

Original Article

Study Regarding the Dimensions of Personal Autonomy Among Students Aged 13-14 Years Old

Bogdan Mihaela^{1*}

Moraru Cristina Elena²

¹ Doctoral School in Sports Science and Physical Education, "Alexandru Ioan Cuza" University Iași, Bulevardul Carol I, Iași, 700506, Romania

² "Alexandru Ioan Cuza" University Iași, Bulevardul Carol I, Iași, 700506, Romania

DOI: 10.29081/gsjesh.2024.25.1.01

Keywords: *psychology, personal autonomy, personality, adolescence*

Abstract

Personal autonomy is crucial in developing the personality of teenagers. The COVID-19 pandemic constrained adolescents' wishes and choices by imposing isolation at home. This constraint diminished individual autonomy regarding the purpose of choices, the direction of actions and the freedom to carry out particular tasks. The study aims to assess this personality trait by applying the personal autonomy questionnaire with four dimensions: cognitive autonomy, behavioural autonomy, value autonomy and emotional autonomy. The subjects of this research were 62 seventh-grade students with an average age of 13.5 ± 0.29 years old. The results showed that the pandemic period impaired the students' personal autonomy, and some subjects avoided expressing their feelings and lacked confidence in their strengths.

1. Introduction

Human behaviour is driven by autonomous or non-autonomous content, depending on the types of underlying motivation. Intrinsically motivated behaviours are autonomous by definition, whereas extrinsically motivated behaviours may be more or less autonomous, depending on the extent to which external regulation is internalised (Deci & Ryan, 2000; Qin et al., 2023).

The contribution leading to the empirical demonstration of the importance of autonomy and the design of its interventions in human development was made by self-determination theory (Weinstein et al., 2012; Ryan & Deci, 2019; Qin et al., 2023).

Autonomy is considered an innate psychological need, and when supported by the environment, it promotes well-being and personal achievements (Deci &

* E-mail: prof.mihaela.bogdan@gmail.com, tel.+40745983175

Ryan, 2000).

Greenberger (1984) and Deci et al. (2006) defined autonomy as self-confidence, work orientation and identity.

Adolescent means “to grow up”, which defines a process of growing into maturity (Muuss, 1990; Steinberg, 2004). An adolescent is an individual who has manner, beliefs, ideas, behaviour, and typical response in dealing with challenges (Geldard, 2014). Adolescence is a transition period from the biological, psychological, social, and economic standpoints (Steinberg, 2014). According to Piaget (Hurlock, 2003), the term adolescent has a broader meaning which defines mentally, emotionally, socially and physically matured.

A vital task of an adolescent is to achieve self-autonomy (Karabanova & Poskrebysheva, 2013). Adolescence is an essential period and needs to be concerned due to the problematic age issue. It is noticed as a problematical age issue due to its incapability to deal with its problems. One of the critical tasks of developmental adolescent’s issue is establishing an emotional autonomy derived from parents and adults. People achieve their emotional issues at their peak in adolescence. Few adolescents expect their independence sooner to relinquish their dependence on their parents. However, they still require a safety condition gained from emotional dependency on parents and adults (Hurlock, 2003; Yusuf, 2016).

While modern societies increasingly cherish personal autonomy, supporting and maintaining it has become increasingly challenging. Current societal issues, such as sustainability and public health, require people to change their behaviour. Apart from attempts to alter behaviour through education and incentivisation, behavioural change can be enforced by measures and regulations (Michie & West, 2013), thus creating a tension between respecting individuals’ freedom of choice and solving collective problems (e.g., restrictive measures during the COVID-19 pandemic).

Autonomy support can be thought of in terms of stages during education (Reeve, 2016). At an initial stage, it is necessary to take the students’ perspective; at a middle stage, to vitalise inner motivational resources and offer a rationale for an activity; at a later stage, to display patience, acknowledge negative affect and rely on informational, non-controlling language to engage the child in an activity. As can easily be deduced, autonomy support is by no means a passive form of non-interference but an active and purposeful effort by the educator to tap into children’s interests to constructively engage them in self-growing activities (Arvanitis et al., 2023).

Children who do not follow the norms of the school might be doing so because they are drawing from their intrinsic tendencies and interests or because of external and internal pressures. On the one hand, it is the job of the practitioner to be autonomy supportive, that is, to attune to the children, understand the motives for their behaviour, acknowledge possible conflicts, alleviate concerns, offer choices, and help them to see the value of the behaviour in which they refuse to engage. All practitioners in our sample speak of doing this in one form or another. It is important to note that leaving children to do what they ask for is not

necessarily supporting their autonomy, especially if internal or external pressures dictate their behaviour. Even if their interests dictate it, there are cases in which these should be put on hold for other beneficial activities or for avoiding harm to themselves or others. On the other hand, it is also the job of the practitioner to provide structure, that is, contextual information, specific directions and guidance that children can use to navigate themselves in the setting in a predictable manner that ultimately helps in achieving desirable outcomes, while also keeping everyone safe and healthy. Although structure and autonomy support have a linear relationship (Jang et al., 2010), this does not mean that high autonomy support goes hand-in-hand with high structure in every case or that this would be an easy task. Our purpose, therefore, was to see how practitioners can balance the two in different situations.

Currently, in Romanian schools, there is a syllabus for the personal autonomy ad educational integration of children with average and severe mental deficiency.

The clarification of this situation would be the existence of a syllabus for typical children, too, observing the principles of education, namely: the principle of normalisation, the principle of equal rights, the principle of diversity, and the principle of uniqueness and individualisation. This syllabus could support children who lacked communication with society during the COVID-19 pandemic.

Autonomy support is best understood through an SDT lens if it is distinguished from lack of interference or the promotion of independence (Arvanitis & Kalliris, 2017; Ryan, 1993). Children are not supported if encouraged to be independent, but only if they are invested in behaving per their interests and values. These interests and values lie at the core of autonomous behaviour. Helping children to act independently does not necessarily enhance autonomy because what children do alone might not reflect their true interests and inherent tendencies. This concerns adults as well. For example, research on emerging adults' well-being (Kins et al., 2009) indicates the positive effect of dependent living with family (compared to independent living) so long as their living arrangement reflects their values and needs (Kins et al., 2009). Concerning children, autonomy can equally be supported when significant others make decisions and when they make the decisions themselves (Bao & Lam, 2008). Therefore, it is conceivable for children, even emerging adults, to feel autonomous in states of dependence. It is also possible for children to feel pressured even in states of independence. Practitioners must attune to the children in their care to understand their motivational states and react accordingly.

In nature-based settings, practitioners are viewed as facilitators for child-led activities (Barrable, 2020) and are there to support the child's innate tendencies. In forest school, an example of a nature-based learning environment, Knight (2009) writes that "the learning is play-based and, as far as possible, child-initiated and child-led" (pp. 16–17). How practitioners understand what it means to support child-led learning is unclear. Harris (2017) touches upon this point by explaining how some practitioners highlight "the challenge of negotiated learning" as a delicate balance between allowing children to shape their activities and more

structured practice led by the practitioner or the group. As such, practitioners can view autonomy support differently, from some believing that leaving a child alone is a part of child-led learning to others seeing their role as actively providing support that aims to tap into the children's innate tendencies. According to SDT, the latter is better viewed as autonomy support, and the former is more likely to promote independence. As with structure, the primary aim of this study was to understand more fully the range of autonomy support practices used in nature-based settings.

Children's autonomy should be achieved in stages during school education, as follows: in the first stage, it is necessary to identify the students' perspectives, continuing with the teaching of intrinsic motivational resources and the child's involvement in activities based on information language. As can be easily deduced, autonomy support is not a passive form of intervention but an active and intentional effort by the practitioner to reach children's interests and constructively engage them in self-education activities (Reeve, 2016; Arvanitis et al., 2023).

Reeve (2016) argues that autonomy support involves forming a two-way dialectic relationship where the teacher is attuned to the children, and both are mutually responsive. Communication between teacher and pupil is valuable and welcome, especially when the pupil is experiencing difficulties.

Adolescence is a stage of life with unique rights and requirements regarding physical and mental development. The progress of knowledge and skills and social and emotional development are essential elements of future youth responsibilities. For most adolescents, developing a sense of independence is necessary for both maturing and managing their feelings. Transitioning to adulthood and a sense of autonomy are essential to adolescent development (Antu & Bakul, 2023).

A study of adolescent autonomy found that narcissism, estrangement from family, and cognitive factors are significant aspects of autonomy assessment among adolescents (Fleming, 2005).

Furthermore, many studies aim to investigate personal autonomy, but there are still no studies on autonomy assessment and cognitive regulation of emotions in adolescents.

2. Material and methods

This study aimed to determine the existence of correlations between personal autonomy and its four dimensions.

Hence, we formulated the following research hypotheses:

1. We believe that students aged 13-14 have low personal autonomy.
2. We assume there are correlations between personal autonomy and its dimensions among students aged 13-40.
3. We assume there are correlations between the dimensions of personal autonomy among students aged 13-14.

The study was conducted based on the autonomy personnel questionnaire, through the COGNITROM PedB platform, on 62 students aged 13.5 ± 0.29 years – 30 girls aged 13.7 ± 0.38 years and 32 boys aged 13.6 ± 0.21 years, from an urban

school in Iasi, Romania.

The questionnaire was administered collectively without a time limit. Subjects were asked to rate the extent to which a behaviour matched how they usually think, feel or act by choosing one of five response options.

Table 1. Assessment scores for personal autonomy

Independent variable	Very low LEVEL 1		Low LEVEL 2		Average LEVEL 3		Good LEVEL 4		Very good LEVEL 5	
	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F
Personal autonomy	55 -107	55-106	08-111	107-110	112-119	111 - 118	120 -127	119-126	<128	<127
Value autonomy	10 - 22	9 - 18	23- 24	19 - 22	25 - 27	23 - 26	28 - 29	27 - 31	<30	<32
Behavioural autonomy	23 - 31	22 - 30	32 - 34	31 - 33	35 - 38	34 - 37	39 - 41	38 - 40	<42	<41
Cognitive autonomy	20 - 27	21 - 28	28 - 29	29 - 30	30 - 32	31 - 33	33 - 35	34 - 36	<36	<37
Emotional autonomy	15 - 20	16 - 21	21 - 23	22 - 24	24 - 26	25 - 27	27 - 29	28 - 30	<30	<31

We used the IBM SPSS Statistics 20 software for statistical calculations, the bivariate correlation.

3. Results and Discussions

To accurately analyse the correlation between variables, we assessed whether the conditions were met to calculate Pearson’s correlation coefficient through the normality of distribution test (Table 2).

Table 2. Tests of Normality – girls

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Personal autonomy	.128	30	.200*	.964	30	.383
Value autonomy	.130	30	.200*	.947	30	.142
Behavioural autonomy	.116	30	.200*	.965	30	.402
Cognitive autonomy	.195	30	.005	.907	30	.013
Emotional autonomy	.084	30	.200*	.981	30	.842

Table 2 features the results of the parametric tests Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W).

Concerning personal autonomy, we note that the values obtained display a normal distribution: K-S(30)=0.128, P=0.200; S-W=0.964, p=0.383; value

autonomy has the following values: K-S(30)=0.130, P=0.200; S-W=0.947, p=0.142; behavioural autonomy: K-S(30)=0.116, P=0.200; S-W=0.965, p=0.402; emotional autonomy: K-S(30)=0.084, P=0.200; S-W=0.981, p=0.842.

For cognitive autonomy, we obtained the following results: K-S(30)=0.195, P=0.005; S-W=0.907, p=0.013, which stands to show that the variable is not normally distributed, reason for which we applied the nonparametric test Kolmogorov-Smirnov (Table 3).

Table 3. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – girls

N 30		Cognitive autonomy
Normal Parameters^{a,b}	Mean	30.4667
	Std. Deviation	6.07841
Most Extreme Differences	Absolute	.195
	Positive	.102
	Negative	-.195
Kolmogorov-Smirnov Z		1.068
Asymp. Sig. (2-tailed)		.204

Table 4. Tests of Normality – boys

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Personal autonomy	.124	32	.200*	.977	32	.694
Value autonomy	.138	32	.124	.957	32	.223
Behavioral autonomy	.099	32	.200*	.969	32	.481
Cognitive autonomy	.117	32	.200*	.975	32	.661
Emotional autonomy	.119	32	.200*	.985	32	.934

The results obtained (for boys) in the normality tests K-S and S-W for personal, behavioural, cognitive, and emotional autonomy indicate that the variables are normally distributed. Given that results do not show a normal distribution concerning value autonomy, we used the nonparametric test Kolmogorov-Smirnov, considering the result in the Shapiro-Wilk test.

Testing hypothesis 1

Table 5 features the mean of scores and the standard deviation in all five variables for girls and boys.

Table 5. Mean and standard deviation of variables

Variables	Girls		Boys	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Personal autonomy	108.86	14.71	116.37	17.20
Value autonomy	27.03	5.89	25.75	4.94
Behavioral autonomy	33.73	6.47	31.56	6.24
Cognitive autonomy	30.46	6.07	30.93	6.56
Emotional autonomy	22.53	5.13	22.53	5.99

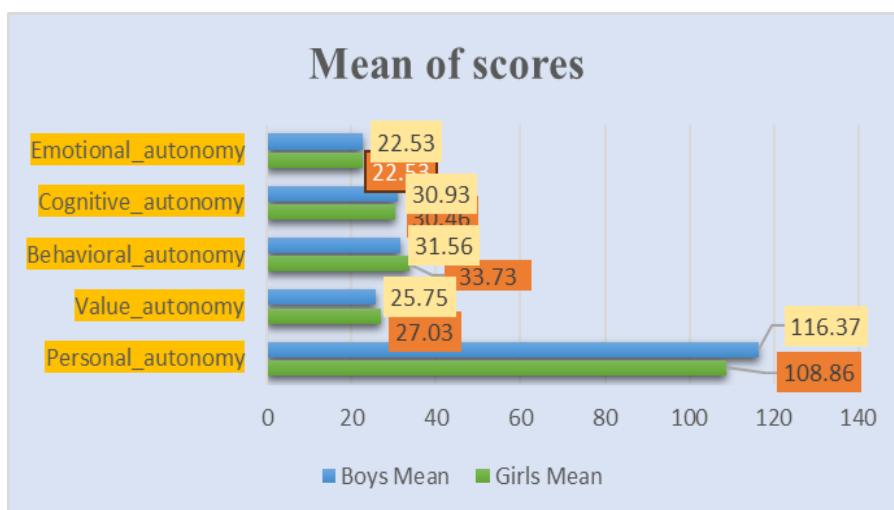


Figure 1. The mean of scores obtained by girls and boys

Testing hypothesis 2

Table 6. Correlation between personal autonomy and the four dimensions - girls

Correlations N 30		Value autonomy	Behavioural autonomy	Cognitive autonomy	Emotional autonomy
Personal autonomy	Pearson Correlation	.488**	.594**	.572**	.607**
	Sig. (2-tailed)	.006	.001	.001	.000

According to the results obtained, we note a positive correlation between personal autonomy and value autonomy $r(30)=0.488$, $p<0.006$, showing that girls with *good* scores in personal autonomy obtain *good* scores in value autonomy, too.

Between personal autonomy and behavioural autonomy, there is also a positive correlation $r(30)=0.594$, $p<0.001$, namely girls with average scores in personal autonomy also have average scores in behavioural autonomy.

The results obtained concerning personal autonomy and cognitive autonomy $r(30)=0.572$, $p<0.001$ suggest that girls with low scores in personal autonomy get low scores in cognitive autonomy, too.

We have also found a positive correlation $r(30)=0.607$, $p<0.001$ between personal autonomy and emotional autonomy, confirming that girls with low scores in personal autonomy obtain low scores in emotional autonomy, too.

Table 7. Correlation between personal autonomy and the four dimensions - boys

Correlations N 30		Value autonomy	Behavioural autonomy	Cognitive autonomy	Emotional autonomy
Personal autonomy	Pearson Correlation	.629**	.615**	.749**	.793**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

The results obtained by boys indicate that personal autonomy has relevant values for the four dimensions, as follows: value autonomy $r(32)=0.629$, $p=0.000$; behavioural autonomy, $r(32)=0.615$, $p=0.000$; cognitive autonomy, $r(32)=0.749$, $p=0.000$; emotional autonomy $r(32)=0.793$, $p=0.000$. Per the data obtained, we state that boys with average scores in personal autonomy get average scores in value autonomy, very low scores in behavioural autonomy, average scores in cognitive autonomy, and low scores in emotional autonomy.

Testing hypothesis 3

Table 8. Correlation between the four dimensions of personal autonomy – girls

Correlations N 30		Value autonomy	Behavioural autonomy	Cognitive autonomy	Emotional autonomy
Value autonomy	Pearson Correlation	1	.321	.233	.437*
	Sig. (2-tailed)	-	.084	.216	.016
Behavioral autonomy	Pearson Correlation	.321	1	.620**	.388*
	Sig. (2-tailed)	.084	-	.000	.034
Cognitive autonomy	Pearson Correlation	.233	.620**	1	.310
	Sig. (2-tailed)	.216	.000	-	.095
Emotional autonomy	Pearson Correlation	.437*	.388*	.310	1
	Sig. (2-tailed)	.016	.034	.095	-

According to the results obtained by the girls, we note a positive correlation between value autonomy and emotional autonomy, $r(30)=0.437$, $p<0.016$, which proves that girls who obtain good scores in value autonomy get average and low scores in emotional autonomy and vice versa. The results obtained in value

autonomy, behavioural autonomy and cognitive autonomy are insignificant, which shows that the scores resulting in value autonomy do not influence the scores in behavioural autonomy and cognitive autonomy.

The results obtained in behavioural autonomy feature a positive correlation with cognitive autonomy, $r(30)=0.620$. $p=0.000$, which indicates that girls with average behavioural autonomy scores have average cognitive autonomy scores and vice versa. Furthermore, there is a positive correlation between behavioural autonomy and emotional autonomy, with $r(30)=0.388$, $p<0.034$, which suggests that girls with average scores in behavioural autonomy obtain average scores in emotional autonomy and vice versa.

Table 9. Correlation between the four dimensions of personal autonomy – boys

Correlations N 32		Value autonomy	Behavioural autonomy	Cognitive autonomy	Emotional autonomy
Value autonomy	Pearson Correlation	1	,402*	,559**	,594**
	Sig. (2-tailed)	-	,023	,001	,000
Behavioral autonomy	Pearson Correlation	,402*	1	,643**	,474**
	Sig. (2-tailed)	,023	-	,000	,006
Cognitive autonomy	Pearson Correlation	,559**	,643**	1	,661**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	-	,000
Emotional autonomy	Pearson Correlation	,594**	,474**	,661**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,000	-

The statistical results obtained by boys in value autonomy show a positive correlation with behavioural autonomy $r(32)=0.388$, $p<0.023$, cognitive autonomy $r(32)=0.559$, $p<0.001$ and emotional autonomy $r(32)=0.594$, $p=0.000$. It proves that boys with average scores in value autonomy obtain very low scores in behavioural autonomy, average scores in cognitive autonomy and low scores in emotional autonomy and vice versa.

Discussions

Thus, personal autonomy, examined from the standpoint of the psychological well-being theory, is based on such unique traits as self-acceptance with all advantages and disadvantages; respect for oneself, to own positive qualities; trying to live per own values, attitudes and principles, the belief that the struggle for them will lead to a positive result; resistance to external influences. People with such personality traits can act on their own grounds, feeling the power and ability for internally motivated actions, giving them a sense of psychological well-being (Serdiuk, Danyliuk & Chaika, 2018).

Every adolescent needs to develop emotional autonomy. It is a vital part of the development task of humans. Emotional autonomy is a part of psychosocial-individual development related to the social-individual relationship. Emotional autonomy could be developed through intervention. Besides, the intervention requires the capability to engage the aspect of social-individual. Therefore,

sociodrama is seen as an intervention technique capable of engaging whole group members to collectively deal with a social issue (Tsaniah & Budiman, 2020).

4. Conclusions

According to the COGNITROM PedB assessment scale, the girls included in the research obtained *low* scores concerning personal autonomy, while boys obtained an *average level*.

The low scores obtained in personal autonomy stand to show that students aged 13-14 included in the research cannot monitor their needs and values successfully or initiate, organise and direct actions to satisfy their personal needs.

The results obtained in value autonomy indicate a mean of scores placing the 7th graders on an average level. The average scores obtained for value autonomy show that students are influenced by those around them when setting their principles because they lack self-confidence.

In our study, the students aged 13-14 obtained low scores concerning behavioural autonomy, with the mean of scores in girls of *average level* and the boys *very low*. The low scores obtained in behavioural autonomy indicate that students act per the directions of others or as they think others would desire. Hence, they need support throughout their actions; they may abandon complex tasks if they lack assistance.

Regarding cognitive autonomy, girls obtained low scores, while boys scored average. These means of scores indicate that students aged 13-14 need the help of other people for decision-making because they lack self-confidence, self-assessment capacity or the capability of making their own decisions; they fail to analyse critically the information received.

The mean of scores in emotional autonomy is low in girls and boys. It shows that emotional autonomy at this age is not developed enough; students have a hard time expressing their feelings; many times, they differ from others.

Consequently, the personal autonomy of children aged 13-14 is low. The *low* level in girls and *average level* in boys leads to the idea that the COVID-19 pandemic negatively influenced personal autonomy, due to the lack of socialisation and the acquisition of faulty habits.

References

1. ANTU, A. D., & I BAKUL, F. (2023). The relationship between autonomy and cognitive emotion regulation among adolescents. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 32(1), 57–64. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v32i1.64190>
2. ARVANITIS, A., BARRABLE, A. & TOULOUMAKOS, A. (2023). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environ Res* <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09470-0>
3. ARVANITIS, A., & KALLIRIS, K. (2017). A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public

- policy. *Philosophical Psychology*, 30(6), 763–783. <https://doi.org/10.1080/09515089.2017.1307333>
4. BAO, X. H., & LAM, S.F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children’s motivation. *Child Development*, 79(2), 269–283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x>
 5. BARRABLE, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy: Lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23(3), 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>
 6. DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
 7. DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1995). Human Autonomy. In: Kernis, M.H. (eds) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
 8. FLEMING, M (2005). Adolescent Autonomy: Desire, Achievement and Disobeying Parents between Early and Late Adolescence. *Australian J. Edu. Dev. Psychol.*5: 1-16. <https://www.researchgate.net/publication/228655982>
 9. GÓMEZ-VÍRSEDA, C., & USANOS, R.A. (2021). Autonomie relațională: lecții din COVID-19 și filozofia secolului al XX-lea. *Med Health Care and Philos* 24, 493–505 <https://doi.org/10.1007/s11019-021-10035-2>
 10. HARRIS, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222–231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
 11. JANG, H., REEVE, J., & DECI, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600, <https://doi.org/10.1037/a0019682>
 12. KINS, E., BEYERS, W., SOENENS, B., & VANSTEENKISTE, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: The role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45(5), 1416–1429. <https://doi.org/10.1037/a0015580>
 13. KNIGHT, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. Sage.
 14. MICHIE, S., & WEST, R. (2013). Behaviour change theory and evidence: A presentation to government. *Health Psychology Review*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.1080/17437199.2011.649445>
 15. QIN, K., MARIEN, H., CUSTERS, R. *et al.* (2023). How the environment evokes actions that lead to different goals: the role of object multi-functionality in pavlovian-to-instrumental transfer. *Curr Psychol* <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04612-2>
 16. RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the
-

- facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68– 78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
17. RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (Vol. **6**, pp. 111– 156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
 18. REEVE, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
 19. SHAPIRO, A. (2018). Between autonomy and control: Strategies of arbitrage in the “on-demand” economy. *New Media and Society*, **20**, 2954–2971. <https://doi.org/10.1177/1461444817738236>
 20. TSANIAH, S. M., & BUDIMAN, N. (2020, February). Sociodrama to Develop Emotional Autonomy of the Adolescents. In *International Conference on Educational Psychology and Pedagogy- “Diversity in Education” (ICEPP 2019)* (pp. 241-245). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.123>
 21. SERDIUK, L., DANYLIUK, I., & CHAIKA, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, **8**(1), 85-93.

Studiu Privind Dimensiunile Autonomiei Personale la Elevii de 13-14 Ani

Bogdan Mihaela¹
Moraru Cristina Elena²

¹ Școala doctorală în Știința Sportului și Educației fizice, Universitatea, “Alexandru Ioan Cuza” Iași, Bulevardul Carol I, Iași, 700506, Romania

² Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, Bulevardul Carol I, Iași, 700506, Romania

Cuvinte-cheie: psihologie, autonomie personală, personalitate, adolescență

Rezumat

Autonomia personală prezintă o importanță deosebită în dezvoltarea personalității adolescenților. Pandemia COVID 19 a constrâns dorințele și alegerile individuale ale adolescenților, prin impunerea izolării la domiciliu. Această constrângere a condus la diminuarea autonomiei indivizilor cu privire la scopul alegerilor, direcția acțiunilor și libertatea de a duce la îndeplinire anumite sarcini. Studiul își propune să evalueze această trăsătură a personalității prin aplicarea chestionarului de autonomie personală, cu cele patru dimensiuni: autonomia cognitivă, autonomia comportamentală, autonomia valorică și autonomia emoțională. Subiecții acestei cercetări au fost 62 elevi de clasa a VII-a, cu o medie a vârstei de 13.5±0,29 ani. Rezultatele obținute au arătat faptul că, perioada

pandemică a afectat autonomia personală a elevilor, iar unii subiecți evită exprimarea sentimentelor și nu au încredere în forțele proprii.

1. Introducere

Comportamentul uman este condus de un conținut autonom sau neautonom, în funcție de tipurile de motivație care stau la baza acestuia. Comportamentele de motivație intrinsecă sunt prin definiție autonome, în timp ce comportamentele de motivație extrinsecă pot fi mai mult sau mai puțin autonome, în funcție de gradul de internalizare a reglementării externe (Deci & Ryan, 2000; Qin et al., 2023).

Contribuția care a dus la demonstrarea empirică a importanței autonomiei și la proiectarea intervențiilor acesteia în dezvoltarea umană a fost realizată prin teoria autodeterminării (Weinstein et al., 2012; Ryan & Deci, 2019; Qin et al., 2023).

Autonomia este considerată o nevoie psihologică înnăscută, iar atunci când este susținută de mediu, promovează starea de bine și realizările personale (Deci și Ryan, 2000).

Greenberger (1984) și Deci et al. (2006) au definit autonomia ca fiind: încredere în sine, orientare spre muncă și identitate.

Adolescența implică ideea de „a crește” care definește procesul de maturizare (Muuss, 1990; Steinberg, 2004). Adolescentul este persoana cu propria conduită, credință, idei, comportament și răspuns tipic la provocările ivite (Geldard, 2014). Adolescența este o perioadă de tranziție din punct de vedere biologic, psihologic, social și economic (Steinberg, 2014). Conform lui Piaget (Hurlock, 2003), termenul „adolescent” are un sens mai larg care definește maturizarea psihică, emoțională, socială și fizică.

Una dintre datoriile principale ale adolescentului este de a obține autonomia proprie (Karabanova & Poskrebysheva, 2013). Adolescența este o perioadă vitală, de care trebuie să ne preocupăm mai îndeaproape dată fiind problematica legate de vârstă. Se remarcă drept vârstă problematică din cauza incapacității de a face față problemelor. Una dintre sarcinile principale ale dezvoltării adolescentului este stabilirea unei autonomii emoționale pe baza celor ale părinților și adulților. Partea emoțională a oamenilor ajunge la apogeu în adolescență. Sunt și adolescenți care își doresc independența mai devreme pentru scăpa de dependența față de părinți. Cu toate acestea, încă au nevoie de siguranță, pe care o obțin din dependența emoțională față de părinți și adulți (Hurlock, 2003; Yusuf, 2016).

Deși societățile moderne valorizează tot mai mult autonomia personală, este tot mai greu de susținut și menținut. Problemele actuale ale societății, precum durabilitatea și sănătatea publică, implică schimbarea comportamentului oamenilor. În afară de încercările de modificare a comportamentului prin educație și motivare, schimbarea comportamentală se poate impune prin măsuri și reglementări (Michie & West, 2013), creând astfel o tensiune între respectarea libertății de alegere a persoanei și rezolvarea problemelor colective (de ex., măsurile restrictive din timpul pandemiei de COVID-19.)

Sprrijinirea autonomiei se poate conceptualiza în etape educaționale (Reeve, 2016). În etapa inițială, trebuie să se ia în considerare perspectiva elevilor; în etapa intermediară se pune accentul pe resursele motivaționale interne și pe fundamentele activităților; în etapa ulterioară, procesul se axează pe răbdare, recunoașterea dispozițiilor negative și utilizarea unui limbaj cu scop informațional, fără a încerca să controlăm adolescentul, ci doar să-l includem într-o activitate. După cum se observă, sprijinirea autonomiei nu constituie o formă pasivă de neimplicare, ci un efort activ și intenționat al educatorului, care se concentrează pe explorarea intereselor adolescenților pentru a-i implica în mod constructiv în activități care să-i ajute în procesul de creștere și dezvoltare (Arvanitis et al., 2023).

Copiii care nu respectă regulile școlare fie se inspiră din tendințele și interesele lor intrinseci, fie cedează din cauza presiunilor externe și interne. Pe de o parte, este de datoria profesioniștilor din domeniu să sprijine autonomia copiilor, adică să se sincronizeze cu ei, să înțeleagă motivele comportamentului lor, să recunoască posibilele conflicte, să le reducă temerile, să le ofere posibilitatea de a alege și să îi ajute să vadă cât de benefic este comportamentul pe care refuză să îl adopte. Este important de menționat că susținerea autonomiei nu înseamnă să lăsăm copiii să facă tot ce vor, mai ales dacă respectivul comportament este dictat de presiuni interne sau externe. Chiar dacă este dictat de interesele personale, uneori trebuie să își lase interesele deoparte pentru alte activități benefice sau pentru a nu face rău altora ori sieși. Pe de altă parte, tot cei din domeniu trebuie să confere structura, adică informațiile contextuale, direcțiile specifice și sfaturile pe care copiii să le utilizeze pentru a urma un anumit drum într-un context dat și a obține rezultate ideale, păstrând în același timp siguranța și sănătatea tuturor. Deși există o relație liniară între structură și sprijinirea autonomiei (Jang et al., 2010), nu mereu sprijinirea autonomiei îmbunătățește structura (de altfel, nici procesul nu este unul simplu). Prin urmare, scopul este de a vedea cum se poate găsi un echilibru între cele două în diferite situații.

În momentul actual, în școlile din România există o programă școlară pentru formarea autonomiei personale și integrarea educațională a copiilor cu deficiență mintală medie și a celor cu deficiențe severe. Clarificarea acestei situații ar fi existența unei programe și pentru copiii fără deficiențe, respectând principiile educației, și anume: principiul normalizării, principiul drepturilor egale, principiul diversității și principiul unicității și al individualizării. Aceasta programă poate veni în sprijinul copiilor care au fost lipsiți de comunicarea cu societatea în perioada pandemiei COVID-19.

Susținerea autonomiei se înțelege cel mai bine prin prisma teoriei autodeterminării dacă se distinge de lipsa interferenței sau promovarea independenței (Arvanitis & Kalliris, 2017; Ryan, 1993). Copiii nu sunt susținuți dacă sunt încurajați să fie independenți, ci doar dacă sunt susținuți să se comporte în conformitate cu interesele și valorile lor. Aceste interese și valori se află în centrul comportamentului autonom. Dacă sprijinim copiii să acționeze pe cont propriu, nu le sporim neapărat autonomia, deoarece activitățile independente ale copiilor nu reflectă mereu adevăratele lor interese și tendințe inerente. Același lucru

este valabil și pentru adulți. De exemplu, cercetările privind bunăstarea adolescenților (Kins et al., 2009) arată efectul pozitiv al locuirii dependente în familie (în comparație cu locuirea pe cont propriu), atât timp cât modul de viață reflectă valorile și nevoile lor (Kins et al., 2009). În ceea ce privește copiii, autonomia se poate sprijini și când deciziile sunt luate de către alte persoane importante, și când iau singuri deciziile (Bao & Lam, 2008).

Prin urmare, copiii, chiar și adolescenții, se simt autonomi și dacă depind de alte persoane. De asemenea, este posibil ca unii copii să se simtă presați chiar dacă sunt independenți. Cei responsabili trebuie să se plieze pe nevoile copiii pe care îi îngrijesc pentru a înțelege motivațiile din spatele comportamentelor și a reacționa în consecință. În mediul natural, practicienii sunt văzuți ca facilitatori pentru activitățile inițiate și desfășurate de copii (Barrable, 2020); tot ei sunt cei care încurajează tendințele înnăscute ale copilului. În „școala din pădure”, un exemplu de mediu de învățare în natură, Knight (2009) scrie că „învățarea se bazează pe joc și, pe cât posibil, este inițiată și condusă de copil” (pp. 16-17). Nu este clar, totuși, cum înțeleg educatorii ce înseamnă să sprijine învățarea condusă de copii. Harris (2017) abordează acest aspect explicând cum unii profesioniști din domeniu evidențiază „provocarea învățării negociate” drept un echilibru delicat între să le permită copiilor să își contureze activitățile și o practică mai structurată, dirijată de adult sau de grup. Ca atare, sprijinirea autonomiei poate fi privită diferit de practicieni: unii consideră că învățarea dirijată de copil înseamnă să îl lași singur, pe când alții cred că trebuie să le ofere sprijin activ în dezvoltarea tendințelor înnăscute ale copiilor. Conform TAD, sprijinul activ încurajează mai mult autonomia, pe când prima abordare stimulează mai mult independența. Ca și în cazul structurii, obiectivul principal al acestui studiu a fost acela de a înțelege mai bine întreaga gamă de practici de sprijinire a autonomiei utilizate în mediile de învățare în natură.

Autonomia copiilor trebuie realizată etapizat în perioada educației școlare, astfel: într-o primă etapă, este necesar să identificăm perspectivele elevilor, continuând cu educarea resurselor motivaționale intrinseci și cu implicarea copilului în activități bazate pe limbaj informațional. După cum se poate deduce cu ușurință, susținerea autonomiei nu este o formă pasivă de intervenție, ci un efort activ și intenționat al educatorului, care urmărește să atingă interesele copiilor pentru a-i implica în mod constructiv în activități de autoeducare (Reeve, 2016; Arvanitis et al., 2023).

Reeve (2016) susține că sprijinul pentru autonomie implică formarea unei relații dialectice bidirecționale, în care profesorul este în sincronizare cu copiii și ambii sunt receptivi unul față de celălalt. Comunicarea dintre profesor și elev este utilă și binevenită mai ales atunci când acesta din urmă întâmpină dificultăți.

Adolescența este o etapă a vieții cu drepturi și cerințe unice în ceea ce privește dezvoltarea fizică și psihică. Dezvoltarea cunoștințelor și abilităților, precum și dezvoltarea socială și emoțională sunt elemente esențiale pentru viitoarele responsabilități ale tinerilor. Pentru majoritatea adolescenților, dezvoltarea unui sentiment de independență este important atât pentru maturizare,

cât și pentru gestionarea sentimentelor. Tranziția către maturitate și sentimentul de autonomie constituie o parte esențială a dezvoltării în adolescență (Antu & Bakul, 2023).

Un studiu asupra autonomiei adolescenților a constatat că narcisismul, îndepărtarea de familie și factorii cognitivi sunt aspecte semnificative ale modului cum se evaluează autonomia la adolescenți (Fleming, 2005).

De asemenea, numeroase studii au ca scop cercetarea autonomiei personale, dar încă nu există studii privind evaluarea autonomiei și reglarea cognitivă a emoțiilor la adolescenți.

2. Material și metode

Scopul acestui studiu a fost acela de a verifica dacă există corelații între autonomia personală și cele patru dimensiuni ale acesteia.

Astfel, am formulat următoarele ipoteze de cercetare:

1. Considerăm că elevii de 13-14 ani nu au un nivel ridicat în ceea ce privește autonomia personală.

2. Presupunem că există corelații între autonomia personală și dimensiunile acesteia la elevii de 13-14 ani.

3. Presupunem că există corelații între dimensiunile autonomiei personale la copiii de 13-14 ani.

Studiul a fost realizat pe baza chestionarului de autonomie personală, prin platforma COGNITROM PedB, pe un număr de 62 de elevi de $13,5 \pm 0,29$ ani, 30 fete de $13,7 \pm 0,38$ ani și 32 de băieți de $13,6 \pm 0,21$ de la o școală din mediul urban din Iași, România.

Chestionarul a fost administrat colectiv, fără limită de timp. Subiectul a avut sarcina de a aprecia măsura în care un comportament se potrivește cu modul cum gândește, simte sau acționează de obicei, alegând una dintre cele cinci variante de răspuns.

Tabelul 1. Scoruri evaluare nivel autonomie personală

Variabila independentă	Foarte slab NIVEL 1		Slab NIVEL 2		Mediu NIVEL 3		Bine NIVEL 4		Foarte Bine NIVEL 5	
	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F
Autonomie personală	55 -107	55-106	108-111	107-110	112-119	111 - 118	120 -127	119-126	<128	<127
Autonomie valorică	10 - 22	9 - 18	23- 24	19 - 22	25 - 27	23 - 26	28 - 29	27-31	<30	<32
Autonomie comportamentală	23 - 31	22 - 30	32 - 34	31 - 33	35 - 38	34 - 37	39 - 41	38-40	<42	<41
Autonomie cognitivă	20 - 27	21 - 28	28 - 29	29 - 30	30 - 32	31 - 33	33 - 35	34-36	<36	<37
Autonomie emoțională	15 - 20	16 - 21	21 - 23	22 - 24	24 - 26	25 - 27	27 - 29	28-30	<30	<31

Pentru calculele statistice s-a folosit software-ul IBM SPSS Statistics 20, corelația bivariată.

3. Rezultate și discuții

Pentru ca analiza corelației între variabile să fie realizată corect, au fost verificate dacă sunt îndeplinite condițiile pentru calcularea coeficientului de corelație r Pearson, prin testul de normalitate a distribuției (tabelul 2).

Tabelul 2. Teste de normalitate – fete

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autonomie personală	.128	30	.200*	.964	30	.383
Autonomie valorică	.130	30	.200*	.947	30	.142
Autonomie comportamentală	.116	30	.200*	.965	30	.402
Autonomie cognitivă	.195	30	.005	.907	30	.013
Autonomie emoțională	.084	30	.200*	.981	30	.842

În tabelul 2 sunt prezentate rezultatele testelor parametrice Kolmogorov-Smirnov (K-S) și Shapiro-Wilk (S-W).

La autonomia personală se observă că valorile obținute prezintă o distribuție normală, astfel: K-S(30)=0,128, P=0,200; S-W=0,964, p=0,383; autonomia valorică prezintă următoarele valori: K-S(30)=0,130, P=0,200; S-W=0,947, p=0,142; autonomia comportamentală: K-S(30)=0,116, P=0,200; S-W=0,965, p=0,402; autonomia emoțională: K-S(30)=0,084, P=0,200; S-W=0,981, p=0,842.

Pentru autonomia cognitivă, rezultatele obținute sunt următoarele: K-S(30)=0,195, P=0,005; S-W=0,907, p=0,013, fapt ce ne arată că variabila nu este distribuită normal, astfel a fost aplicat testul neparametric Kolmogorov-Smirnov (Tabelul 3).

Tabelul 3. Test Kolmogorov-Smirnov eșantion unic, fete

N 30	Autonomie_cognitivă	
Parametri normali^{a,b}	Medie	30,4667
	Ab. Std.	6.07841
Diferențe maxime	Absolut	.195
	Pozitiv	.102
	Negativ	-.195
Kolmogorov-Smirnov Z		1.068
Asymp. Sig. (2-tailed)		.204

Tabelul 4. Teste de normalitate, băieți

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autonomie personală	.124	32	.200*	.977	32	.694
Autonomie valorică	.138	32	.124	.957	32	.223
Autonomie comportamentală	.099	32	.200*	.969	32	.481
Autonomie cognitivă	.117	32	.200*	.975	32	.661
Autonomie emoțională	.119	32	.200*	.985	32	.934

Rezultatele obținute (pentru băieți) la testele de normalitate K-S și S-W pentru: autonomia personală, autonomia comportamentală, autonomia cognitivă și autonomia emoțională ne indică faptul că variabilele sunt normal distribuite. Deoarece la autonomia valorică rezultatele nu indică o distribuție normală, am utilizat testul nonparametric Kolmogorov-Smirnov, luând în calcul rezultatul de la testul Shapiro-Wilk.

Testarea ipotezei 1

În tabelul 5, sunt prezentate atât media scorurilor, și abaterea standard la toate cele cinci variabile, atât pentru fete, cât și pentru băieți.

Tabelul 5. Media și abaterea standard a variabilelor

Variabile	Fete		Băieți	
	Medie	Abatere std,	Medie	Abatere std,
Autonomie personală	108,86	14,71	116,37	17,20
Autonomie valorică	27,03	5,89	25,75	4,94
Autonomie comportamentală	33,73	6,47	31,56	6,24
Autonomie cognitivă	30,46	6,07	30,93	6,56
Autonomie emoțională	22,53	5,13	22,53	5,99

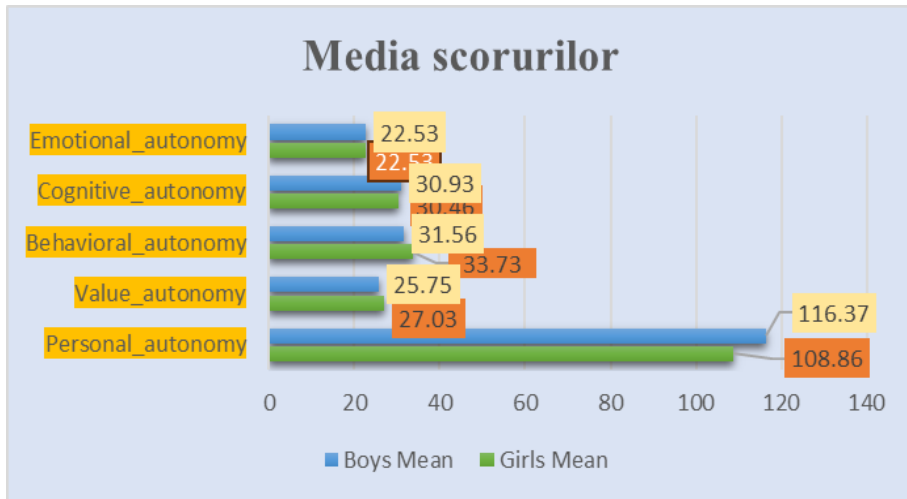


Figura 1. Media scorurilor obținute de fete și băieți

Testarea ipotezei 2

Tabel 6. Corelație între autonomia personală și cele patru dimensiuni – fete

Corelații N 30	Autonomie valorică	Autonomie comportamentală	Autonomie cognitivă	Autonomie emoțională	
Autonomie personală	Corelație Pearson	,488**	,594**	,572**	,607**
	Sig, (2-tailed)	,006	,001	,001	,000

Observăm, conform rezultatelor obținute, că există o corelație pozitivă între autonomia personală și autonomia valorică $r(30)=0,488$, $p<0,006$, ceea ce ne arată că fetele care au scoruri de nivel *bine* la autonomia personală au scoruri de nivel *bine* și la autonomia valorică.

Între autonomia personală și autonomia comportamentală există, de asemenea, o corelație pozitivă $r(30)=0,594$, $p<0,001$, în sensul că fetele care au scoruri de nivel mediu la autonomia personală au scoruri de nivel mediu și la autonomia comportamentală.

Rezultatele obținute cu privire la autonomia personală și autonomia cognitivă $r(30)=0,572$, $p<0,001$, ne arată că fetele care au valori de nivel slab la autonomia personală au valori de nivel slab și la autonomia cognitivă.

De asemenea, observăm că există o corelație pozitivă $r(30)=0,607$, $p<0,001$ și între autonomia personală și autonomia emoțională, rezultate care confirmă faptul că fetele care au scoruri de nivel slab la autonomia personală au scoruri de nivel slab și la autonomia emoțională.

Tabel 7. Corelație între autonomia personală și cele patru dimensiuni – băieți

Corelații N 32		Autonomie valorică	Autonomie comportamentală	Autonomie cognitivă	Autonomie emoțională
Autonomie personală	Corelație Pearson Sig. (2-tailed)	,629** ,000	,615** ,000	,749** ,000	,793** ,000

Rezultatele obținute de către băieți ne arată că autonomia personală prezintă valori semnificative la toate cele patru dimensiuni, astfel: autonomia valorică $r(32)=0,629$, $p=0,000$; autonomia comportamentală, $r(32)=0,615$, $p=0,000$; autonomia cognitivă, $r(32)=0,749$, $p=0,000$; autonomia emoțională $r(32)=0,793$, $p=0,000$. Conform datelor obținute, putem afirma că băieții care au scoruri de nivel mediu la autonomia personală au scoruri de nivel mediu la autonomia valorică, scoruri de nivel foarte slab la autonomia comportamentală, scoruri cu valori medii la autonomia cognitivă și scoruri de nivel slab la autonomia emoțională.

Testarea ipotezei 3

Tabelul 8. Corelație între cele patru dimensiuni ale autonomiei personale – fete

Corelații N 30		Autonomie valorică	Autonomie comportamentală	Autonomie cognitivă	Autonomie emoțională
Autonomie valorică	Corelație Pearson	1	,321	,233	,437*
	Sig. (2-tailed)	-	,084	,216	,016
Autonomie comportamentală	Corelație Pearson	,321	1	,620**	,388*
	Sig. (2-tailed)	,084	-	,000	,034
Autonomie cognitivă	Corelație Pearson	,233	,620**	1	,310
	Sig. (2-tailed)	,216	,000	-	,095
Autonomie emoțională	Corelație Pearson	,437*	,388*	,310	1
	Sig. (2-tailed)	,016	,034	,095	-

Conform rezultatelor obținute de fete, observăm că există o corelație pozitivă între autonomia valorică și autonomia emoțională, $r(30)=0,437$, $p<0,016$, fapt care ne demonstrează că fetele care obțin scoruri de nivel bine la autonomia valorică au scoruri de nivel mediu și de nivel slab la autonomia emoțională și reciproc. Rezultatele obținute la autonomia valorică, autonomia comportamentală și autonomia cognitivă nu sunt semnificative, fapt care ne arată că scorurile rezultate la autonomia valorică nu influențează scorurile la autonomia comportamentală și cea cognitivă.

Rezultatele obținute la autonomia comportamentală prezintă o corelație pozitivă cu autonomia cognitivă, $r(30)=0,620$, $p=0,000$, fapt care ne arată că fetele care au scoruri de nivel mediu la autonomia comportamentală obțin scoruri de nivel mediu la autonomia cognitivă și reciproc. De asemenea, regăsim o corelație pozitivă între autonomia comportamentală și autonomia emoțională, cu $r(30)=0,388$, $p<0,034$, rezultat care ne conduce către faptul că fetele care au scoruri

de nivel mediu la autonomie comportamentală au scoruri de nivel mediu la autonomia emoțională și reciproc.

Tabel 9. Corelație între cele patru dimensiuni ale autonomiei personale – băieți

Corelații N 32		Autonomie valorică	Autonomie comportamentală	Autonomie cognitivă	Autonomie emoțională
Autonomie valorică	Corelație Pearson	1	,402*	,559**	,594**
	Sig, (2-tailed)	-	,023	,001	,000
Autonomie comportamentală	Corelație Pearson	,402*	1	,643**	,474**
	Sig, (2-tailed)	,023	-	,000	,006
Autonomie cognitivă	Corelație Pearson	,559**	,643**	1	,661**
	Sig, (2-tailed)	,001	,000	-	,000
Autonomie emoțională	Corelație Pearson	,594**	,474**	,661**	1
	Sig, (2-tailed)	,000	,006	,000	-

Rezultatele statistice obținute de băieți la autonomia valorică ne arată că există o corelație pozitivă cu: autonomia comportamentală $r(32)=0,388$, $p<0,023$, autonomia cognitivă $r(32)=0,559$, $p<0,001$ și autonomia emoțională $r(32)=0,594$, $p=0,000$. Acest fapt ne demonstrează că băieții care au scoruri de nivel mediu la autonomia valorică obțin scoruri de nivel foarte slab la autonomia comportamentală, de nivel mediu la autonomia cognitivă și de nivel slab la autonomia emoțională și reciproc.

Discuții

Astfel, autonomia personală analizată din punctul de vedere al teoriei bunăstării psihologice se bazează pe trăsături personale precum acceptarea de sine, cu toate avantajele și dezavantajele; respectul față de sine, față de propriile trăsături pozitive; comportamentul zilnic în conformitate cu propriile valori, atitudini și principii, convingerea că, dacă luptă pentru ele, va avea parte de un rezultat pozitiv; rezistența la influențele externe. Persoanele cu astfel de trăsături de personalitate acționează independent, își găsesc puterea și capacitatea interioare de a acționa, iar acest lucru le dă un sentiment de bunăstare psihologică (Serdiuk, Danyliuk & Chaika, 2018).

Fiecare adolescent trebuie să își dezvolte autonomia emoțională. Aceasta este o parte vitală a dezvoltării omului. Autonomia emoțională face parte din dezvoltarea psihosocială individuală, care este corelată cu relația socio-individuală. Autonomia emoțională se poate dezvolta prin intervenție; aceasta, la rândul ei, presupune capacitatea de a implica aspectul socio-individual. Prin urmare, sociodrama este văzută ca o tehnică de intervenție care implică toți membrii grupului pentru a aborda în mod colectiv o problemă socială (Tsaniah & Budiman, 2020).

4. Concluzii

Conform scorurilor din scala de evaluare COGNITROM PedB, fetele incluse în cercetare prezintă un *nivel slab* în ceea ce privește autonomia personală, iar băieții se încadrează la un *nivel mediu*. Aceste scoruri mici obținute la autonomie

personală ne arată că elevii de 13-14 ani care au fost incluși în cercetare nu au abilitatea de a monitoriza cu succes nevoile și valorile sau de a iniția, organiza și conduce acțiuni pentru satisfacerea nevoilor personale.

Rezultatele obținute la autonomia valorică ne indică o medie a scorurilor care îi situează pe elevii de clasa a VII-a la un nivel *mediu*. Scorurile medii obținute pentru autonomia valorică ne arată faptul că elevii se lasă influențați de cei din jur atunci când își constituie principiile și nu au încredere în forțele proprii.

Elevii de 13-14 ani cuprinși în acest studiu prezintă rezultate slabe în ceea ce privește autonomia comportamentală, media scorurilor la fete având un *nivel mediu*, iar la băieți un nivel *foarte slab*. Scorurile mici obținute la autonomie comportamentală indică faptul că elevii acționează cum le dictează alții sau cum cred că ar dori ceilalți. De aceea, ei au nevoie de susținere pe parcursul acțiunilor realizate deoarece, dacă nu beneficiază de ajutor, pot abandona sarcinile dificile.

Cu privire la autonomia cognitivă, putem remarca faptul că fetele prezintă un nivel *slab*, iar băieții un nivel *mediu*. Aceste medii ale scorurilor ne indică faptul că elevii de 13-14 ani au nevoie de ajutorul altor persoane atunci când trebuie luate decizii deoarece nu au încredere în forțele proprii, nu au capacitate de autoevaluare sau capacitatea de a lua singuri decizii și nu reușesc să analizeze critic informațiile primite. Media scorurilor la autonomia emoțională prezintă un nivel *slab*, atât la fete, cât și la băieți. Acest fapt ne arată că autonomia emoțională la această vârstă este slab dezvoltată, elevii având rețineri în exprimarea sentimentelor, iar acestea pot fi, de cele mai multe ori, diferite de ale celorlalți.

În concluzie, autonomia personală a copiilor de 13-14 ani este slab dezvoltată. Nivelul *slab* la fete și *mediu* la băieți ne conduce către ideea că perioada de pandemie COVID 19 a influențat negativ dezvoltarea autonomiei personale, prin lipsa socializării și formarea unor deprinderi defectuoase.



©2017 by the authors. Licensee „GYMNASIUM” - Scientific Journal of Education, Sports, and Health, „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0 International (CC BY SA) license (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).