviste științifice categoria B+ (former ISI):

1. **VASILIU, D., RIZEANU, S.** The Sense of Coherence and The Personality Disorders. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2017, vol. 8, Special Issue 1, pp. 48-52. ISSN 2559-1649, DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a7.

2. **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.

3. 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.

4. 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.

5. **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.

Articole în reviste științifice categoria B:

1. **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. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/61-78.pdf.

2. **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. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/92-102_2.pdf.

Articole în reviste științifice categoria C:

1. **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.

2. **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.

3. **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.

4. **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.

5. **VASILIU, D.** The Model of Interaction Between Optimism, Locus of Control and Hardiness. *Romanian Journal of Psychological Studies, Hyperion University*. 2017b, Vol 5, Issue 1, pp. 21-28. ISSN 2559-1649, ISSN-L 2559-1649.

6. **VASILIU, D.** Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă. *Revista de Științe Socioumane*. 2018a, Nr. 2 (39), pp. 67-74, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova, ISSN: 1857-0119, ISSNe: 2587-330X. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68266.

Articole în lucrările conferințelor și altor manifestări științifice:

1. **VASILIU, D.** Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității. In: *Conferința științifică a doctoranzilor - Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă*, Chișinău, 2017.

2. **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,

3. **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

Cărți:

1. **VASILIU, D.** *Memento de cercetare în psihologie. Un ghid prietenos pentru studenți și nu numai* București: E.D.P., 2018, 152 p. ISBN 978-6063105012.

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 și la trăsăturile psihologice ale studenților, tineri 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 constituie indicatori în procesul de formare și dezvoltare a studenților, 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, oferă 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.

VASILIU DAN

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

Rezumatul tezei de doctor în psihologie

Specialitatea 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

Aprobat spre tipar: 29.01.2024
Hârtie ofset. Tipar ofset.
Coli tipar: 1.5

Formatul hârtiei 60x84 1/16
Tiraj 50 ex.
Comanda nr. 401

SOFDECOR ADV S.R.L
Republica Moldova, Mun. Chisinau.
MD-2044, str. Alexandru Hâjdeu 110.