

# *Revista de consiliere educațională*

-Publicație online a Centrului Județean de Asistență Psihopedagogică Cluj-

**Colegiul de redacție:**

**Plosca Marin- coordonator**

**Membri:**

**Bogorin Veronica**

**Moldovan Ana-Maria**

**Sârghi Oana**

**Vasilescu Ruxandra**

\*Autorii sunt responsabili pentru conținutul articolelor

## CUPRINS

<i>Relația dintre nivelul dezvoltării competențelor socio-emoționale și comportamentul de pără în cazul copiilor de 5-7 ani, LEVA SIMONA DANA</i> .....	4
<i>Influența stilurilor parentale în dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară, MOLDOVAN ANA MARIA</i> .....	19
<i>Relația dintre stilurile parentale și anxietatea la preșcolari, BOTA DANIELA CRISTIANA,</i> .....	24
<i>Rolul comunicării în situațiile conflictuale dintre elevi, BIA MONICA MIHAELA</i> .....	35
<i>Abuzul fizic în familie, efecte asupra adolescentului, aspecte legate de intervenție, DENISA MONICA MUNTEAN</i> .....	40
<i>Cât sunt de antrenate în școală abilitățile esențiale de viață? - despre decizie și inteligența emoțională –Studiu privind relația între funcțiile executive, scopurile personale și performanța școlară la adolescenți, PAP SILVIA ILDI</i> .....	57
<i>Sala oglinzilor: facebook, MODUNA MARIA STANCA</i> .....	70
<i>Cine sunt eu?sau Scrisoarea Sinelui către sine, MODUNA MARIA STANCA</i> .....	72

## *Cuvânt introductiv*

*Această revistă se află sub semnul educației și psihologiei. Mulți profesori și educatori sunt confrunțați cu o serie de întrebări la care caută răspunsuri, întrebări privitoare la abordarea școlară de vârstă mică, relația elev-profesor, comunicarea cu familia, aspecte specifice vârstei școlare, consiliere privind cariera, managementul clasei de elevi. Asupra unora dintre aceste probleme ne-am oprit în acest prim număr al revistei, urmând ca în numerele viitoare, bazându-ne și pe sugestile dvs., să lărgim aria de discuții pe acest domeniu.*

*Această revistă vă este adresată dumneavoastră dascălilor, cu speranța că va constitui un real suport atât informativ cât mai ales practic în activitatea didactică desfășurată.*

*În afară de aceasta, orice cititor va putea găsi multe informații care vor completa sau actualiza cunoștințele în domeniul educațional.*

*Adresăm tuturor dascălilor invitația de a contribui cu idei, propuneri și articole care să se încadreze în problematica abordată.*

*Redacția*

## ***Relația dintre nivelul dezvoltării competențelor socio-emoționale și comportamentul de pără în cazul copiilor de 5-7 ani***

***Leva Simona Dana***

Profesor consilier  
CJRAE – Grădinița cu P.P. „Micul Prinț”

### ***Cadrul teoretic***

În ultimele două decenii s-a înregistrat un interes deosebit în ceea ce privește cercetările în domeniul judecății și înțelegerii morale a copiilor și, implicit, în ceea ce privește comportamentul de minciună. Studiile au arătat că acest comportament se dezvoltă de timpuriu, în jurul vârstei de 2-3 ani. Însă cele mai multe studii de acest gen și-au îndreptat atenția spre situații în care copiii mint pentru a-și acoperi propria greșală și s-a cercetat într-o măsură foarte mică, comportamentul copiilor atunci când li se cere să ascundă greșeala sau „înșelăciunea” unui adult, de pildă.

Un număr relativ mare de copii sunt puși în situația de a depune mărturie în instanță, mai ales în regiunea Americii de Nord (Bala, Lindsay, Lee, Talwar, 2000). Sistemul juridic sau, mai precis, cercetătorii din acest domeniu, s-au întrebat în ce măsură mărturisirile acestor tineri sunt acurate, veridice. Atât psihologii din domeniul medicinei legale, cât și cei din domeniul juridic sunt interesați să înțeleagă în ce măsură copiii realizează cât de important este să spună adevărul, în ce măsură pot fi antrenați să recurgă la minciuni convingătoare pentru a ascunde sau deforma adevărul și cum poate fi facilitată mărturia adevărată din partea copiilor.

Deși cercetările au demonstrat faptul că adulții sunt motivați să mintă pentru alți oameni în vederea protejării acestora sau din loialitate față de ei, un număr foarte limitat de cercetări au investigat comportamentul de minciună sau de pără al copiilor pentru a proteja pe altcineva decât propria persoană sau dintr-un simț al loialității.

Studiile citite pe această temă mi-au atras atenția și datorită domeniului profesional de activitate, și anume acela al asistenței psihopedagogice oferite copiilor preșcolari. Am avut ocazia să observ comportamentul acestora în diferite situații. În acest context, aș sublinia acele situații în care copilul consiliat asistă la o serie de conflicte în familie. Cu siguranță, ați constatat cu câtă atenție ocolește copilul relatarea unor evenimente neplăcute sau, chiar mai mult, prezentarea unei realități deformată.

În cele ce urmează, voi aborda relația dintre nivelul dezvoltării socio-emoționale și comportamentul de pără în cazul copiilor preșcolari. Menționez faptul că am efectuat un

studiu în acest sens, în scopul elaborării lucrării de disertație, studiu care a fost coordonat de d-na lector univ. dr. Laura Visu-Petra.

Au fost cuprinși în studiu 40 de participanți, media de vârstă a acestora fiind de 6,3 ani. Obiectivele majore ale acestui studiu corelațional au fost: evaluarea competențelor emoționale, evaluarea competențelor sociale, evaluarea comportamentului de pă ră și analiza relațiilor existente între cele trei dimensiuni. Am utilizat diferite instrumente de evaluare, atât din categoria celor standardizate (PED<sup>a</sup>, CBCL, TEC), cât și instrumente create sau adaptate de noi, în funcție de obiectivul urmărit. Studiul are la bază alte cercetări care se regăsesc în literatura de specialitate, însă trimiterile la relația dintre dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și comportamentul de pă ră sunt puține la număr.

Investigarea modului în care copilul își dezvoltă valorile morale implică analiza proceselor prin care copilul adoptă și interiorizează regulile și standardele comportamentului așteptat în societatea din care face parte.

Principalele teorii care au derivat din studiul dezvoltării morale se încadrează în trei categorii majore: (1) abordarea psihodinamică ce își are originea în teoria lui Freud; (2) perspectiva învățării sociale care se fundamentează pe cercetările lui Skinner și Bandura; (3) abordarea dezvoltării cognitive caracterizată de teoriile lui Piaget, Kohlberg și Eisenberg (Birch, 2000, p. 197-211).

În lucrarea „Judecata morală la copil” , J. Piaget și colaboratorii săi, evidențiază aspectul cognitiv al dezvoltării morale, considerând că gândirea morală a copilului este legată de stadiul de dezvoltare cognitivă. Autorul a investigat atitudinile copiilor față de regulile jocului cu bile și răspunsurile acestora la ceea ce este bine, rău și judecată. Un exemplu binecunoscut este povestea în care copiii sunt rugați să judece cine este mai „rău”, un băiat care sparge accidental câteva cești sau un băiat care sparge o singură ceașcă în timp ce încearcă să fure dulceață din dulap.

Piaget susținea că atât dezvoltarea cognitivă (și, prin urmare, maturizarea), cât și experiența socială, în special interacțiunile cu grupul de copii de aceeași vârstă, joacă un rol în transformarea de la un stadiu la următorul. În cel dintâi, stadiul eteronom, raționamentul moral al copilului este influențat de egocentrism (inabilitatea de a vedea evenimentele din perspectiva celorlalți) și de dependența de autoritatea adulților.

Din perspectivă psihologică, conștiința și conduita se intercondiționează și se completează reciproc, formarea uneia neputându-se realiza independent de cealaltă.

Dicționarul explicativ al limbii române definește termenul a pârî astfel: a se plânge de faptele cuiva; a reclama; a învinui; a da pe față în mod răutăcios faptele cuiva, adesea exagerând sau mințind; a vorbi de rău; a denunța.

De ce pârăște copilul? Uneori vrea să interacționeze cu educatorul și găsește și această cale de a atrage atenția. Alteori, copilul vrea să vadă reacțiile educatorului la faptele reclamate. Să vadă ce este permis și ce nu, care sunt favoriții în grup sau, când este nesigur pe regulile formale și informale ale colectivului, găsește această modalitate să le verifice. Copilul pârăște și pentru că se simte frustrat. Diferența observată de el între ceea ce se spune și ceea ce se face sau între ceea ce știe el că e bine și ceea ce este apreciat ca bine sau este penalizat ca rău, produce în mintea copilului (și a adultului) o distanță numită disonanță cognitivă sau afectivă, iar această disonanță, nerezolvată, poate duce în timp la probleme afective și comportamentale. Pe de altă parte, un copil obișnuit să primească totul, în momentul în care i se refuză o jucărie, de exemplu, va încerca să o obțină în orice mod – să folosească adultul ca unealtă a obținerii acesteia de la copilul care o are în acel moment.

Pârâtul face parte din activitatea zilnică a multor copii, însă a fost foarte puțin studiat, în special în contextul preșcolar.

Observările naturale s-au dovedit a fi extrem de eficiente în analizarea comportamentelor de minciună, pâră, ascunderea informațiilor ș.a., începând încă din perioada lui Piaget (1932), care a studiat raportarea la normele sociale în contextul jocurilor copiilor de pe stradă. În contexte familiale, Dunn (1988) a efectuat studii în medii naturale privind justificarea spontană a copiilor și condamnarea comportamentului social de fiecare zi. Nucci și Turiel (1978) au observat răspunsurile copiilor preșcolari la abaterile morale sau convenționale ale colegilor, în contexte naturale. Unul dintre răspunsurile cărora le-a acordat atenție, a fost cel al pârâtului către profesor. Acest tip de răspuns este interesant, deoarece reprezintă utilizarea limbajului evaluativ în recrutarea celei de-a treia părți în rezolvarea problemelor sociale, sugerând de timpuriu gradul de conștientizare a forței morale a limbajului.

G.P.P. Ingram și J.M. Bering (2010) au realizat un studiu privind comportamentul de pâră, făcând trimitere la dezvoltarea lor socială și morală. Ei au definit pârâtul ca fiind raportarea la o a doua persoană a violării normelor comise de către o terță persoană. În cadrul acestui studiu, pârâtul copiilor a fost înregistrat mult mai frecvent decât raportarea unui comportament pozitiv sau neutru. Datele acestui studiu indică faptul că pârâtul este o formă de comunicare socială importantă pentru mulți copii. O mare parte din discuțiile copiilor fac referire la comportamentul colegilor lor, luând forma unor descrieri a încălcărilor de norme. Un studiu asemănător a fost descris de către Ross și den Bak-Lammers (1998), privind pârâtul

între frați. Ambele cercetări au evidențiat o tendință a raportării violării normelor de către alți copii, la vârste diferite, în contexte sociale diferite.

Talwar et al. (2004) a efectuat două experimente prin intermediul cărora a observat comportamentul de minciună al copiilor în scopul ascunderii unei abateri făcute de părinte. În primul experiment, părintele a stricat o jucărie și i-a spus copilului să nu spună nimănui despre cele întâmplate. În acest caz, copiii erau în vârstă de 3-11 ani. În prima fază, ei au fost întrebați despre ce s-a întâmplat cu păpușa. Rezultatele indică faptul că, indiferent dacă părintele a fost sau nu de față în momentul interviului, majoritatea copiilor au spus adevărul. Însă, când probabilitatea de a fi muștrați copiii s-a redus, mulți au recurs la minciună. După ce copiii au fost chestionați cu privire la „minciună” și „adevăr” și li s-a cerut să promită că vor spune adevărul, semnificativ mai mulți copii au relatat adevărul despre cele întâmplate, deci și-au pârât părinții. Cel ce-al doilea experiment a replicat aceste cercetări.

Wilson, Smith and Ross (2003) au efectuat un studiu longitudinal în 40 de familii, prin care au observat folosirea înșelăciunii de către copii în contexte naturale. Participanții au fost în vârstă de 2 și 4 ani, iar studiul s-a reluat după doi ani în cadrul acelorași familii. Obiectivele au inclus descrierea comportamentului de minciună a copiilor și reacția părinților la minciună, precum și compararea minciunii cu alte afirmații neadevărate. Minciunile sunt adesea spuse pentru a îndepărta responsabilitatea unei încălcări de reguli sau pentru falsa acuzare a fraților sau pentru a câștiga control asupra unei situații. S-a observat că frații mai mari mint mai mult decât cei mici și că părinții care le permit copiilor mai mari să mintă în timpul observărilor din primul studiu, au copii care mint mult mai des la momentul reluării acestui studiu, adică după doi ani.

Loke et al. (2011) a investigat copiii de 6-11 ani cu privire la pârâțul unei nereguli de-a colegilor/ colegului, în fața profesorului. Participanților li s-a prezentat o serie de viniete, fiecare reprezentând un copil sau un grup de copii care au comis o încălcare de regulă, minoră sau majoră. Participanților li s-a cerut să evalueze decizia „observatorului” de a pârî sau nu fapta săvârșită. Copiii mai mici au considerat raportarea faptei ca fiind potrivită în ambele cazuri, atât pentru încălcările minore, cât și pentru cele majore, în timp ce copiii mai mari au evaluat ca fiind necesară doar raportarea abaterilor majore.

### ***Studiul corelațional***

Studiul efectuat a verificat dacă există o relație semnificativă între dezvoltarea competențelor socio-emoționale la copiii cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani și comportamentul de pără al

acestora. În acest sens, am evaluat diferite dimensiuni implicate, precum competența socială și emoțională a copiilor sau comportamentul și atitudinea copiilor față de păă.

Ca urmare a aprofundării studiilor din literatura de specialitate, am stabilit ipotezele cercetării, precum și metodele, instrumentele utilizate. Așadar, acest studiu corelațional a inclus atât ipoteze care se bazează pe literatura de specialitate, cât și ipoteze exploratorii, relații sau asocieri neinvestigate până în prezent.

Din categoria ipotezelor care s-au bazat pe cercetările existente și care au fost verificate prin intermediul studiului nostru, specific următoarele:

Relația existentă între comportamentele problematice și anxietate în cazul copiilor preșcolari.

Relația existentă între competențele emoționale și sociale în cazul copiilor cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani.

Alături de aceste corelații, am studiat și altele, neinvestigate până în momentul de față:

Relația dintre comportamentul de păă și atitudinea copiilor față de păă;

Relația dintre comportamentele problematice și comportamentul sau atitudinea față de păă;

Relația dintre competențele socio-emoționale și comportamentul/ atitudinea față de păă.

În acest sens, am desfășurat o serie de activități de evaluare, analizând rezultatele obținute și punându-le în corelație.

Având în vedere că ipoteza noastră face trimitere la o populație de copii în vârstă de 5-7 ani, acest studiu corelațional a cuprins 40 de participanți, media de vârstă a acestora fiind de 6,3 ani. Eșantionul a fost format din 19 fete (47,5%) și 21 băieți (52,5%), însă, deși anumite evaluări s-au realizat diferențiat, în funcție de gen, acest aspect nu a constituit o prioritate în studiul nostru, deoarece am pornit de la premisa că nu există diferențe de gen la această vârstă în ceea ce privește păă, premisă demonstrată ca fiind adevărată în studiile enunțate anterior. Cei 40 de subiecți provin din mediul urban și beneficiază de condiții relativ egale de educație.

### **Instrumentele utilizate**

În cadrul acestui studiu au fost evaluate următoarele dimensiuni:

Competențele emoționale;

Competențele sociale;

Probleme comportamentale sau emoționale;

Comportamentul de păă/ atitudinea față de păă.

În evaluarea acestor componente, au fost utilizate instrumente, precum:

Scala de evaluare a competențelor emoționale la preșcolari, PEDa, varianta pentru păăriți;



Scala de evaluare a competențelor emoționale la preșcolari, PEDa, varianta pentru educatoare;  
Test of emotion comprehension (TEC, Pons).

Scala de evaluare a competențelor sociale la preșcolari, PEDa, varianta pentru părinți;

Scala de evaluare a competențelor sociale la preșcolari, PEDa, varianta pentru educatoare;

Child Behavior Checklist CBCL, 1,5-5 ani, varianta pentru părinți;

Child Behavior Checklist CBCL, 1,5-5 ani, varianta pentru educatoare;

Grila de evaluare a comportamentului de cooperare sau non-cooperare în timpul unui joc de puzzle în pereche;

Grilă de măsurare a comportamentului/ atitudinii de pără (interview semistructurat).

### ***Procedura de lucru***

În ceea ce privește procedura de lucru, aceasta a presupus mai multe etape.

Pentru început, am obținut din partea părinților un consimțământ informat, astfel încât copiii să poată fi cuprinși în studiul desfășurat. Prin intermediul acestuia, părinții au fost totodată informați asupra activităților incluse în cercetare.

Pentru a evalua competențele sociale și emoționale ale copiilor, am înmănat atât părinților, cât și educatoarelor, chestionarele pregătite în acest sens (PED<sup>a</sup>, CBCL), însoțite de fișa demografică a copiilor.

O altă etapă importantă a studiului a constituit-o desfășurarea experimentului care a avut ca scop principal evaluarea comportamentului de pără la copiii preșcolari.

Activitățile descrise în rândurile următoare s-au organizat la nivelul celor două grupe de copii din cadrul cărora au fost selectați participanții incluși în acest studiu, urmându-se cu exactitate pașii stabiliți.

#### **Etapa I**

Experimentatorul le-a spus copiilor o poveste despre flori, iar la finalul activității le-a dăruit o vază frumos colorată, căreia îi găsește un loc în sala de grupă.

#### **Etapa a II-a**

La interval de o săptămână, educatoarea altei grupe a desfășurat 2 jocuri distractive cu acești copii. Aceasta a intrat în sala de grupă, ținând în mână un casetofon pe care l-a instalat exact lângă vaza pe care au primit-o copiii în dar de la experimentator. Educatoarea a lovit „din greșală” vaza în timpul celui de-al doilea joc, iar aceasta s-a spart. Copiii au fost rugați să nu spună nimănui ce s-a întâmplat, să rămână secretul lor.

În tot acest timp, educatoarea grupei a stat deoparte, fără să intervină. Nu a discutat deloc despre cele întâmplate, chiar dacă a fost provocată de copii.

### *Etapă a III-a*

Copiii incluși în experiment au fost aduși pe rând la cabinetul psihologic (spațiul destinat pentru această etapă a experimentului) pentru a se discuta cu ei.

Fiecărui copil i s-a pus o serie de întrebări, conform grilei întocmite:

Cu cine te-ai jucat mai mult azi la grădiniță?

Care sunt jucăriile tale preferate de la grădiniță?

Am auzit că săptămâna trecută a fost la voi Ramona și ați învățat niște jocuri noi.

Le mai ții minte?

Îmi povestești și mie cum sunt aceste jocuri?

Primul era cu Berzele. Îți mai amintești ce trebuia să faceți?

Cel în care trebuia să stați într-un picior...

Cu cine ai fost în pereche la primul joc?

Al doilea era cu Statuile Muzicale. Îți mai amintești ce trebuia să faceți?

Cel în care dansați și când se oprea muzica...

Ați mai făcut și alte jocuri împreună cu Ramona?

S-a mai întâmplat ceva deosebit când a fost Ramona la voi?

Am observat că nu mai aveți în grupă vaza pe care ați primit-o de la mine. Știi cumva unde este?

După adresarea acestor întrebări, a fost adus în cabinet încă un copil implicat în experiment. Celor doi li s-a cerut să rezolve împreună un joc de puzzle format din 24 de piese, pentru a observa interacțiunea dintre ei. Copiii nu au primit alte informații cu privire la cum să rezolve sarcina. Comportamentele urmărite au fost înregistrate pe o fișă de observație. După rezolvarea jocului de puzzle, primul copil a fost dus în sala de grupă, iar cel de-al doilea a rămas pentru a răspunde întrebărilor redade anterior.

Acest lucru a continuat până au fost abordați toți subiecții incluși în experiment.

Întrebările referitoare la cele două jocuri au fost folosite doar ca itemi de control, pentru a ne asigura că absența pârsei nu s-a datorat uitării, ci a fost un comportament voluntar. Copiii aveau posibilitatea să redea evenimentul „nedorit”, adică să pârască, în diferite momente ale întâlnirii. Comportamentul de pâră s-a cotate diferit, în funcție de momentul apariției acestuia.

În ceea ce privește jocul de puzzle, s-a observat comportamentul copiilor pe durata a zece minute, timp în care a fost înregistrată frecvența anumitor comportamente țintă. Grila de

observare a fost împărțită în mai multe categorii, și anume: Acțiuni de cooperare; Limbaj de cooperare; Acțiuni de non-cooperare; Limbaj de necooperare; Acțiuni neutre; Limbaj neutru.

În cadrul fiecărei categorii au fost specificați o serie de itemi concreți care au făcut obiectul evaluării.

O altă etapă inclusă în acest studiu a fost aplicarea testului privind dezvoltarea competențelor emoționale, TEC (Test of emotional comprehension).

Tot în vederea evaluării atitudinii copiilor față de comportamentul de pâră, am inclus în studiul nostru o etapă asemănătoare cu cea descrisă de către Loke, I.C., Forgie, J., Heyman, G., McCarthy, A. și Lee, K., în articolul *Children's Moral Evaluations of Reporting the Transgressions of Peers: Age Differences in Evaluations of Tattling* (2011).

Am verificat pentru început relația dintre comportamentele problematice și anxietate. Pentru măsurarea acestor dimensiuni am utilizat CBCL pentru preșcolari, varianta pentru părinți și educatoare, precum și Scala Spence. Precizez faptul că profilul CBCL cuprinde cinci subscale, și anume: probleme afective, anxietate, probleme pervazive de dezvoltare, probleme ADHD și probleme de comportament opozant.

*Tabelul 1 – Corelații între anxietate și probleme afective*

	Scor total Spence	Probleme afective CBCL părinți
Scor total Spence	1	,527** ,000
Probleme afective CBCL părinți	,527** ,000	1

\*\* . Corelația este semnificativă la pragul de 0,01.

Conform Tabelului 1, putem observa că există o legătură funcțională directă între nivelul de anxietate și problemele afective, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce crește nivelul de anxietate, va crește și nivelul problemelor afective.

*Tabelul 2 – Corelații între anxietate și probleme pervazive de dezvoltare*

	Scor total Spence	Probleme pervazive de dezvoltare CBCL parinti
Scor total Spence	1	,825** ,000
Probleme pervazive de dezvoltare CBCL parinti	,825** ,000	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Tabelul 3 – Corelații între anxietate și ADHD*

	Scor total Spence	Probleme ADHD CBCL parinti
Scor total Spence	1	,381* ,015
Probleme ADHD CBCL parinti	,381* ,015	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*Tabelul 4 – Corelații între anxietate și comportamentul opozant*

	Scor total Spence	Comportament opozant CBCL parinti
Scor total Spence	1	,366* ,020
Comportament opozant CBCL parinti	,366* ,020	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

După cum putem observa în Tabelele 2-4, între anxietate și comportamentele problematice măsurate cu ajutorul scalei CBCL, varianta pentru părinți, există o legătură funcțională directă, ceea ce înseamnă că, creșterea nivelului de anxietate se va asocia cu creșterea nivelului comportamentelor problematice. De remarcat faptul că studierea corelației dintre anxietate, măsurată prin scala Spence și comportamentele problematice, măsurate cu ajutorul CBCL, varianta pentru educatoare, nu a redat existența unei legături funcționale.

Având însă în vedere corelația puternică dintre dimensiunile redade în tabelele de mai sus, putem afirma faptul că ipoteza potrivit căreia există o corelație între problemele comportamentale și cele emoționale, ipoteză bazată pe literatura de specialitate, se verifică și în cazul nostru.

În continuare, am verificat în ce măsură competențele emoționale măsurate cu ajutorul scalei de screening PED<sup>a</sup> se corelează cu măsurătorile realizate de noi prin intermediul testului de competențe emoționale, TEC. Totodată, am verificat și gradul de asociere al comportamentului social măsurat prin observarea jocului de puzzle, cu măsurătorile obținute prin intermediul scalei de screening a competențelor sociale din PED<sup>a</sup>.

Din măsurătorile efectuate privind relațiile dintre dimensiunile descrise anterior, s-a putut observa o funcționalitate de sens invers între competențele sociale evaluate de educatoare și comportamentul neutru la puzzle. Acest lucru înseamnă că, pe măsură ce competențele sociale ale copilului se îmbunătățesc, adică valoarea acestora crește, scade nivelul comportamentului neutru, definit în studiul nostru prin absența comportamentului cooperant sau necooperant.

Pentru vizualizarea acestei corelații, redăm tabelul următor:

Tabelul 5 – Corelația dintre comportamentul neutru la puzzle și competențele sociale

	Competențe sociale PED educatoare	Comportament neutru la puzzle
Competențe sociale PED educatoare	1	-,351* ,026
Comportament neutru la puzzle	-,351* ,026	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Relația dintre competențele sociale și emoționale am verificat-o prin măsurătorile realizate cu ajutorul scalelor de screening a acestora din Platforma de evaluare a dezvoltării preșcolarelor, PED<sup>a</sup> și s-a obținut o legătură funcțională directă între aceste competențe, ipoteză bazată pe literatura de specialitate și verificată și în cadrul studiului nostru corelațional.

În continuare, am recurs la verificarea ipotezelor neinvestigate anterior, având caracter explorativ în studiul efectuat. Așadar, am început prin a analiza relația dintre atitudinea copiilor față de pără și comportamentul de pără al acestora.

Tabelul 6 – Corelația dintre atitudinea față de pără și comportamentul de pără

	Scor total gravitatea paratului	Scor total parat
Scor total gravitatea paratului	1	,335* ,035
Scor total parat	,335* ,035	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

După cum se poate observa în Tabelul 6, între atitudinea față de pără a copiilor și comportamentul lor de pără, există o legătură funcțională directă, ceea ce înseamnă că, odată cu creșterea atitudinii pozitive față de pără, va crește și comportamentul în sine. Cu alte cuvinte, copiii care au o atitudine pozitivă față de pără, manifestă mai des acest comportament. Această corelație duce la verificarea ipotezei conform căreia există o legătură funcțională între atitudinea față de pără și comportament.

În ceea ce privește relația dintre anxietate și comportamentul de pără, există o legătură funcțională directă între anxietatea socială măsurată cu scala Spence și comportamentul de pără, ceea ce înseamnă că pe măsură ce crește scorul înregistrat pe scala anxietății sociale, cu atât va crește și frecvența comportamentului de pără. Acest lucru este redat în tabelul de mai jos.

Tabelul 7 – Corelația dintre anxietatea socială și comportamentul de pără

	Anxietate sociala Spence	Scor total parat

Anxietate sociala Spence	1	,324*
		,041
Scor total parat	,324*	1
	,041	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fie că este vorba despre atitudinea față de pâră, fie că este vorba de comportamentul în sine, între acestea și problemele afective există o legătură funcțională directă; cu cât problemele afective ale copilului vor crește, cu atât va crește și atitudinea pozitivă față de pâră sau frecvența comportamentului de pâră.

În urma analizelor efectuate, am putut afirma că ipoteza conform căreia există o corelație între atitudinea sau comportamentul de pâră și problemele emoționale sau comportamentale, s-a verificat doar parțial. Însă, este posibil ca această ipoteză să fie verificată într-o măsură mai mare prin includerea mai multor participanți în studiu, adică prin mărirea eșantionului.

*Tabelul 8 – Corelația dintre comportamentul de necooperare la puzzle și atitudinea față de pâră*

	Comportament de necooperare la puzzle	Scor total gravitatea paratului
Comportament de necooperare la puzzle	1	,326*
		,040
Scor total gravitatea paratului	,326*	1
	,040	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul 8 ne indică faptul că există o legătură funcțională directă între comportamentul de necooperare la jocul de puzzle și atitudinea pozitivă față de pâră. Cu alte cuvinte, pe măsură ce crește comportamentul noncooperant, va crește și atitudinea pozitivă față de pâră.

Așadar, și această ipoteză din urmă a fost verificată doar parțial, datorită numărului mic de corelații găsite între comportamentul de pâră și competențele socio-emoționale ale copiilor. La fel ca și în cazul anterior, este posibil ca un eșantion mai mare să schimbe în sens pozitiv corelațiile existente în acest studiu.

### **Concluzii**

Prin intermediul acestui studiu corelațional am analizat care este relația dintre diferite variabile, precum: atitudinea față de pâră, comportamentul de pâră, competențele socio-emoționale sau diferite probleme de ordin emoțional sau comportamental.

Astfel, au fost formulate cinci ipoteze, două dintre ele având la bază literatura de specialitate, iar celelalte trei având un caracter exploratoriu, nefiind investigate anterior. Cele din urmă sunt în legătură directă cu atitudinea față de pâră și comportamentul propriu-zis. Fiecare ipoteză a fost abordată separat pentru a se urmări în ce măsură este verificată prin studiul de față. Astfel, putem concluziona faptul că ipotezele care au la bază literatura de

specialitate au fost verificate, existând corelații semnificative între variabilele incluse. De asemenea, a fost verificată ipoteza referitoare la existența unei legături funcționale între atitudinea de pă ră și comportamentul de pă ră.

Ipotezele referitoare la relația dintre atitudinea/ comportamentul de pă ră și competențele socio-emoționale sau comportamentele problematice s-au verificat doar parțial. Acest fapt este posibil să se datoreze și eșantionului mic implicat în studiu, motiv pentru care vom considera acest aspect drept o limită a studiului de față.

## **BIBLIOGRAFIE**

- Ahern, E., Lyon, T., Quas, J., (2011). *Young Children's Emerging Ability to Make False Statements*. Development Psychology, Vol. 47, No. 1, 61-66.
- Bacus, A., (2005). *Copilul de la 3 la 6 ani*. Editura Teora, București.
- Bering, J., Ingram, G., (2010). *Children's Tattling: The Reporting of Everyday Norm Violations in Preschool Settings*, Child Development, May/ June 2010, Volume 81, Number 3, Pages 945-957.
- Bernard, M., (2009). *Programul educațional DA, POȚI! Un curriculum preșcolar pentru dezvoltarea socio-emoțională (4-7 ani)*. Editura RTS, Cluj-Napoca.
- Birch, A., (2000). *Psihologia dezvoltării*. Editura Thnică, București.
- Botiș, A., Mihalca, L., (2007). *Dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. Editura Alpha MDN, Buzău.
- Ciairano, S., Bonino, S., Miceli, R., (2006). *Cognitive Flexibility and Social Competence from Childhood to Early Adolescence*. Cognition, Brain, Behavior, Volume X, No. 3 (September), 343-366.
- Cooper, G., DeHart, B., Sroufe, L., (1992). *Child Development – its nature and course*, McGraw – Hill, Inc.
- Denham, S., (2005). *Assessing Social-Emotional Development in Children from a Longitudinal Perspective for the National Children's Study, Prepared for the National Children's Study by Battelle Memorial Institute*.
- Doron, R., Parot, F., (2006). *Dicționar de Psihologie*. Humanitas, București.
- Dunn, J., (1988). *The beginnings of social understanding*. (<http://books.google.ro>)
- Elkin, F., Handel, G., (1984). *The Child and Society*, Random House, New York.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R., McWayne, C., (2005). *An investigation of preschool classroom behavioural adjustment problems and social-emotional school readiness competencies*, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.

- Glava, A., Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;
- Goleman, D., (2008). *Emoții vindecătoare*. Editura Curtea Veche, București.
- Goleman, D., (2007). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea Veche, București.
- Goleman, D., (2007). *Inteligența socială*. Editura Curtea Veche, București.
- Heyman, G., Sweet, M., (2008). *Children's Reasoning about Lie-telling and Truth-telling in Politeness Contexts*. Blackwell Publishing, Social Development, 18, 3.
- Janice, J., (1998). *Observing Development of the Young Child*, Upper Saddle River, New Jersey.
- Livingstone, T., (2009). *Copilul vremurilor noastre. Învățarea timpurie*. Didactica Publishing House, București.
- Loke, I., Forgie, J., Heyman, G., McCarthy, A., (2011). *Children's Moral Evaluations of Reporting the Transgression of Peers: Age Differences in Evaluations of Tattling*. *Developmental Psychology*, Vol. 47, No. 6, Pages 1757-1762.
- Malim, T., (2003). *Psihologie socială*. Editura Tehnică, București.
- McCarthy, A., Lee, K., (2009). *Children's knowledge of deceptive gaze cues and its relation to their actual lying behavior*. *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 103, Issue 2, June, Pages 117-134.
- McClellan, D., Katz, L., (2001). *Assessing Young Children Social Competence*. ERIC Digest. Online: <http://eric.ed.gov>.
- McClellan, D., Kinsey, S., (1999). *Children social behavior in relation to participation in mixed-age or same/age classrooms*. *Early Childhood Research and Practice*, Online: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html>.
- Minulescu, M., (2006). *Relația psihologică cu copilul tău*. Editura PSYCHE, București.
- Newton, P., Reddy, V., Bull, R., (2000). *Children's everyday deception and performance on false-belief tasks*. *The British Journal of Developmental Psychology*, June 2000; 18, ProQuest Central, pg. 297.
- Nucci, L., Turiel, E., (1978). *Social interactions and the development of social concepts in preschool children*. *Child Development*, 49, 400-407.
- Ostrov, J., Ries, E., Stauffacher, K., Godleski, S., Mullins, A., (2008). *Relational Aggression, Physical Aggression and Deception During Early Childhood: A Multimethod, Multi-informant Short-Term Longitudinal Study*. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), pg. 664-675.



- Piaget, J., (1932/2006). *Judecata morală la copil*. Editura Cartier, Chișinău. (Traducerea din franceză de Dan Răutu).
- Razza, R., Blair, C., (2009). *Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, no. 30, pg. 332-343.
- Ruffman, T., Murray, J., Halberstadt, J., Vater, T., (2011). *Age-Related Differences in Deception*. *Psychology and Aging*, Online First Publication, April 4, doi: 10.1037/a0023380.
- Shaffer, R., (2007). *Introducere în psihologia copilului*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Siegal, M., Peterson, C., (1996). *Breaking the Mold: A Fresh Look at Children's Understanding of Questions about Lies and Mistakes*. *Developmental Psychology*, Vol. 32, No. 2, 322-334.
- Smith, E., Hoeksema-Nolen, S., Frederickson, B., Loftus, G., (2004). *Introducere în psihologie*. Editura tehnică, București.
- Squires, J., (2003). *The Importance of Early Identification of Social and Emotional Difficulties in Preschool Children*, *Center for International Rehabilitation*.
- Ștefan, C., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M., Miclea, M., (2009). *Preschool screening for social and emotional competencies – development and psychometric properties*. *Cognition, Brain, Behavior*, Volume XIII, No. 2 (June), 121-146.
- Ștefan, C., Kallay, E., (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. *Ghid practic pentru educatori*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Ștefan, C., Kallay, E., (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. *Ghid practic pentru părinți*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Talwar, V., Lee, K., (2002). *Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception*. *International Journal of Behavioral Development* 2002 26: 436.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., Lindsay, R., (2004). *Children's Lie-Telling to Conceal a Parent's Transgression: Legal Implications*. *Law and Human Behavior*, Vol. 28, No. 4, August.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., Lindsay, R., (2002). *Children's Conceptual Knowledge of Lying and its Relation to Their Actual Behaviors: Implications for Court Competence Examinations*. *Law and Human Behavior*, Vol. 26, No. 4, August.
- Templar, R., (2008). *Cele 100 de reguli ale educării copilului*. Rentrop & Straton, București.
- Wagland, P., Bussey, K., (2005). *Factors that Facilitate and Undermine Children's Beliefs About Truth Telling*. *Law and Human Behavior*, Vol. 29, No. 6.

Wilson, A., Smith, M., Ross, H., (2003). *The Nature and Effects of Young Children's Lies*. Blackwell Publishing, Social Development, 12, 1.

\*\*\**Curriculum pentru învățământul preșcolar. Prezentare și explicații*. (2009). DPH, București.

\*\*\* *Modalități practice de cunoaștere, înțelegere și lucru cu preșcolarul și școlarul. Ghiduri de conversație cu copiii și părinții, fișe de observație și idei de joc pentru diverse tipuri de comportament*. (2009). RAABE, București.

\*\*\**Platforma de evaluare a dezvoltării PED<sup>a</sup> 3-6/7 ani*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.

\*\*\* *Test of Emotion Comprehension*. Pons, F., Harris, P., (2000).

\*\*\**Curriculum pentru învățământul preșcolar. Prezentare și explicații*. (2009). DPH, București.

\*\*\* *Modalități practice de cunoaștere, înțelegere și lucru cu preșcolarul și școlarul. Ghiduri de conversație cu copiii și părinții, fișe de observație și idei de joc pentru diverse tipuri de comportament*. (2009). RAABE, București.

\*\*\**Platforma de evaluare a dezvoltării PED<sup>a</sup> 3-6/7 ani*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.

\*\*\* *Test of Emotion Comprehension*. Pons, F., Harris, P., (2000).

## ***Influența stilurilor parentale în dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară***

Profesor consilier școlar **Moldovan Ana-Maria** – CJRAE/CJAP Cluj

În educarea copilului său, părintele face apel la o serie de metode, procedee, strategii educative, în funcție de cunoștințele, valorile și atitudinile sale. Practicarea acestor strategii educative aplicate în funcție de nivelul de instruire, definesc stilul parental.

Darling (1993) definește stilul parental ca o constelație de atitudini și practici parentale care sunt transmise copilului, și care creează un climat emotiv în cadrul căruia sunt exprimate comportamentele parentale.

În stabilirea tipurilor de stiluri parentale, se identifică tipologii unidimensionale (se ia drept criteriu de clasificare o singură dimensiune) și bidimensionale.

Prima categorie utilizează drept criteriu maniera de exercitarea a autorității.

Reprezentativă este tipologia lui Lewin (apud. Stănciulescu, 1997) care delimitează trei stiluri: democratic, autocratic și stilul *laisser-faire*. O altă tipologie derivată din cea stabilită de Lewin este cea elaborată de Schaffer (2005); acesta delimitează stilurile democratic-cooperant, indulgent, autorizat și de neglijare/indiferență.

Tipologiile bidimensionale utilizează drept criteriu două dimensiuni: afectivitatea (S+ = securitate, S- = insecuritate) și autoritatea (C+ = control; C- = toleranță, permisivitate). Din combinarea acestora rezultă patru stiluri parentale: Democratic: C+, S+; Permisiv: C-, S+; Autocratic: C-, S-; Dezagajat: C-, S-).

Vandenplas identifică patru stiluri parentale: control, căldură, ostilitate, neglijență. Lautrey vorbește și descrie în 1980 trei stiluri parentale: suplu/flexibil, rigid și slab (apud. Stănciulescu, 1997).

Realizând o sinteză a lucrărilor ce abordează tema clasificării stilurilor parentale, se constată că acestea sunt stabilite în funcție de două axe:

- axa autoritate/liberalism sau constrângere/permisivitate;
- axa dragoste/ostilitate sau atașament/respingere (Reuchlin, 1972; Kellerhals & Montandon, 1997 cit. în Stănciulescu, 1997).

Astfel există părinți cu un stil parental ce îmbină atât dragostea, cât și limitarea permisivității, acest stil fiind denumit democratic sau echilibrat. Părinții permisivi sunt cei care au un stil bogat în a dăruia și manifesta dragostea față de copii, considerând că aceasta este mai importantă decât fixarea unor limite. Se bazează pe atașament, pe legătura cu copiii, petrec mult cu copiii, comunicând, discutând și negociind. La polul opus se situează părinții

autoritari pentru care fixarea limitelor este mai importantă decât dragostea arătată copiilor. Folosesc controlul pentru a-i învăța ceea ce e bine sau ceea ce este rău, acești părinți punând accent pe disciplină și respect.

O altă tipologie elaborată de Clautier, în 1996, (apud. Stănciulescu, 1997) ia în considerare alte două dimensiuni: sensibilitatea (la nevoile copilului) și controlul (activ/pasiv). Combinându-le rezultă stilul autocratic (corespunzător părinților puțin sensibili la nevoile tinerilor, centrați asupra lor înșiși, exercitând un control activ asupra copilului), stilul dezangajat (corespunzător unui slab control din partea părinților față de copil și nevoile acestuia), stilul permisiv (corespunzător părinților sensibili la nevoile copilului dar care exercită asupra acestuia un control slab) și stilul democratic (caracteristic părinții care exercită un control activ asupra copilului și care, în același timp, sunt receptivi nevoilor copilului).

Din cele prezentate se constată faptul că, de-a lungul timpului, specialiștii au propus trei sau patru strategii parentale.

Stilul parental autoritar pune accent pe reguli, rigori, limite și manifestarea limitată a afecțiunii. Părinții autoritariști promovează supunerea și respectul. Nu negociază reguli iar pedeapsa constituie forța externă, cu ajutorul căreia părinții controlează. Aceștia confundă disciplina cu pedeapsa.

Stilul parental permisiv caracterizează părinții care sunt de acord cu nevoile de dezvoltare și emoționale ale copiilor lor, dar au dificultăți în stabilirea de reguli și limite clare, ferme. Caracteristica de bază a acestor părinți este inconsecvența. În activitatea lor educativă, ei sunt când prea „severi”, când foarte îngăduitori cu copiii. Această atitudine a părintelui îl derutează pe copil, el nu mai știe ce să creadă și se află într-o continuă stare de așteptare, lipsindu-le orice posibilitate de a-și forma deprinderi stabile de conduită.

Stilul parental democratic are ca principii de bază egalitatea și încrederea, această categorie de părinți având ca principal scop promovarea valorilor prin apelarea la puterea exemplului și a explicațiilor, prin considerarea disciplinei ca fiind diferită de pedeapsă, prin asumarea responsabilității și a consecințelor propriilor fapte, prin încurajarea inițiativei copiilor. Aceste principii oferă independență și responsabilitate copilului.

#### *Rolul stilului parental democrat în dezvoltarea copiilor*

Cercetările inițiale realizate de Baumrind, confirmate și de cercetări mai recente, au arătat că stilul parental democratic este un determinant cheie a stării de bine a copiilor și adolescenților (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Slicker, 1998). Această modalitate de interacțiune a părinților cu copiii este în mod constant asociată cu dezvoltare pozitivă pe plan cognitiv, emoțional, social și educațional (Winsler, Madigan & Aquilino,

2005). Comparativ cu părinții care utilizează alte tehnici de creștere a copiilor, părinții democratici înregistrează un succes mai mare în încercarea lor de a-și proteja copiii împotriva consumului de droguri și a activităților delincvente și de a facilita implicarea școlară și performanță academică (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinbergetal., 1991; Steinbergetal., 1992; apud. Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina – Gobioff & Gadd, 2000). De asemenea, acest stil parental a fost asociat cu efecte pozitive asupra stimei de sine (Litovsky & Dusek, 1985; Maccoby & Martin, 1983; apud. Aunola, Nurmi, Onatsu Arvilommi & Pulkkinen) și o performanță școlară mai bună (Grolnick & Ryan, 1989; Steinbergetal., 1989; apud. Aunola, Nurmi, Onatsu- Arvilommi & Pulkkinen, 1999).

Într-un studiu, care a avut drept scop examinarea gradului de asociere dintre nivelul educației, resursele financiare, stima de sine și abordarea problemelor (orientată pe sarcină sau evitativă) de către părinți și stilul lor parental, respectiv nivelul lor de stres, s-a constatat că stilul parental democratic este asociat cu o mai bună stimă de sine, strategii de abordare a problemelor centrate pe competențe și un nivel al stresului parental mai scăzut, în timp ce stilul autoritar a fost asociat cu un nivel de educație mai scăzut (Aunola, Nurmi, Onatsu- Arvilommi & Pulkkinen, 1999).

În studiile sale, Baumrind (1991a, 1991b; Baumrind & Black, 1967) a constatat că adolescenții și copiii care sunt tratați într-o manieră democratică de către părinții lor devin mult mai responsabili din punct de vedere social, mai independenți și mai competenți în comparație cu alții de aceeași vârstă dar care sunt tratați în maniere diferite (Cardinali & D'Allura, 2001). Copiii părinților democratici sunt mai prietenoși cu alți copii și mai cooperativi cu părinții (Baumrind, 1971; apud. Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Multon, 2002).

#### *Rolul stilului parental autoritar în dezvoltarea copiilor*

Părinții autoritari manifestă mai puține relații de afiliere cu copiii lor în comparație cu părinții care au un stil parental democrat. Acest tip de părinți valorizează obediența și restricționează autonomia copilului. Principiul de bază aplicat în educarea copilului presupune aderarea cu strictețe la regulile impuse de ei. În ciuda faptului că accentuează disciplina, părinții autoritari nu discută regulile cu copiii lor și obțin scoruri scăzute la evaluarea căldurii parentale și a disponibilității de a răspunde nevoilor și comportamentului copiilor lor (Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina- Gobioff & Gadd, 2000).

Stilul parental autoritar a fost, în mod frecvent, asociat cu efecte negative asupra copiilor și adolescenților (Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina- Gobioff & Gadd, 2000). Studiile au relevat faptul că acești părinți au copii dependenți care manifestă un loc de control

extern (Grolnick & Ryan, 1989; apud. Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi & Pulkkinen, 1999), diverse niveluri de retragere socială și comportamente antisociale și delincvente (Coie & Dodge, 1998; Coopersmith, 1967; Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 1997; apud. Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Multon, 2002).

Stilul parental autoritar a fost asociat negativ cu performanța școlară și evaluările profesorilor privind adaptarea la mediul școlar (Dornbusch, Ritter, Roberts & Fraleigh, 1987; Shumow, Vandell & Posner, 1998; apud. Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff & Gadd, 2000).

#### *Rolul stilului parental permisiv în dezvoltarea copiilor*

Acest stil caracterizat prin lipsa controlului, a solicitărilor din partea părinților și prezența unei atitudini călduroase a acestora față de copii se asociază cu imaturitatea copiilor (Maccoby & Martin, 1983; apud. Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi & Pulkkinen, 1999). Copiii părinților cu un stil parental permisiv au aproape întodeauna libertate completă și controlul propriilor decizii și activități.

Studiile arată că acești copii relatează o mai mare frecvență a abuzului de substanțe, mai multe probleme legate de școală și sunt mai puțin implicați și orientați pozitiv spre școală în comparație cu copii de aceeași vârstă proveniți din familii autoritare și democratice (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

#### **Bibliografie:**

- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waaders, C., Shaffer, S., (2005). The Relationship between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers' Social Competence and Behaviour problems in the Classroom, *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Aunola, K & Nurmi, J.-E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*, 76, 6, 1144-1159.
- Aunola, K, Nurmi, J.-E., Onatsu-Arviolommi, T. & Pulkkinen, L, (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 307-317.
- Baumrind, D., (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D., (1991) Effective parenting during the early adolescent transition, in P. A. Cowan, M. Hetherington(coord.), *Family transitions*, Lawrence Erlbaum, 111-164.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J. (2000). Elucidating the etiology and the nature of beliefs

about parenting styles. *Developmental Science*, 3:1, 93-112.

Stănciulescu, E., (1997), *Sociologia educației familiale, I. Strategii educative ale familiilor contemporane*, Editura Polirom, Iași.

## ***Relația dintre stilurile parentale și anxietatea la preșcolari***

***Bota Daniela***

***Cristiana,***

prof. consilier Grădinița ”Albinița”, Cluj-Napoca

Datorită faptului că anxietatea este una dintre problemele psihice cele mai comune ale copilăriei (Costello, Egger, & Angold, 2004), asociată foarte des cu un stil parental nepotrivit, un studiu în ceea ce privește importanța stilului parental în viața copiilor de vârstă preșcolară (3-7 ani) și pe relația cu anxietatea ca trăsătură a celor mici ar aduce lumină în această arie deoarece studii consistente privind stilul parental și anxietatea copiilor au fost realizate doar de la nivelul adolescenților. Față de acestea, acest studiu ar putea aduce un plus prin studierea tipologiilor parentale introduse de Baumrind în 1967 (autoritar, democratic și permisiv) în locul utilizării dimensiunilor parentale (control și căldură/afecțiune) (Bögels, Bamelis & van der Bruggen, 2008; Wood, 2006). Design-ul ar putea fi creat special pentru eficientizarea popularizării rezultatelor și înțelegerea acestora în rândul populației României care este deja obișnuită cu aceste „etichete lingvistice” (ex. autoritar/democratic), ceea ce ar duce la o aderență mai mare a părinților la proiectele de prevenție și trainingurile care s-ar putea realiza în viitor.

Davies (2000, pp. 245) denumește conceptul de parenting (caracteristica de a fi părinte) ca „procesul de promovare și susținere fizică, emoțională, socială și intelectuală a dezvoltării unui copil de la cea mai fragedă vârstă până devine adult.”

În acest sens, Diana Baumrind (1967) a identificat trei stiluri parentale implicate în dezvoltarea precoce a copiilor: autoritar, democratic și permisiv.

Stilul autoritar este caracterizat de un nivel redus de căldură/afecțiune și un nivel ridicat de control (Baumrind, 1978). Este restrictiv și punitiv, părinții cerându-le copiilor să le urmeze sfaturile și să respecte munca și efortul lor (Santrock, 2007). Astfel de părinți au așteptări înalte referitoare la conformismul față de regulile și sfaturile părintești, nepermițând un dialog deschis între ei și copii și în același timp neexplicând nici limitele pe care le impun. Ei nu răspund la nevoile copiilor și apelează mai degrabă la violență când consideră că trebuie să recurgă la o metodă de pedeapsă, folosind metode iraționale de control (Baumrind, 1973). De aceea, copiilor le lipsește competența socială pentru că părinții le spun ce să facă în loc să



aleagă singuri ce e bine pentru ei. Acești copii iau rar inițiative, sunt interiorizați și îi observă pe ceilalți pentru a decide ce e corect, lipsindu-le astfel independența socială. Au o stimă de sine scăzută și sunt de obicei triști, fricoși și anxioși când se compară cu ceilalți, lipsindu-le și aptitudinile de comunicare, spontaneitatea și curiozitatea (Lamborn, et al., 1991). Copiii părinților autoritari (mai degrabă băieții decât fetele) vor deveni rebeli și probabil vor încerca chiar să plece de acasă, astfel îndepărtându-se de părinți.

Stilul democratic este unul centrat pe copil, fiind cel mai recomandat stil parental deoarece oferă o balanță între stilul autoritar și cel permisiv. Implică niveluri ridicate de căldură/afecțiune și control (Baumrind, 1978). Acest tip de părinți au expectanțe înalte în ceea ce privește maturitatea și complianța la regulile și sfaturile părintești, dar în același timp permit existența unui dialog deschis despre aceste reguli. Aceștia își încurajează copiii să fie independenți, dar pun totuși limite asupra acțiunilor acestora (Baumrind, 1973). În general, acest tip de părinți sunt calzi și protectori, necontrolându-și atât de mult copiii, ci din contră, direcționându-i spre dezvoltarea autonomiei. Pedepsele lor sunt cu măsură și consecvente în disciplină, fără a fi aspre sau arbitrare (Santrock, 2007). Stilul democratic poate oferi copiilor încredere în ei, orientându-i spre curiozitate și în cele din urmă competență academică înaltă și performanțe școlare ridicate (Lamborn, et al., 1991).

Părinții caracterizați de stilul permisiv prezintă niveluri ridicate de căldură/afectivitate și niveluri scăzute de control în interacțiunile cu copiii lor. Baumrind (1978) a descris stilul permisiv ca bazat pe auto actualizare sau tendința naturală a copiilor de a învăța pe cont propriu tot ceea ce trebuie să știe și acționarea în conformitate cu cunoștințele dobândite când li se cere acest lucru. Acest stil parental este caracterizat de o modalitate de creștere a copiilor bazată pe acceptare, punându-se accentul pe libertatea celor mici. Părinții permisivi sunt calzi, iubitori și centrați pe copii, dar se poate întâmpla să treacă foarte rapid la accese de furie când nivelul de toleranță le este depășit. Aceștia utilizează în mod frecvent retragerea iubirii și ridiculizarea copiilor ca modalități de disciplină. Deși de cele mai multe ori oferă copiilor independență, ei nu reușesc să realizeze un training eficient asupra ceea ce înseamnă independența (Baumrind, 1973). Ca și copiii crescuți de părinți autoritari, copiii cu părinți permisivi vor manifesta niște efecte negative ale acestui stil parental. Acești copii au în general încredere în ei, însă este foarte probabil să înceapă să consume droguri, să fie delincvenți și să nu manifeste un interes pentru școală pe parcursul adolescenței (Lamborn et al., 1991).

După cum am enunțat anterior, în cadrul acestor stiluri parentale putem identifica două dimensiuni: controlul și căldura/afecțiunea. Controlul presupune reglarea excesivă a

activităților copiilor, părinții fiind mereu vigilenți și intruzivi și descurajând rezolvarea independentă de probleme, iar căldura/afecțiunea este opusul respingerii/negativității, implicând susținerea și acceptarea copiilor și oferirea de suport în scopul dezvoltării lor optime. Dintre cele două, dimensiunea care se asociază cel mai bine cu anxietatea este controlul (Bögels, Bamelis & van der Bruggen, 2008; Wood, 2006).

Anxietatea este una dintre problemele psihice cele mai comune ale copilăriei (Costello, Egger, & Angold, 2004). Sub vârsta de 12 ani apare cel mai adesea ca anxietate de separare (Cartwright-Hatton, McNicol, & Doubleday, 2006), factorii care influențează instalarea acesteia fiind cei cognitivi și familiali (Hudson & Rapee, 2004; Rapee, 2001). Aceștia includ vârsta, sexul, statutul socio-economic, biasarea atențională, stilul parental, implicând supraimplicarea emoțională, susținerea comportamentului evitativ al copiilor, strategii parentale aversive și control prea mare (implicit critici și pedepse) mai ales când apar împreună cu puțină afecțiune și emoții negative din partea părinților. Alți factori pot să fie și temperamentul (timiditatea, vulnerabilitate spre anxietate și frică), funcțiile psihofiziologice asociate cu reglarea autonomă (puls, respirație, răspuns galvanic al pielii), abuzul sexual, boală fizică, dizarmonie în familie sau istoric de depresie, anxietate sau alcoolism în familie.

Spence et. al (2001) au evaluat anxietatea la 755 de preșcolari australieni, bazându-se pe un raport al mamelor numit Scala de Anxietate la Preșcolari (SAP). O analiză factorială confirmatorie a descoperit faptul că simptomele de anxietate ale preșcolarilor se încadrează în cinci categorii similare subtipurilor de anxietate descrise în DSM-IV: tulburare de anxietate de separare, fobie socială, tulburare obsesiv-compulsivă, tulburare de anxietate generalizată și fobie specifică, negăsindu-se diferențe între sexe.

Thompson (2001), Vasey și Ollendick (2000) consideră că dificultățile copiilor cu tulburări de anxietate tind să fie exacerbate mai degrabă decât atenuate de părinții care la rândul lor devin anxioși ca rezultat al distresului copilului lor, în acest mod aderând la dorința acestuia de a evita evenimentele care provoacă frică.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării și a cercetărilor privind temperamentul, anxietatea și frica ce apar în copilărie sunt considerate o fază normativă a dezvoltării copiilor sau, în cazul unei categorii de copii, un stil temperamental ce crește riscul acestora de a dezvolta o tulburare de anxietate la vârsta adultă. Totuși, este necesară distingerea între anxietatea normală din punct de vedere ontogenetic, variația temperamentală și anxietatea semnificativă clinic deoarece se pare că există un continuu al anxietăților în timpul perioadei preșcolare (Luby, 2006).

De asemenea, simptomele de internalizare și externalizare pot să coexiste la vârsta preșcolară (Kadesjo et al., 2003; Keenan, Shaw, Walsh, Delliquadri, & Giovannelli, 1997). Acest aspect poate indica faptul că anumite comportamente opuse și disruptive pot funcționa ca prime manifestări ale anxietății. Exemple semnificative pot fi rezistența copilului la rutina propusă de adult sau la eforturile adultului de a expune copilul la un mediu nou ce implică situații inconfortabile (Luby, 2006).

Mai multe studii susțin faptul că părinții copiilor cu tulburări de anxietate își controlează prea mult copiii, adică reglează excesiv activitățile acestora, sunt mereu vigilenți și intruzivi, descurajând rezolvarea independentă de probleme și sunt mai respingători în interacțiunile părinte-copil decât părinții copiilor din grupul de control, adică le lipsește afecțiunea și acceptarea copiilor, acestea fiind înlocuite de critici și respingere (Bögels, Bamelis & van der Bruggen, 2008; Tiwari & al. 2008; Perez-Olivas, Stevenson & Hadwin, 2008; Rapee, 2001) Putem încadra aceste caracteristici în stilul parental autoritar.

Un studiu din 2007 (McLeod, Wood și Weisz, 2007) susține că anxietatea părinților determină prezența mai pregnantă a controlului decât a negativității în interacțiunile cu copiii anxioși deoarece, descurajând autonomia copiilor, părinții previn expunerea la pericolul perceput, astfel reducându-și și propria teamă că ceva i s-ar putea întâmpla copilului.

Se susține că modul în care părinții interacționează în prezența copilului ar putea menține anxietatea acestuia. Părinții care se ceartă în prezența copilului mai degrabă decât să se susțină reciproc fac ca anxietatea copilului să persiste în timp (Katz și Low, 2004; McHale & Rasmussen, 1998), însă prea multă protecție din partea mamelor a fost asociată cu niveluri înalte ale anxietății de separare la copii (Wood, 2006).

În concluzie, studiile efectuate pe copiii preșcolari referitoare la relația stiluri parentale- anxietate nu conțin denumirile stilurilor, doar dimensiunile acestora. Așadar, putem doar să atribuim aceste dimensiuni unui stil parental. De exemplu, un nivel ridicat de control și un nivel scăzut de căldură/afecțiune poate fi asociat cu stilul parental autoritar, pe când niveluri ridicate de căldură/afectivitate și control pot fi atribuite stilului democratic. În ceea ce privește stilul parental permisiv, studiile pe adolescenți spun că acesta implică un nivel ridicat de căldură/afecțiune și un nivel redus de control (Lamborn et. al., 1991), însă nu există studii pe preșcolari care să atribuie aceste dimensiuni stilului permisiv și nici studii care să indice relația acestor niveluri cu anxietatea.

Dacă ar fi să propunem un studiu care să aibă țintă anxietatea preșcolarilor și relația acesteia cu stilurile parentale practicate de părinți, atunci designul ar fi unul cvasiexperimental, deoarece nu putem manipula variabila independentă (stilul parental – cu

trei modalități: autoritar, democratic și permisiv). Totuși, celelalte forme de control s-ar putea realiza la nivelul selecției, la nivelul situației experimentale și la nivelul variabilei dependente (Cook, & Campbell, 1979), aceasta fiind în cazul nostru, anxietatea.

Pe baza literaturii de specialitate deja existente, ipotezele de lucru ar putea fi I<sub>1</sub>: Părinții mai autoritari au copii cu anxietate mai ridicată; I<sub>2</sub>: Părinții mai democrațiici au copii cu anxietate mai redusă. Nu putem crea ipoteze privind stilul permisiv deoarece nu există multe studii care să indice relația acestuia cu anxietatea copiilor.

Prezenta cercetare s-ar încadra în rândul studiilor transversale, cu posibilitate spre prelungire și transformarea acesteia într-un studiu longitudinal în care se poate urmări pe o perioadă de câțiva ani cum evoluează anxietatea copiilor din cadrul cercetării.

Participanții ar putea fi 150 de preșcolari între 3 și 7 ani și mamele (tutorele) lor. Copiii ar fi aleși de la 2 grădinițe din Cluj-Napoca, câte 25 pentru fiecare grupă: mică, mijlocie și mare. O specificație trebuie făcută asupra faptului că ar putea exista frați în cadrul aceleiași grădinițe. În acest caz, am alege doar unul dintre frați pentru a participa la studiu, deoarece stilul parental al mamei ar putea fi diferit între cei doi copii.

Instrumentele care ar putea fi utilizate în această cercetare ar fi scala Spence Preschool Anxiety Scale (SPAS) pentru identificarea nivelului anxietății ca trăsătură a copiilor, Chestionarul privind stilul parental utilizat pentru identificarea stilului parental al fiecărei mame și observația sistematică ca o a doua metodă folosită pentru identificarea stilului parental, deoarece atât chestionarul, cât și observația au limite și avantaje, iar folosindu-le împreună putem fi siguri că obținem date cât mai reale și evităm dezirabilitatea socială.

După cum a fost menționat anterior, am implica în studiu atât preșcolarii, cât și mamele (tutorele) lor. Pe rând, am analiza cele două variabile: anxietatea copilului și stilul parental al mamei. Pentru a studia anxietatea copiilor, am apela la ajutorul mamelor care vor completa SPAS acasă, iar în urma completării acestuia se vor obține nivele variate ale anxietății copiilor.

În faza următoare, mamele ar completa Chestionarul privind stilul parental (Robinson et al., 1995) care evaluează tipologiile stilurilor parentale instituite de Baumrind: autoritar, democratic și permisiv. După acest pas, am ști ce stil parental predominant are mama.

De asemenea, ar fi recomandat să apelăm și la o observație sistematică la domiciliul familiei realizată de către doi observatori, pentru a ne asigura că am obține date cât mai exhaustive și veridice, nebiasate de dezirabilitatea socială care ar putea reieși din urma completării chestionarului. Aceasta s-ar desfășura în trei zile consecutive, timp de 16 minute. Înainte de începerea observațiilor, mamelor li s-ar spune că acestea au ca scop urmărirea

comportamentul copilului în timpul jocului și într-o situație de așteptare, astfel reducând dezirabilitatea socială din comportamentul lor.

Am observa comportamentul mamelor în interacțiunea cu copilul pe parcursul unei sarcini de rezolvare de probleme (puzzle) (8 minute) și a unei sarcini de așteptare (8 minute), aceleași două sarcini urmând să fie observate în cele trei zile consecutive.

Înainte începerii sarcinii de rezolvare de probleme, mama ar fi separată de copil pentru 10 minute (va sta în altă cameră a casei). Apoi, va merge în camera unde se află copilul și amândoi vor trebui să rezolve timp de 8 minute un puzzle dat de noi mamei (puzzle-urile vor fi adaptate vârstei). De menționat este faptul că puzzle-urile vor fi diferite în fiecare zi pentru a evita plictisirea copilului, dar totuși aceleași puzzle-uri vor fi date tuturor copiilor din studiu, nedorind să biasăm rezultatele. Mamei i se menționează timpul de rezolvare al sarcinii, indicându-i-se să se încadreze în acesta (să nu termine prea repede, dar nici să nu-l depășească).

Sarcina de așteptare are ca scop crearea unei situații de frustrare pentru copilul care, înainte să primească o surpriză frumos împachetată trebuie să aștepte până mama termină de completat niște foi (8 minute), timp în care lui îi este dată o jucărie stricată cu care să se joace. Chiar dacă va avea acele foi de completat, mamei îi va fi spus faptul că poate interacționa cu copilul când dorește.

Foile de completat ar fi: în prima zi - date de identificare ale mamei/copilului, în ziua 2 și ziua 3 – „cum s-a comportat copilul în ziua precedentă după plecarea observatorilor”. Chiar dacă mama va termina de completat foile mai repede, i-am spune să aștepte până îi facem un semn că timpul de așteptare al copilului s-a încheiat.

Sarcina de așteptare se va termina când copilul va despacheta surpriza (plastelina) și se va juca cu ea.

Observațiile s-ar realiza pe baza unei grile de observație folosită pentru fiecare sarcină în parte. Încadrarea într-o tipologie parentală va fi făcută pe baza unor caracteristici definitorii fiecărui stil parental. Pe parcursul ambelor sarcini, observatorii vor trebui să observe simultan comportamentele aceleiași mame față de copil și să le încadreze într-o tipologie parentală ghidându-se după comportamentele asociate. Observatorii nu pot atribui decât o singură categorie unei perechi mamă-copil la un moment dat (cele trei categorii sunt disjuncte).

Pentru siguranța obținerii tuturor datelor necesare cercetării care mai apoi să poată fi verificate, am apela și la filmarea video a sarcinilor în timpul observației realizate de cei doi observatori. Se va cere consimțământul din partea mamelor, iar cele care nu acceptă să fie filmate vor fi excluse din studiu.

Grila de observație ar arăta ca în Fig 1:

<b>OBSERVATOR</b>	<b>Stil Autoritar</b>	<b>Stil Democratic</b>	<b>Stil Permisiv</b>
<b>1, Rezolvare de probleme</b>	(Încearcă să controleze comportamentul copilului într-un mod punitiv, apelează la ceartă, nu oferă deloc afecțiune.)	(Colaborează cu copilul într-un mod cald și protector.)	(Lasă copilul să rezolve independent sarcina, nu colaborează deloc cu acesta, dar oferă feedback pozitiv.)
<b>2 minute</b>			
<b>2 minute</b>			
<b>2 minute</b>			
<b>2 minute</b>			
<b>Total</b>			

Fig 1

Apelăm la 3 observații în 3 zile consecutive pentru aceleași sarcini deoarece avem ca scop preîntâmpinarea dezirabilității sociale care ar putea apărea în prima zi a observației. De asemenea, pentru a evidenția stilul parental al mamei am ales rezolvarea de probleme (puzzle-ul) deoarece urmărește foarte bine implicarea mamei în relația mamă-copil și interacțiunea acesteia cu copilul, iar sarcina de așteptare este potrivită pentru a reliefa comportamentul mamei într-o situație ce nu implică prea mult efort, aceasta manifestând comportamente relevante în mod sincer și nepregătit dinainte.

Metodele de analiză a datelor ce ar fi folosite în cadrul acestei cercetări ar fi cantitative: observația sistematică, corelația și testul t.

Pornind de la rezultatele obținute în studiile efectuate pe preșcolari în ceea ce privește legătura dintre dimensiunile stilului parental autoritar și anxietatea copiilor (Bögels, Bamelis & van der Bruggen, 2008; Tiwari & al. 2008; Perez-Olivas, Stevenson & Hadwin, 2008; Rapee, 2001), consider că există o mare probabilitate ca mamele cu stil parental autoritar mai ridicat să aibă copii cu un nivel mai ridicat de anxietate ca trăsătură. Chiar dacă nu s-au efectuat studii pe preșcolari care să implice tipologiile lui Baumrind, cred că dimensiunile stilurilor parentale ce apar totuși în astfel de studii reprezintă o punte de legătură spre viitoare cercetări ca cea ce față. Totuși, s-ar putea să obținem rezultate diferite față de literatura de specialitate, deoarece este vorba de altă cultură decât cea americană (cultura românească).

La polul opus se află stilul democratic. Mă aștept ca mamele mai democratice să aibă copii mai puțin anxioși, chiar dacă nu există studii efectuate pe preșcolari care să susțină acest lucru, deoarece, față de celelalte stiluri, implică un nivel ridicat atât de căldură/afecțiune cât și de control. Pentru a ne forma așteptări realiste cu privire la rezultate, putem lua în considerare studiile existente pe adolescenți (Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn, et al., 1991; Wolfradt, Hempel & Miles, 2003) care indică o corelație negativă între stilul parental democratic și anxietate, studii care ne-ar putea orienta în validarea ipotezei din cercetarea de față.

Deoarece nu există multe studii referitoare la stilul permisiv și anxietatea copiilor preșcolari, nu am construit o ipoteză pentru acest stil, deci nu putem să ne așteptăm la rezultate concluzive. Totuși, am putea lua în considerare cercetarea lui Rankin Williams et al. (2009) care indică existența problemelor de internalizare (printre care se numără și anxietatea) la copii de 4 ani care au fost expuși la un stil parental permisiv. Pe de altă parte, studiul pe adolescenți al lui Wolfradt, Hempel & Miles (2003) indică o corelație scăzută a stilului permisiv cu anxietatea, ceea ce ar putea indica faptul că, odată cu trecerea anilor, impactul stilului permisiv nu mai este la fel de puternic asupra copiilor.

Datorită faptului că anxietatea este una dintre problemele psihice cele mai comune ale copilăriei (Costello, Egger, & Angold, 2004), asociată foarte des cu un stil parental dominat de prea mult control din partea părinților, prea multă vigilență și intruziune, cât și descurajarea rezolvării independente de probleme și lipsa afecțiunii și a acceptării copiilor (Bögels, Bamelis & van der Bruggen, 2008; Tiwari & al. 2008; Perez-Olivas, Stevenson & Hadwin, 2008; Rapee, 2001), consider necesară studierea relației stil parental-anxietate la copii în care să includem toate cele trei stiluri parentale pentru a observa diferențele dintre acestea (corelația cea mai scăzută cu anxietatea copiilor) și a putea crea în viitor proiecte de prevenție și traininguri cu părinții având ca finalitate sănătatea psihică a generațiilor viitoare.

Ca în orice cercetare științifică, există anumite limite care ar putea biasa rezultatele. S-ar putea să apară un grad de dezirabilitate socială atât în cazul completării SPAS cât și a Chestionarului privind stilul parental care să biaseze rezultatele, ducând la o corelație scăzută chestionar-observație sau s-ar putea să apară inconsistențe între observațiile celor trei zile.

Cu toate acestea, consider că o cercetare care ar avea în centru relația dintre stiluri parentale și anxietatea copiilor preșcolari ar fi ideală tocmai datorită lipsei de studii efectuate pe această secțiune de vârstă. De asemenea, ar ajuta foarte mult părinții sau viitorii părinți în adoptarea unui stil parental corect pentru creșterea armonioasă a copiilor acestora, design-ul putând fi creat special pentru eficientizarea popularizării rezultatelor și înțelegerea acestora în rândul populației României.

## **Bibliografie:**

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Development*, 7, pp. 3-46, Minnesota: Univ. of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-251.
- Bögels, S. M., Bamelis, L., van der Bruggen, C. (2008). Parental rearing as a function of parent's own, partner's and child's anxiety status: Fathers make the difference. *Cognition and emotion*. 22 (3), 522-538.
- Cartwright-Hatton, S., McNicol, K., & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, 26, 817-833.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin Company: Boston.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2004). From anxious temperament to disorder: An etiological model of generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 51-74). New York: Guilford Press.
- Kadesjo, C., Hagglof, B., Kadesjo, B., & Gillberg, C. (2003). Attention-deficit-hyperactivity disorder with and without oppositional defiant disorder in 3- to 7-year-old children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 693-699.
- Katz, L. F., & Low, S. M. (2004). Marital violence, co-parenting, and family level processes in relation to children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18, 372-382.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 33-46.



- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). [Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families](#). *Child development*, 62, 1049-1065.
- Luby, J. L. (2006). *Handbook of preschool mental health. Development, disorders, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- McHale, J. P., & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development and Psychopathology*, 10, 39-59.
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172.
- Perez-Olivas, G., Stevenson, J., Hadwin, J. A. (2008). Do anxiety-related attentional biases mediate the link between maternal over involvement and separation anxiety in children? *Cognition and Emotion*, 22, (3), 509-521.
- Rankin Williams, L., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L. & Fox, N. A. (2009). *Impact of Behavioral Inhibition and Parenting Style on Internalizing and Externalizing Problems from Early Childhood through Adolescence*, [Journal of Abnormal Child Psychology](#), 37 (8), 1063-1075.
- Rapee, R. M. (2001). The development of generalized anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 481-503). New York: Oxford University Press.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behavior Research and Therapy*, 39, 1293–1316.
- Thompson, R. A. (2001). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation and attachment. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 160–182). London: Oxford University Press.
- Tiwari S., Podell, J. C., Martin, E. D., Mychailyszyn, M. P., Furr, J. M., Kendall, P. C. (2008). Experiential avoidance in the parenting of anxious youth: Theory, research, and future directions. *Cognition and emotion*, 22 (3), 480-496.
- Vasey, M.W., & Ollendick, T. H. (2000). Anxiety. In M. Lewis & A. Sameroff (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 511–529). New York: Plenum Press.
- Wolfradt, U., Hempel, S & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. [Personality and Individual](#)

Differences.

34 (3), 521-532.

Wood, J. J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 73-87.

## ***Rolul comunicării în situațiile conflictuale dintre elevi***

***Bia Monica***

***Mihaela***

Profesor consilier, Școala “Avram Iancu” Turda

„Întâmplarea nu ajută decât o minte pregătită”- spunea Pasteur- „căci o minte nepregătită nu vede mâna pe care o întinde întâmplarea ” completează Fleming. Societatea modernă pune în fața individului sarcini de cooperare, de inițiativă și creație, de asumare a răspunderii. De aceea, este foarte important modul în care comunicăm, modul în care ne raportăm la cei din jurul nostru prin folosirea unui limbaj verbal și nonverbal adecvat. De aceea, problema explicării și a înțelegerii fenomenului comunicării este o temă preferată a cercetării, cu atât mai mult cu cât omul, prin natura sa este o ființă comunicațională, iar comunicarea este principala formă prin care el relaționează cu cei din jurul său.

Am ales să fac această cercetare și anume, modul în care comunicarea eficientă afectează colectivul de elevi, deoarece cred cu convingere că, pentru orice clasă de elevi, cheia succesului este comunicarea eficientă pe care profesorul trebuie să o aibă fața de elevii din școală. Dacă dirigintele clasei vrea o echipă care să funcționeze la cel mai înalt nivel este necesar ca membrii echipei să comunice în permanență unii cu alții, dar mai ales să învețe să se asculte. Este inevitabil ca într-o echipă să nu apară conflictul. Știm însă că, nerezolvarea conflictului poate să fie foarte distructivă pentru clasa de elevi. Din aceste motive cred că dirigintele trebuie să se implice în situațiile conflictuale din clasă, dar nu în postura unui generator al conflictului și nici a unuia care să îl mențină pe termen lung. De aceea este necesar ca dirigintele să folosească metode eficiente pentru aplanarea conflictului, iar dacă se întâmplă ca un conflict să izbucnească între elevi, să conștientizeze că rezolvarea pe cale pașnică a conflictului este un demers pe care trebuie să îl aibă în vedere atâta timp cât este liderul clasei. Însușirea unor tehnici ale prevenirii conflictului, dar și ale rezolvării lui este obligația fiecărui cadru didactic, pentru că numai în acest fel se poate vorbi de succes în activitatea cu elevii și în relaționarea cu ei.

Obiectivele cercetării au fost următoarele: înțelegerea faptului că o bună comunicare între diriginte și elevi este benefică tuturor actorilor educaționali implicați în procesul de învățământ; demonstrarea faptului că o comunicare eficientă din partea dirigintelui poate

influența relațiile sociale deficitare din cadrul colectivului de elevi; utilizarea unor tehnici eficiente de comunicare, pentru a se stimula activitatea de învățare a elevilor.

Ipoteza de lucru elaborată a decurs în urma observării unui colectiv de elevi dintr-o instituție de învățământ, în care existau numeroase conflicte, fapt pentru care elevii nu se implicau în activități, mai ales cele extracurriculare, fiind caracterizați de nepăsare față de rezultatele școlare, dar și nepăsare unii față de alții. Deși dirigintele era în funcție de aproximativ un an, el nu s-a amestecat în neînțelegerile dintre elevi, considerând că timpul va fi cel care va rezolva conflictul până la urmă. Ba mai mult, de câteva ori chiar el a fost motivul izbucnirii certurilor, căci a impus în clasă niște reguli, fără să țină cont de părerea elevilor. Așadar, ipoteza de la care se pleacă în cercetare este următoarea: Utilizarea sistematică a unei comunicări eficiente a profesorului diriginte contribuie la remedierea situațiilor conflictuale dintre elevi, prin modificări semnificative atât pe plan cognitiv, cât și pe plan afectiv- motivațional și comportamental.

Pentru realizarea experimentului s-au ales două clase echivalente, având aproximativ același număr de elevi, rezultate școlare asemănătoare, în amândouă clasele existând situații conflictuale, care perturbă bunul mers al procesului instructiv-educativ. Elevilor din cele două clase, li se aplică chestionare. Primul chestionar este alcătuit din 8 de itemi. Acest chestionar le este aplicat subiecților în două momente: înaintea programului, acesta fiind pre-testul și după implementarea proiectului, pentru a sesiza cum s-a modificat variabila dependentă, aceasta fiind post-testul. Acest chestionar are aceiași itemi atât în etapa inițială cât și în cea finală. Utilizarea unei comunicări eficiente a profesorului diriginte, precum și a unui program de rezolvare a conflictelor s-a realizat la una dintre clase, la clasa cealaltă, cea de control, dirigintele neimplicându-se în situațiile conflictuale, considerând că se va rezolva conflictul de la sine.

Metodele și instrumentele folosite au fost experimentul, chestionarul, observarea, metoda statistică și interpretarea datelor experimentale.

Obiectivele programului au fost următoarele:

- Înțelegerea modului în care comunicarea verbală, paraverbală și nonverbală afectează comunicarea
- Îndepărtarea barierelor care influențează o comunicare eficientă
- Folosirea unor modalități de prevenire a conflictelor
- Folosirea metodelor de rezolvare a conflictelor, de îndată ce acestea apar în colectivul de elevi

În ceea ce privește implementarea, s-au avut în vedere câteva aspecte și anume:

- Resursele umane: psihologul școlar, dirigintele clasei
- Resursele materiale: broșuri informative privind tehnicile de ameliorare a conflictelor
- Durata: Programul se derulează pe parcursul a 11 săptămâni, câte 1 oră pe săptămână
- Metode și strategii:expunerea,explicația,dezbateră în grupuri, dezbateră în plen, argumentarea, joc de rol

Programul s-a axat pe cunoașterea celor trei tipuri de comunicare: verbală, paraverbală și nonverbală, cunoașterea barierelor care stau în calea unei comunicări eficiente, a modului în care putem preveni conflictele, precum și găsirea câtorva metode de rezolvare a conflictelor. În faza de posttest, pe lângă observațiile privind modificările de comportament ale elevilor, motivațiile, relațiile ce se stabilesc între aceștia, s-au aplicat din nou chestionarele folosite în pretest. Prin interpretarea acestor chestionare s-a observat o modificare în comportamentul elevilor unii față de alții, dar și o modificare în comportamentul față de diriginte. S-au observat diferențe destul de mari față de pretest la clasa experimentală, în timp ce la clasa de control rezultatele au rămas aproximativ la fel.

În urma aplicării programului de rezolvare și ameliorare a conflictelor s-au obținut următoarele rezultate:

- Îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării și toleranță față de ideile diferite ale altor elevi, astfel încât, politețea este un atribut care nu mai lipsește dintre elevi, chiar și atunci când în cadrul colectivului mai apar conflicte.
- Creșterea coeziunii colectivului de elevi, datorită apariției relațiilor pozitive din cadrul grupului, deoarece așa cum se știe, între coeziune și comunicare există o legătură direct proporțională și de influență reciprocă. Buna comunicare a făcut să crească coeziunea grupului, dar pe de altă parte coeziunea grupului a facilitat comunicarea între membrii lui.
- Oferirea de soluții concrete elevilor în privința modului în care trebuie să reacționeze unii cu alții prin folosirea tehnicilor de comunicare asertivă și prin adoptarea unui comportament asertiv non-verbal
- Libertatea de exprimare, exprimarea opiniilor în mod liber, fără repercursiuni
- Formarea unui climat liniștit, propice derulării activităților instructive-educative din școală
- Desfășurarea mai multor activități suplimentare și o mai bună implicare în activitățile extracurriculare, ceea ce a făcut să crească și rezultatele elevilor la învățătură.
- Folosirea tehnicilor de rezolvare a conflictelor, astfel încât, relațiile dintre elevi să nu fie perturbate

În urma experimentului realizat s-a demonstrat că dirigintele poate să schimbe relațiile dintre elevii săi, comunicarea lui dând tonul interacțiunii dintre elevii din clasa sa. O comunicare eficientă nu are loc niciodată doar într-un sens, căci un bun profesor ascultă mai întâi, invită la participare și încurajează tot timpul. A fi un bun ascultător presupune manifestarea unei atitudini de respect și de acceptare a interlocutorului. Pe de altă parte, toți membrii echipei trebuie să comunice pentru binele tuturor, căci ei reușesc numai în funcție de modul în care se raportează unii la alții. Dacă interacțiunea este puternică, atunci acțiunile echipelor vor fi puternice.

Una dintre concluziile la care am ajuns în urma experimentului este faptul că dacă conflictul este negat, reprimat sau camuflat, acesta poate avea o serie de efecte negative în rândul elevilor, printre care putem aminti: scăderea implicării în activitate, diminuarea sentimentului de încredere în sine, dificultăți în luarea deciziilor și chiar apariția unor dileme morale. De aceea, profesorul trebuie să fie convins că trecerea timpului nu rezolvă conflictele și că existența conflictelor nu este un semn de slăbiciune sau vulnerabilitate. Diferențierea dintre evenimente, comportament și interpretarea lor, evaluarea diferitelor opțiuni, focalizarea pe problemă, discutarea tuturor alternativelor, sunt activități pe care dirigintele trebuie să le întreprindă, pentru a rezolva cu succes conflictele apărute în clasă. De asemenea, foarte important este ca dascălul să încerce să folosească metodele de prevenire a conflictelor, deprinderi de comunicare asertivă, astfel încât elevii să nu se simtă jigniți, iritați, răniți sau frustrați.

Nu mai puțin important, este identificarea barierelor care stau la baza unei comunicări ineficiente diriginte-elev, sau elev-elev. Acestea pot fi judecarea persoanei și nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, ascultarea interlocutorului pentru a identifica greșelile și nu pentru a înțelege mesajul, convingerea că numai una dintre părți are dreptate.

O comunicare eficientă, atât a dirigintelui cât și a elevilor presupune pe de altă parte a transmite un mesaj clar și concis, astfel încât să se evite confuziile. De aceea sunt importante atât modalitatea de comunicare precum și atitudinea factorilor implicați. Modalitatea de comunicare se referă la gradul de concordanță dintre elementele verbale și cele nonverbale ale mesajului, deoarece adesea modul în care este exprimat un mesaj poate să modifice înțelesurile acestuia, și să aibă o atitudine mai mare decât cuvintele propriu-zise. Atitudinea factorilor este dată de măsura în care se manifestă o atitudine asertivă în comunicare. Apelând la asertivitate, recurgem la o comunicare deschisă, directă și onestă, care ne permite să avem încredere în noi, dar și să câștigăm respectul colegilor. De asemenea, asertivitatea promovează

comportamentul interpersonal într-o variantă prin care se încearcă să se crească la maxim satisfacția personală, dar numai ținând cont de nevoile și dorințelor celor din jurul nostru.

**Bibliografie:**

1. Băban, A. – coordonator, *Consiliere educațională*, 2009, Cluj – Napoca, Editura ASCR&Cognitrom, *România*
2. Iucu, R. B., *Managementul clasei de elevi*, 2006 Iași, Editura Polirom, *România*
3. Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă*, 2006, Iași, Editura Polirom, *România*
4. Peretti, A., *Tehnici de comunicare*, 2001, Iași, Editura Polirom, *România*

## *Abuzul fizic în familie, efecte asupra adolescentului, aspecte legate de intervenție*

*Denisa Monica Muntean*

profesor consilier, Colegiul Tehnic A. Saligny

La finalul lunii martie 2013, Organizația Nonguvernamentală Salvați Copiii a făcut public primul studiu din România, din ultimii 10 de ani, privind abuzurile la care sunt expuși copiii. Cercetarea a evidențiat cifre îngrijorătoare: 38% dintre părinți recunosc faptul că-și bat copiii, iar 63% dintre copii afirmă că sunt bătuți acasă de către părinții lor, în timp ce 20% dintre părinți apreciază pozitiv bătaia ca mijloc de educație a copilului. 18% dintre copii afirmă că au fost bătuți acasă cu bățul sau cu nuiua, 13% cu cureaua, 8% cu lingura de lemn, 86% dintre copii sunt certați de către cadrele didactice atunci când greșesc și 33% dintre copiii sunt jigniți și etichetați la școală de către cadrele didactice.

Studiile arată că asistarea la violența în familie de către copii are efecte asupra acestora atât pe termen scurt asupra sănătății cât și pe termen lung asupra dezvoltării lor (Adams, 2006). Efectele sunt riscuri asupra sănătății- apariția unei stări de hipervigilență și anxietate. Copii cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani au manifestat internalizat arousalul fiziologic crescut prin manifestări somatice, tulburări de somn, retragere socială dar și prin comportamente externalizate: temper tantrum, agresivitate și cruzime față de animale. Și alte consecințe au fost observate: emoționale-frică, tristețe, furie, neajutorare, simptome post traumatice. Modificarea arousalului fiziologic la copiii martori ai violenței în familie îi expune unui risc crescut de hiperactivitate, stress posttraumatic și comportamente impulsive, violente. Acestea au ca și posibile urmări dificultăți în evoluția școlară și/sau socială și mai departe în dificultăți pe termen lung emoționale și comportamentale. Toate acestea pot spori probabilitatea utilizării violenței în relațiile pe care le vor avea cu cei din jur.(Adams, 2006).

În legislația românească

Articolul 90 din legea 272 din 2004 face referiri la pedepsele asupra copilului, atât fizice cât și de altă natură care îl pot pune în pericol, instituite atât în familie cât și în instituții de educare. Pedepsa fizică, bătaia, este considerată abuz, este interzisă prin lege în România atât în cadrul privat-în familii cât și în cadrul formal-în instituții de orice fel.



Articolul 185 din Codul Penal face referiri la “lovire sau la orice alte acte de violență cauzatoare de suferință fizică” care se pedepsesc în funcție de gravitate cu amendă sau cu închisoare, inclusiv “faptele săvârșite asupra unui membru de familie”.

Pe de altă parte în societatea românească pedeapsa fizică are rădăcini adânci, nu doar cele legate de tradițiile societății patriarhale, ci și culturale, care împletesc uneori bătaia cu umorul- cel mai cunoscut exemplu sunt descrierile lui Ion Creangă din *Amintiri din copilărie*, prin care perspectiva asupra bătăii ajunge la cititor cumva diluată și acceptabilă, amuzantă chiar. În limbajul popular există numeroase formulări care exprimă acceptabilitatea bătăii în general și asupra copiilor în special: “bătaia e ruptă din rai”, “unde dă mama crește”, “eu te-am făcut, eu te omor”. Astfel există contradicții semnificative în educația primită de generațiile mai vechi și chiar de actualii părinți, care pe de o parte sunt expuși promovării drepturilor copilului și legislației împotriva bătăii, pe de altă parte au studiat episoadele amuzante din operele lui Creangă ca lectură obligatorie. Modalitatea de asimilare a acelor cunoștințe la momentul respectiv nu a încurajat în nici un fel gândirea critică sau empatia cu victimele. Educația adulților, a părinților în special, poate conserva modalitatea de educare populară care să nu fi avut timp să se modifice semnificativ conform principiilor psihopedagogice moderne care țin cont de drepturile copilului câtă vreme nu există o modalitate sistematică de educare a părintelui în acest sens, cu impact semnificativ asupra mentalității părintelui tradițional (cursurile de parenting organizate de instituțiile de învățământ sunt opționale pentru părinți și adesea se întrerup din lipsă de participanți, de asemenea ședințele cu părinții nu sunt frecventate de toți părinții și nu există o legislație specifică în acest sens).

Studiile europene publicate în 1990 au relaționat acordarea de pedepse fizice de către părinți cu factori care țin de doctrine religioase conservatoare împărtășite de aceștia, dar și cu ideologia conservatoare sociopolitică a comunității din care fac parte. Pedeapsa fizică asupra copiilor a fost asociată cu o gamă largă de dificultăți de dezvoltare ale acestora pe termen scurt cum ar fi agresivitatea, comportamentul antisocial și distresul psihologic precum și cu probleme pe termen lung cum ar fi delincvența, abuz de substanțe, realizări socioeconomice reduse și tendințe spre violență în perioada adultă. (Ellison și Bradshaw, 2009).

În perioada adolescenței performanțele școlare sunt unele dintre sarcinile critice care definesc competența prin legătura cu oportunitățile de viitor pe care le oferă în direcția studiilor sau a angajării. (Dotterer et al., 2008)

Fletcher și Jefferies, în 2009, descriu categorii de părinți și efectele pe care stilul lor de educare al copiilor îl are asupra acestora.

Părinții excesiv de autoritari (engl. *authoritarian*) sunt cei descriși în literatura de specialitate ca solicitând un nivel crescut de control comportamental dar care oferă în același timp un nivel redus de căldură și suport emoțional copiilor lor.

Părinții autoritari (engl. *authoritative*), cei care au exigențe comportamentale crescute de la adolescent, în același timp oferă și căldură emoțională atunci când se implică în activitatea școlară a adolescentului, acest demers are de regulă efecte de creștere a performanței acestuia.

În schimb, aceeași implicare în activitatea școlară, atunci când ea vine din partea părintelui excesiv de autoritar, are rezultate negative, adică reducerea competenței academice a adolescentului. (Fletcher și Jefferies, 1999)

Atunci când tinerele adolescente își percep părinții ca fiind autoritari tind să se implice mai rar în consumul de substanțe ilicite și în consumul excesiv de alcool comparativ cu adolescentele care își percep părinții ca fiind mai puțin autoritari. (Fletcher și Jefferies, 1999)

Cercetările arată ca adolescenții fug de acasă din dorința de a se îndepărta de familii disfuncționale în care conflictualitatea intensă este prezentă, pedepsele sunt dure iar modalitățile de relaționare parentale sunt slabe (incluzând control redus, căldura și suportul fiind prezente în mică măsură) (Tyler și Bersani, 2008). Atunci când părinții sunt percepuți ca fiind severi dar și exprimând căldură și suport față de copiii lor și în același timp stabilind limite adecvate pentru comportamentul copiilor, adolescenții tind într-o mai mică măsură să consume droguri și alcool. (Fletcher și Jefferies, 1999). Conflictualitatea puternică părinte copil a prezis ulterior rezultate școlare mai slabe la aceștia din urmă. Relațiile negative, conflictuale dintre membrii familiei transmit adolescenților mesaje negative despre ei și despre valoarea lor și pot duce la rezultate școlare slabe. De asemenea distanța emoțională în relația părinte adolescent a fost asociată cu rezultate școlare mai slabe și cu probleme disciplinare. (Dotterer et al., 2008)

O deschidere mai mare față de părinți apare din partea adolescentului atunci când acesta percepe o calitate ridicată a relației cu aceștia. Această calitate a relației prezice convingerea puternică a adolescentului că părinții merită să știe despre activitățile lor. Monitorizarea poate fi interpretată în același timp ca un semn de interes din partea părintelui dar și ca un mesaj trimis tânărului că este incompetent.

Relațiile părinte-copil se schimbă substanțial în perioada adolescenței, aceste schimbări incluzând mai puțin timp petrecut cu părinții și mai multă conflictualitate. În ultimul timp perspectiva adolescenței ca perioadă furtunoasă și stresantă a fost revizuită în

sensul că e o perioadă de dezvoltare în care riscul problemelor în relația părinte adolescent crește (Dotterer et al., 2008).

### **Intervenția în cazurile de violență la cabinetul de consiliere școlară**

Cazurile de violență în familie aduc consilierului anumite provocări: siguranța clientului care este de regulă minor, raportarea cazului de violență și altor instituții (Direcția Pentru Protecția Copilului, Poliția, instituții medicale, Inspectoratul școlar), posibilele implicații la Tribunal în cazul unor procese (penale sau civile-de divorț), precum și reacțiile emoționale intense ale consilierului (pozitive și/sau negative) care apar în relația directă de consiliere cu clienții (elevul și familia acestuia).

Principala responsabilitate a consilierului școlar este să asigure *siguranța elevului* despre care află că este victimă a violenței în familie și abia ulterior să intervină asupra sistemului familial, pentru promovarea gestionării pașnice, asertive a conflictelor. De aceea, într-o primă fază a consilierii este contraindicată prezența concomitentă la consiliere a victimei și a agresorului. Siguranța elevului poate presupune căutarea de persoane semnificative din familie cărora acesta să le ceară ajutorul și cu care consilierul să colaboreze. După ce contractul de încetare a violenței în familie devine funcțional, se pot aborda problemele de gestionare a conflictelor cu toți membrii familiei prezenți.

În același timp cadrele didactice sunt coparticipanți la menținerea unui mediu stabil și securizant pentru elev, la nivel de școală. Adesea colegii elevului sunt suportivi și oferă confort emoțional prin relații de prietenie, colegialitate.

Munca cu adolescenții aduce ca și provocare faptul că, deși adolescenții pot fi în situația în care să necesite intervenție psihologică, ei rezistă formării unei relații de atașament pe termen mediu/lung cu consilierul, pentru că o percep ambiguă și amenințătoare pentru nevoia lor de independență și de separare. De aceea sunt recomandate intervențiile de scurtă durată ca fiind mai potrivite pentru că țin cont de nevoile adolescenților de dezvoltare. (Shefler, 2000)

Oferirea de permisiuni, din perspectiva teoriilor rogersiene se referă la acceptarea persoanelor la momentul la care se află în derularea vieții lor și sprijinirea lor în a se accepta pe sine, însuflarea speranței că individul se poate schimba dacă dorește. Această abordare permite normalizarea comportamentului adolescentului și diferențierea dintre percepția că adolescentul este problema versus problema este problema. A avea abilitatea sau posibilitatea alegerii de a schimba oferă speranță familiei și adolescentului. Această trăire a speranței începe să schimbe percepția că problema e de nerezolvat și de neschimbat, spre o perspectivă

în care dificultatea are niște variante care pot fi negociate folosind limbajul și atenția. Identificarea competențelor este asemănătoare identificării punctelor tari, și oferă putere membrilor familiei să le transfere și în situația problematică actuală. (Paylo, 2005)

*Raportarea cazurilor de violență* este impusă de lege și de limitele competențelor consilierului. Atunci când raportarea este cerută de instanțe de judecată, se cere adesea respectarea unor norme de evaluare și intervenție stabilite de COPSI.

Aspectele care țin de *reacțiile emoționale ale consilierului* se referă la trăirile intens pozitive de compasiune, durere, dorința de a salva victima și uneori excesul în această direcție care poate duce la a nu observa încercările acesteia de a câștiga consilierul de partea sa, omițând anumite aspecte ce țin de responsabilitatea sa în conflict. Reacțiile emoționale negative pot fi trăite de consilier atunci când agresorul are o atitudine de a nega conflictul, de a-i minimaliza importanța și de a obstrucționa eforturile consilierului de intervenție. Adesea agresorii se caracterizează prin motivație redusă de a participa sau printr-o complianță redusă la intervențiile consilierului.

Dincolo de considerentele practice amintite, există și provocări în planul teoriilor. Cercetătorii au propus, în timp, variate teorii pentru a explica violența în familie: teoria psihopatologiei, teoria învățării sociale, teoria frustrare-agresiune, teoria patriarhală, și teoria familială sistemică, aceasta din urmă fiind printre cele mai controversate.

Teoria familială sistemică evită etichetarea comportamentelor ca fiind bune sau rele și se focalizează pe examinarea funcției comportamentului în cadrul sistemului familial. Legislațiile din state americane precum North Carolina, Massachusetts sau Michigan interzic în mod explicit utilizarea oricăror metode care conceptualizează violența ca și proces mutual, circular, sau care implică responsabilitatea victimei. (Murray, 2006, p.235). Aceste reglementări reflectă preocuparea pentru siguranța victimelor violenței domestice și reamintesc perspectiva feministă care a subliniat repetat importanța abordării dinamicii puterii în familie în contextual analizării interacțiunilor care conduc la violență.

### **Importanța implicării familiei în intervenția pentru comportamente violente-prevenirea transmiterii intergeneraționale a violenței:**

Numeroase studii au confirmat faptul că comportamentele violente sunt învățate în familia de origine și că aceste comportamente reapar atunci când individual devine adult și se implică în relații intime. De aceea sunt atât de importante dezvoltarea unor practici de intervenție psihologică care să includă atât aceste influențe sistemice cât și acceptarea responsabilității personale pentru comportamentul violent. Epistemologia postmodernă permite coexistența adevărilor aparent contradictorii: persoana violentă este în același timp

responsabilă pentru propriul comportament și influențată de trăirile și procesele trecute și prezente din cadrul relațiilor de familie. (Murray, 2006)

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Adams C. M.; (2006) The Consequences of Witnessing Family Violence on Children and Implications for Family Counselors *The Family Journal* 14; 334
2. Codul Penal Articolul 185
3. Dotterer, A. M.; Hoffman, L.; Crouter A. C.; McHale, S. M., (2008), A Longitudinal Examination of the Bidirectional Links Between Academic Achievement and Parent-Adolescent Conflict, *Journal of Family Issues*; 29; 762
4. Ellison C. G. and Bradshaw M., 2009, Religious Beliefs, Sociopolitical Ideology, and Attitudes Toward Corporal Punishment *Journal of Family Issues*; 30; 320
5. Fletcher A.C. and Jefferies B. C.: 1999, Parental Mediators of Associations between Perceived Authoritative Parenting and Early Adolescent Substance Use, *The Journal of Early Adolescence*; 19; 465
6. Hawk S T, Hale III W. W., Raaijmakers Q. A. W., Meeus W. 2008; Adolescents' Perceptions of Privacy Invasion in Reaction to Parental Solicitation and Control, *The Journal of Early Adolescence* 28; 583
7. Legea nr. 272/2004 privind Protecția și Promovarea Drepturilor Copilului, [Monitorul Oficial, Partea I nr. 557 din 23 iunie 2004](#)
8. Murray, C.E., 2006, Controversy, Constraints, and Context: Understanding Family Violence Through Family Systems Theory *The Family Journal*; 14; 234
9. Paylo, M. J., 2005, Helping families search for solutions: working with adolescents, *The Family Journal*, 13, 456
10. Salvați Copiii, 2013, Abuzul și neglijarea copiilor, studiu sociologic la nivel național
11. Shefler, G. 2000, Time-limited psychotherapy with adolescents, *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, Spring, 9,2, ProQuest Psychology Journals pg. 88
12. Tyler K. A., Bersani B. E, 2008 A Longitudinal Study of Early Adolescent Precursors to Running Away *The Journal of Early Adolescence*; 28; 230

***Cât sunt de antrenate în școală abilitățile esențiale de viață?  
- despre decizie și inteligența emoțională –***

**prof. psiholog *DIANA***

***ȘAITIȘ***

**prof. psiholog *DIANA DOBRA***

**Liceul Teoretic “Lucian Blaga” Cluj-Napoca**

**ABSTRACT:**

This study investigated the influence of emotional intelligence as mediating factor on the decision-making process involved in the teenager’s career choosing. Subjects, high school students, were asked to fill out the Psychological Test for Cognitive Aptitudes (Cognitrom) for decision-making measurements and the EQ adapted test. The scores of the decision-making test were much better than the scores resulted from the EQ testing and no compelling influence could be established between the two elements. However, the results in EQ testing indicated an unbalanced skills development interpreted as a result of both age specificity and academic curricula specificity.

Keywords: decision-making, EQ, teenage, career choosing, skills development;

***Argument***

Urmărind parcursul școlar al absolvenților Liceului Teoretic Lucian Blaga am observat că mulți dintre aceștia optează pentru domenii profesionale în care este esențială o capacitate decizională foarte dezvoltată (avocați, manageri, juriști, judecători, economiști, întreprinzători etc.). La aceasta se mai adaugă și faptul că actuala tendință de liberalizare a organizațiilor moderne încarcă și mai mult angajații cu responsabilitatea luării deciziilor în ceea ce privește domeniul profesional. Ar fi posibil ca școala, printr-un demers educațional timpuriu, să dezvolte trăsături care să susțină mai apoi performanțe decizionale din ce în ce mai bune și o scădere a sensibilității la biasările decizionale ? Ar fi un program de dezvoltare personală desfășurat în școală oportun în acest sens ? Și ce anume în cadrul unui astfel de program ar putea fi vizat cu precădere pentru a ameliora încă din adolescență procesul luării deciziilor ?

Răspunsul nostru a fost: inteligența emoțională și este susținut de istoria acestui concept și de rezultatele cercetărilor din domeniul neuropsihologiei. Există un punct care întrunește

consensul tuturor autorilor, acela că „inteligența emoțională furnizează cadrul științific ideii că indivizii diferă în felul în care acordă atenție, interpretează și utilizează informația afectivă de natură intrapersonală (ex. managementul propriilor emoții) și interpersonală (managementul emoțiilor altora) (Petrides & Furnham, 2003 ; cités dans Mikolajczak, 2006). Este evident acest lucru în perioada adolescenței, în care, nu numai că această diferență există, dar informația afectivă primează și este cea care dă tonul în evaluarea situațiilor și luarea deciziilor. Explicația vine din sfera psihologiei dezvoltării și a neurologiei așa cum este prezentat mai jos.

Adolescența are ca și specific creșterea spectaculoasă a unor abilități cum ar fi cele de memorare, învățare, argumentare, abstractizare. Dezvoltarea acestor abilități are un rol important în capacitatea decizională. Dar, la acesta vârstă aceste abilități, deși există, nu sunt folosite la parametrii optimi, întrucât cortexul prefrontal, una dintre zonele cerebrale care se maturizează cel mai târziu, este cel implicat în derularea raționamentelor, controlul impulsurilor, rezolvarea de probleme, setarea de scopuri, organizare și planificare, componente esențiale pentru luarea de decizii (Steinberg, L). Mai mult, la adolescenți se observă tendința de a folosi mai mult acea parte a creierului numită amigdala, care controlează o mare parte din emoții, de aceea, ei vor răspunde mai degrabă emoțional la o situație, negăsind cuvintele necesare pentru a-și exprima emoțiile și reacționând mai rapid și fără a lua în considerare consecințele acțiunii, în ciuda posibilelor abilități dezvoltate de luare de decizii (Jacob & Klaczynski, 2002). Astfel se explică dificultăți (specifice funcțiilor cortexului prefrontal) ca prioritizarea sarcinilor importante sau organizarea acestora, aspect ce influențează și deciziile luate (Burgess, 2008). Înțelegem astfel cum, în mod natural, capacitatea decizională care măsoară raționalitatea decidentului, abilitatea sa de a evita indecizia sau posibilele distorsiuni care pot apărea în procesul decizional este afectată de tendința adolescentului de a interpreta lumea într-o cheie emoțională.

Dar, ceea ce într-un prim moment este o vulnerabilitate a adolescentului, poate deveni, prin educație, un factor pozitiv în dezvoltarea capacității decizionale și o componentă în procesul de luare a deciziilor.

Pentru a susține această afirmație vizăm inteligența emoțională conceptualizată ca abilitate mentală de către Mayer și Salovey. Ea este considerată ca o formă de inteligență printre alte tipuri de inteligență, fiind definită ca „ansamblu de aptitudini legate de gestionarea informațiilor emoționale”. Dezvoltarea unor astfel de aptitudini (în cadrul unor programe școlare) ar putea să transforme acele elemente emoționale pe care, în mod curent, le considerăm perturbatoare pentru demersurile raționale/decizionale, în avantaje personale, care nu perturbă, ci vin să

nuanțe și să personalizeze, să crească rezistența la biasările cognitive în demersurile de luare de decizie. Ne bazăm în acest sens pe argumentul obiectiv al neuroștiințelor (inteligența emoțională devenind astfel unul din puținele concepte care se bucură de o astfel de susținere științifică obiectivă): „cercetări recente în neurologie aduc o creditare științifică conceptului de inteligență emoțională (Damasio, 1994; LeDoux, 1996) identificând empiric un ansamblu de capacități emoționale distincte de inteligența cognitivă (așa cum este înțeleasă ea prin IQ) și subliniind rolul lor major în procesele de luare de decizie (Bechara, Tranel et Damasio, 2000 apud Olivier, Mignoniac, Sire, p.1452).

### ***Ipoteza***

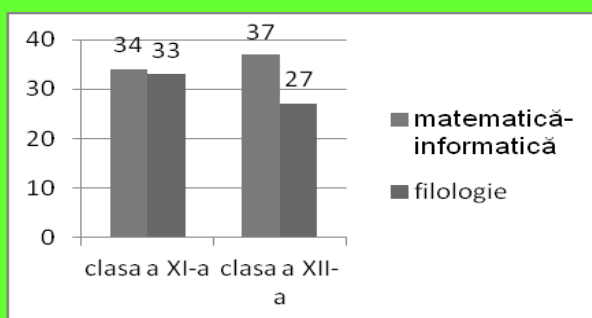
Inteligența emoțională poate fi considerată ca factor mediator în procesul de luare de decizie.

### ***Metodă***

Am aplicat, în luna decembrie a anului școlar 2012-2013, elevilor de clasa a XI-a și a XII-a (de la specializările matematică-informatică și filologie) testul care măsoară capacitatea decizională din Bateria de Teste Psihologice de Aptitudini Cognitive (elaborată de S.C. Cognitrom SRL care conține 14 itemi cu câte 3 variante de răspuns) și Testul de Inteligență Emoțională adaptat de Mihaela Roco pe populația românească, care măsoară inteligența emoțională ca abilitate și care conține 10 itemi situaționali cu câte 4 variante de răspuns.

#### ***Lotul de subiecți***

Lotul de subiecți a fost alcătuit din 131 de elevi din clasele a XI-a și a XII-a din cadrul Liceului Teoretic “Lucian Blaga”, Cluj-Napoca .



*figura 1. Lotul de subiecți în funcție de specializare.*



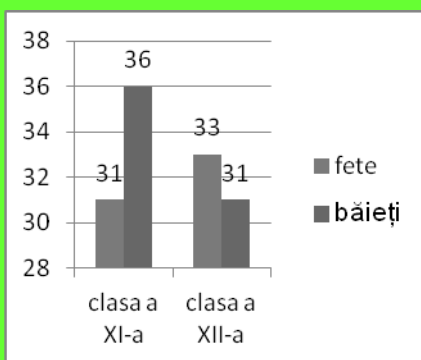


figura 2. Lotul de subiecți în funcție de gen.

Clasa	Masculin	Feminin
XI	36 subiecți – Matematică - informatică – 23 Filologie - 13	31 subiecți – Matematică - informatică – 11 Filologie - 20
XII	31 subiecți – Matematică - informatică – 26 Filologie - 5	33 subiecți – Matematică - informatică – 11 Filologie – 22
Total	67 subiecți	64 subiecți

tabel 1. Distribuția lotului de subiecți în funcție de clasă, gen și specializări.

## Rezultate

Mai jos prezentăm rezultatele elevilor în urma aplicării chestionarelor.

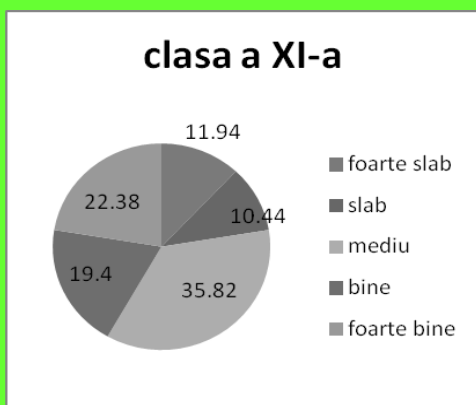


figura 3.1 capacitate decizională – rezultatele elevilor de a XI-a (în procente)

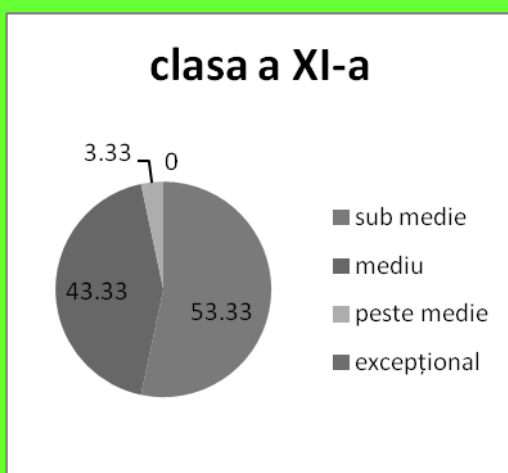


figura 3.2 inteligența emoțională – rezultatele elevilor de a XI-a (în procente)



figura 3.3 capacitate decizională – rezultatele elevilor de cl. a XII-a (în procente)

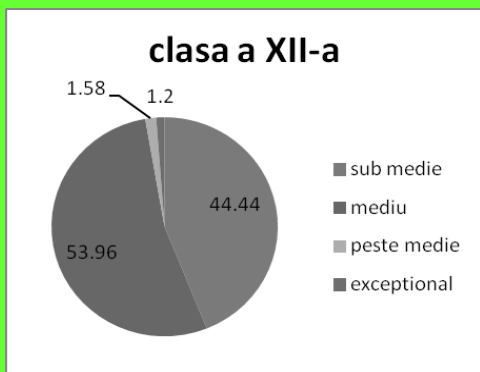


figura 3.4 inteligență emoțională – rezultatele elevilor de a XII-a (în procente)

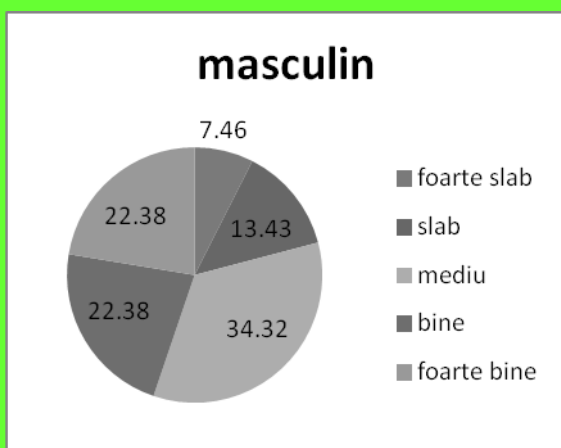


figura 4.1 capacitate decizională – rezultatele elevilor de gen masculin (în procente)

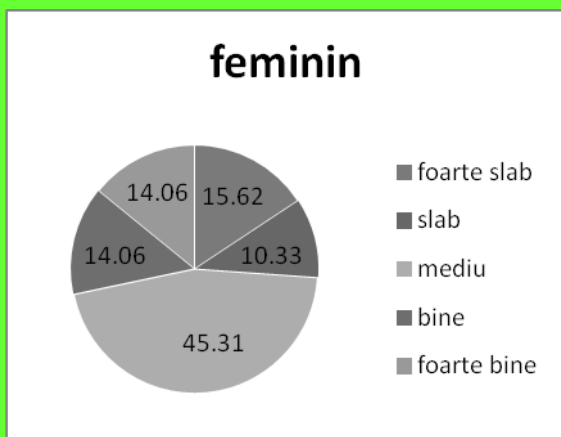


figura 4.2 capacitate decizională – rezultatele elevilor de gen feminin (în procente)

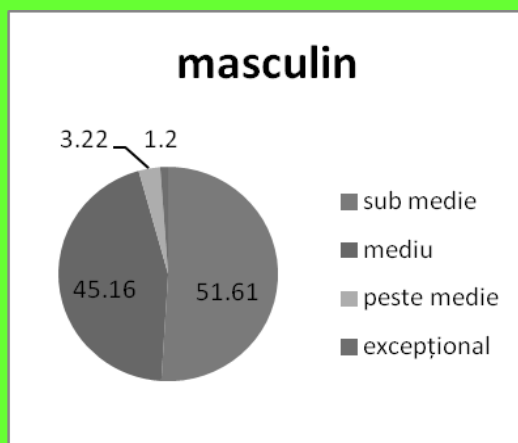


figura 4.3 inteligența emoțională – rezultatele elevilor de gen masculin (în procente)

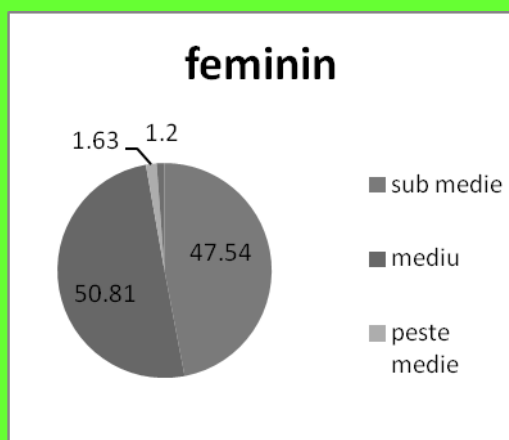


figura 4.4 inteligența emoțională – rezultatele elevilor de gen feminin (în procente)

tabel 2. mediile testului de capacitate decizională și ale celui de inteligență emoțională la lotul de subiecți.

<i>Sexul</i>	<i>Mediile testului de capacitate decizională pe specializări</i>	<i>Mediile testului de inteligență emoțională pe specializări</i>
Masculin	XI – Matematică – informatică – 4.34 Filologie – 4.92 Media la clasa a XI-a - 4.63 XII - Matematică – informatică – 3.84 Filologie – 4 Media la clasa a XII-a - 3.92	XI – Matematică – informatică – 81.5 Filologie – 77.69 Media la clasa a XI-a - 79.59 XII - Matematică – informatică – 98.2 Filologie – 113.75 Media la clasa a XII-a - 105.97
Feminin	XI – Matematică – informatică – 2.54 Filologie – 4.60 Media la clasa a XI-a - 3.57	XI – Matematică – informatică – 115 Filologie – 92.36 Media la clasa a XI-a - 103.68

	XII - Matematică – informatică – 3.81 Filologie – 3.63 Media la clasa a XII-a - 3.72	XII - Matematică – informatică – 88.75 Filologie – 97.27 Media la clasa a XII-a - 93.01
--	--	---

Legendă:

Capacitatea decizională:

- $\leq 2$  – nivel slab
- 3 – 4 – nivel mediu
- 4 – 6 – nivel bun

Inteligență emoțională:

- $\leq 100$  – niv. slab
- 100 – 150 – niv. mediu
- 150 – 199 – peste medie
- 200 – niv. excepțional

### Concluzii și discuții

În urma studiului, după cum se poate observa, nu am găsit corelații relevante între inteligența emoțională și capacitatea decizională, dar s-a ridicat o altă problemă. Am remarcat un nivel general îngrijorător de scăzut al inteligenței emoționale. Dar este acest concept destul de consistent încât să ne gândim că lipsa unei astfel de abilități poate interfera cu o dezvoltare armonioasă? Conform Mihaelei Roco, acest tip de inteligență numită emoțională (care, în eșantionul pe care noi am măsurat-o, este îngrijorător de mult sub medie, uneori medie, rar peste medie și niciodată la nivel excepțional) se referă la „potențialul emoțional și social” al unor adolescenți ampretați deja de toate ciclurile de școlaritate ale învățământului preuniversitar, adolescenți ce se află în pragul așa-numitului examen al maturității. Însă acest potențial nu este niciodată „excepțional”, într-un procent foarte mic este „peste medie”, în contextul în care vorbim despre inteligența emoțională ca despre o abilitate, care ca și orice abilitate, pentru a se manifesta trebuie dezvoltată.

În ce măsură este regretabilă și greu de înțeles lipsa unei astfel de abilități la tineri despre care spunem că au fost formați în școală, ne putem da seama trecând în revistă ceea ce vizează cei zece itemi ai testului situațional pe care l-am aplicat pentru a stabili nivelul inteligenței emoționale (abilitate): 1. capacitatea de a fi conștient de emoțiile personale și de a răspunde adecvat afectiv la situații neobișnuite, 2. capacitatea de a înțelege de unde provine starea emoțională negativă și de a observa alternativele care pot fi încercate pentru a găsi soluții adecvate, 3. capacitatea de a elabora un plan trecând peste frustrări, vizând motivația

intrinsecă și „speranța” ca dimensiune a inteligenței emoționale, 4. capacitatea de a persevera în fața eșecului fără a se blama pe sine sau a se demoraliza (gradul de optimism al persoanei), 5. capacitatea de a elimina prejudecăți, de a crea o atmosferă deschisă diversității, 6. capacitatea de a folosi empatia pentru a calma o persoană furioasă, 7. capacitatea de a te detașa și calma în cazul unei dispute puternice pentru a relua apoi în mod eficient discutarea problemei, 8. capacitatea de a asigura într-o echipă relații armonioase și un climat favorabil exprimării degajate și creative, 9. capacitatea de a implica persoane emotive în situații noi și a le atrage progresiv în relații interpersonale, 10. capacitatea de a se angaja în acțiuni noi și de a învăța repede cum să obțină rezultate superioare.

Acestea sunt puncte care ar putea să constituie structura unui program. Dezvoltând aceste capacități, am dezvolta fără îndoială, dincolo de gândirea algoritmică facilitată de curricula școlară, gradul de umanism și o anumită flexibilitate a înțelegerii celor pe care îi formăm.

În ceea ce privește capacitatea decizională, rezultatele sunt semnificativ mai bune, fapt care poate fi explicat prin specificul sarcinilor curriculare care se axează predominant pe unele dintre componentele capacității și procesului decizional (ex: rezolvarea de probleme abstracte, analize logice și raționale, analiza rațională a unor alternative, justificarea unor alegeri etc.) dar și prin vârsta și nivelul de școlaritate al subiecților (2 factori importanți care influențează capacitatea decizională).

În școală pot fi derulate activități pentru dezvoltarea celor 2 abilități esențiale pentru adaptarea eficientă a tânărului la imperativele societății moderne.

Activitățile de dezvoltare a capacității decizionale trebuie să se centreze pe cele 8 aspecte ale procesului decizional (Clemen & Gregory, 1995):

1. Stabilirea contextului decizional
2. Identificarea valorilor
3. Înțelegerea incertitudinilor
4. Structurarea consecințelor
5. Utilizarea informațiilor
6. Crearea alternativelor
7. Compromisul
8. Negocierea

Aceste 8 aspecte ale procesului decizional pot servi ca și obiective la activitățile desfășurate cu adolescenții, în funcție de relevanța lor pentru tematica abordată.

Dezvoltarea capacității decizionale mai este influențată și de:

- Analiza rațională a alternativelor

- Creșterea gradului de decizie a decidentului, ajustat la stilul decizional
- Rezistența la biasările cognitive
- Nivelul de școlaritate
- Vârsta decidentului
- Nevoia de stimulare cognitivă
- Rezolvarea de probleme abstracte
- Analize logice și raționale

Activitățile de dezvoltare a capacității decizionale și a inteligenței emoționale pot fi axate și pe:

- Analiza unor experiențe / scenarii care presupun situații decizionale
- Grupuri decizionale
- Identificarea alternativelor în probleme de etică (dileme morale, bioetică etc.)
- Condiții de asumare a riscului și inventarierea consecințelor
- Creșterea capacității de raționament
- Dezvoltarea capacității empatice
- Consultarea unor persoane avizate, experți
- Analizarea soluțiilor (rațional / emoțional)
- Identificarea și modificarea sistemelor de atribuire (dezvoltarea locusului of control intern)
  - Conștientizarea unor „lanțuri decizionale” (cum o decizie conduce la alta)
  - Activități de creștere a toleranței la incertitudine (în condițiile în care nu știm care vor fi consecințele deciziei pe care o luăm)
    - Conștientizarea principalelor consecințe, avantajele deciziei dar și dezavantajele acesteia
    - Identificarea valorilor personale și ale celor din jur și implicarea valorilor în luarea deciziilor
  - Vizionarea unor materiale video (filmulețe) urmate de dezbateri
  - Jocuri de rol, problematizări etc.

## **Bibliografie**

Burgess, L. (2008) *The Amazing Adolescent Brain: What Every Educator, Youth Serving Professional and Healthcare Provider Needs to Know*. Trauma and the Potential for Healing. Philadelphia, PA.

Jacob. J. E. & Klaczynski, P. A (2002). The Development of Judgement and Decision Making During Childhood and Adolescence, *Current Directions in Psychological Science*, 11, 145.

Miclea, M.(2005) *Bateria de Teste Psihologice de Aptitudini Cognitive*, Cognitrom.

Roco, M. (2007) *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom

Steinberg, L., Cognitive and Affective Development in Adolescent, *TRENDS in Cognitive Sciences*, Vol. 9, Nr. 2.

Goleman, D. – *Inteligenta emotionala*, 2008, Curtea Veche;

Herrbach, O., Mignanac, K., Sire, B. (2000) – *L'intelligence emotionnelle: quelle innovation pour la gestion des ressources humaines?*, <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2003herrbach-mignonac-sire062.pdf>

Mikolajczak, M., Petrides, K.V. and Hurry, J. (2009) – *Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence*, *British Journal of Critical Psychology*, 8, 181-193;

Petrides, K.V., Perez-Gonzalez, J. C., Furnham, A (2007)– *On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence*, *Cognition and Emotion*, 21(I), 26-55, Psychology Press.



## ***Studiu privind relația între funcțiile executive, scopurile personale și performanța școlară la adolescenți***

***Pap Silvia Ildi***, profesor consilier,  
**Liceul Teoretic „Ana Ipătescu” Gherla**

Bernstein & Waber (2007), din prisma științelor dezvoltării, consideră funcțiile executive ca un ”domeniu de resurse generale care pot fi implementate imediat, potrivit cu specificul sarcinii și/sau cerințele mediului” (Visu-Petra, 2008). Utilizând aceste funcții persoana reușește să-și îndeplinească scopurile și să facă față provocărilor, să-și organizeze și planifice activitățile, să-și susțină atenția și să persevereze în finalizarea unei sarcini, să-și monitorizeze gândurile și emoțiile (Peg Dawson & Richard Guare, 2010). Miyake și colab. (2000) propun un model trifactorial al funcțiilor executive în componența căruia intră: *inhibiția, reactualizarea și comutarea.*

**Inhibiția răspunsului predominant** reprezintă *capacitatea de a ignora informațiile irelevante din mediu pentru rezolvarea unei probleme sau pentru atingerea unui scop.* Capacitatea de inhibiție cognitivă se maturizează gradat de la naștere la vârsta adultă tânără. În perioada adolescenței schimbările constau în principal în *rezolvarea testelor cu mai multă corectitudine și într-un timp mai bun*, față de vârsta anterioară (Romine & Reynolds, 2005; Klimkeit, Mattingley, Sheppard, Farrow și Bradshaw 2004; Leon-Carrion, Garcia-Orza & Perz-Santamaria, 2004; Best și colab., 2009)

**Reactualizarea și monitorizarea reprezentărilor din memoria de lucru** presupune *monitorizarea și codarea informației noi, revizuirea informației păstrată în memoria de lucru și înlocuirea informației nerelevante cu informația relevantă* (Morris & Jones, 1990; Miyake, 2000). În intervalul de vârstă 4 – 15 ani, se constată o creștere liniară a performanței la probele de ML de complexitate variată (Gathercole, Pickering, Ambridge și Wearing, 2004; Luciana și colab., 2005; Klingberg, Forssberg & Westerberg, 2002; Nagy și colab., 2004; Scherif, Sweeney & Luna, 2006; Best și colab., 2009). *Odată cu specializarea regiunilor prefrontale pentru ML, se înregistrează performanțe continue ale acestora pe parcursul adolescenței* (Best și colab., 2009).

**Comutarea atențională** reprezintă *orientarea flexibilă între sarcini, operații și seturi mentale* (Monsell, 1996). Abilitatea de a realiza o nouă operație în ciuda interferențelor proactive sau

negative exercitate, nu doar abilitatea de angajare sau dezangajare într-un set de sarcini. Numeroase studii arată că *abilitatea de comutare* între mai multe seturi de sarcini complexe, fiecare cu numeroase reguli complexe, *se îmbunătățește odată cu vârsta, în special până la adolescența timpurie* (Andersen, 2002; Cepeda, Kramer & Gonzales de Sather, 2001; Crone, Somsen, Zanolie & Molen, 2006; Huizinga & Van der Molen, 2007; Huizinga și colab., 2006; Somsen, 2007; Best și colab., 2009).

Literatura de specialitate ne releva faptul că un număr tot mai mare de adolescenți întâmpină dificultăți școlare și de relaționare din cauza dezvoltării sub-optimale a acestor competențe executive. Din acest motiv ne-am propus, în acest studiu, să evidențiem importanța funcțiilor executive în relație cu scopurile personale ale adolescenților, modul în care pot fi îmbunătățite și cum influențează ele performanța școlară. Mulțumim pe această cale doamnei conf. univ. dr. Laura Visu-Petra pentru sprijinul acordat în realizarea acestui studiu.

### **Metodologia cercetării**

Obiectivul general al prezentului studiu constă în evaluarea și intervenția la nivelul funcțiilor executive și identificarea relației acestora cu scopurile personale și cu performanța școlară la adolescenți. Variabilele țintă pe care s-a făcut intervenția au fost funcțiile executive, iar acestea au avut trei modalități: memorie de lucru, inhibiție, comutare atențională (conform modelului lui Miyake și colaboratorii, 2000) iar variabilele dependente au fost scopurile personale și performanțele școlare ale elevilor de liceu investigați. Studiul a fost structurat în trei faze: **o fază de evaluare inițială** a nivelului funcțiilor executive atins de elevi și a scopurilor personale, **o fază de training** (activități de consiliere privind dezvoltarea funcțiilor executive) și **o fază de reevaluare** a funcțiilor executive și a scopurilor personale. Atât în pre-test, cât și în post-test, a fost evaluată relația dintre funcțiile executive, scopurile personale, și performanța școlară.

### **Ipotezele de lucru**

1. Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor avea performanțe mai bune în post-test, la testele de memorie de lucru, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;
2. Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor avea performanțe mai bune în post-test, la testele de inhibiție cognitivă, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;

3. Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor avea performanțe mai bune în post-test, la testele de comutare atențională, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;
4. Elevii care dispun de un nivel foarte bun de dezvoltare al funcțiilor executive (ca nivel inițial sau ca o consecință a trainingului), vor avea scopuri de învățare de nivel mai înalt și scopuri de performanță respectiv scopuri de evitare a performanței de nivel mai scăzut decât elevii care au deficiențe ale funcțiilor executive;
5. Elevii care dispun de un nivel foarte bun de dezvoltare al funcțiilor executive (ca nivel inițial sau ca o consecință a trainingului) vor avea și performanțe școlare mai mari decât elevii care au deficiențe ale funcțiilor executive;

### **Participanți**

La studiu au participat un lot de 58 de elevi de clasa a X-a de la Liceul Teoretic "Ana Ipătescu" Gherla, împărțiți în două grupuri: grupul experimental în care au fost distribuiți 31 de subiecți și grupul de control format din 27 subiecți. Au mai participat la studiu 58 de părinți (ai elevilor participanți la studiu) și două cadre didactice.

### **Materiale**

În scopul enunțat, pentru evaluarea funcțiilor cognitive, elevii din cele două grupuri au fost testați cu instrumentele din Platforma de Evaluare CAS++: memorie de lucru, inhibiție cognitivă și comutare atențională iar pentru evaluarea scopurilor personale a fost aplicat chestionarul **PALS** – Patterns of Adaptive Learning Scale (adaptat de Negru, O., Damian, L., 2010). Au mai fost utilizate Inventarul pentru evaluarea anxietății față de testare (adaptat de Robu, V., 2008) și Testul de Timp de Reacție Simplu, din CAS++.

Parinții și profesorii elevilor investigați au fost chestionați cu **BRIEF** - Behavior Rating *Inventory of Executive Function* (în Gioia et al., 2003, adaptat de Visu-Petra în 2012) pentru a obține o măsură a funcțiilor executive în situații cotidiene sau în context școlar.

### **Procedură. Faza de evaluare inițială**

Sesiunea de evaluare inițială a durat în medie câte 50 de minute, pentru fiecare subiect testat și s-a desfășurat în Cabinetul de Consiliere Psihologică al școlii. În aplicarea testelor s-a respectat, pentru fiecare subiect, următorul algoritm: 1. Aplicarea Testului Timp de Reacție Simplu (TRS) și a Testului Memorie de Lucru (ML); 2. Completarea Inventarului pentru

evaluarea anxietății față de testare; 3. Aplicarea Testului Inhibiție cognitivă; 4. Completarea Chestionarului PALS; 5. Aplicarea Testului Comutare Atențională; Tot în această etapă părinților elevilor testați li s-a aplicat Inventarul de Evaluare Comportamentală a Funcționării Executive (BRIEF - varianta pentru părinți; tradus și adaptat de Visu-Petra, 2012). De asemenea, pentru fiecare grup în parte a fost ales câte un cadru didactic, care cunoștea mai bine elevii, pentru a completa Inventarul de Evaluare Comportamentală a Funcționării Executive, pentru fiecare elev (BRIEF -varianta pentru profesor; tradus și adaptat de Visu-Petra, 2012). În vederea stabilirii măsurii în care funcțiile executive, respectiv scopurile personale se corelează cu performanțele școlare, au fost notate mediile la română, matematică pe semestrul I și media generală pe semestrul I al anului școlar 2011 - 2012.

### **Faza de training**

Trainingul a cuprins un număr de 10 activități de consiliere de grup, privind dezvoltarea strategiilor de utilizare a funcțiilor executive. Intervenția s-a desfășurat la nivelul grupului experimental, pe perioada a 10 săptămâni, o ședință pe săptămână, cu durata de 50 de minute.

Obiectivele trainingului, în funcție de strategia studiată, au fost:

- identificarea strategiilor specifice (de memorare, de comutare, de organizare/planificare, de auto-monitorizare și auto-verificare, de autoreglare emoțională, de susținere a atenției și inhibiție)
- aplicarea unor strategii specifice (de memorare, de comutare, de organizare/planificare, de auto-monitorizare și auto-verificare, de autoreglare emoțională, de susținere a atenției și inhibiție) în activitatea de învățare la diferite discipline
- recunoașterea dificultăților în utilizarea strategiilor specifice (de memorare, de comutare, de organizare/planificare, de auto-monitorizare și auto-verificare, de autoreglare emoțională, de susținere a atenției și inhibiție) atât la propria persoană cât și la cei din jur

Fiecare elev a primit un suport de curs, în cuprinsul căruia se aflau pentru fiecare temă discutată: suportul teoretic, exemple, studii de caz, teme și fișe de lucru pentru elevi. Fiecare dintre cele 6 teme discutate în cadrul trainingului (strategii de memorare, strategii de comutare, strategii de organizare/planificare, strategii de auto-monitorizare și auto-verificare, strategii de autoreglare emoțională și strategii de susținere a atenției și inhibiție), au avut caracteristici similare și au presupus:

- predarea/explicarea noilor strategii;
- prezentarea unor cazuri de elevi care se confruntă cu deficiențe în utilizarea unor strategii, sarcina elevilor fiind aceea de a propune remedii pentru cazul respectiv;
- aplicarea strategiilor nou învățate în pregătirea la unele materii (română, matematică, psihologie);
- completarea unor fișe de lucru care presupun punerea în aplicare a câtorva dintre strategiile prezentate;
- oferirea de feed-back cu privire la completarea fișelor de lucru;
- oferirea de informații despre importanța și utilitatea strategiilor învățate;

### Faza post-test

În această etapă subiecții au fost retestați utilizând aceleași probe ca în etapa de testare inițială, în vederea reevaluării funcționării executive și a scopurilor personale atât la grupul experimental, cât și la cel de control. S-a avut în vedere efectul trainingului asupra funcționării executive în cazul grupului experimental, în raport cu grupul de control care nu a beneficiat de training. În vederea stabilirii măsurii în care funcțiile executive, respectiv scopurile personale corelează cu performanțele școlare, au fost notate mediile la română, matematică pe semestrul al II-lea și media generală pe semestrul al II-lea, al anului școlar 2011 - 2012.

### Rezultatele cercetării și interpretarea lor

Prezentarea sintetică a gradului de confirmare al ipotezelor prezentului studiu se regăsește în tabelul 1.1.

Tabelul 1.1.

Ipoteza	Gradul de confirmare sau infirmare al ipotezei, pe baza rezultatelor statistice
Obiectivul 1: Evaluarea funcțiilor executive – memorie de lucru, inhibiție, comutare atențională - la adolescenți.	
1.Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor	<p><b>Se confirmă integral</b></p> <p>În urma trainingului, grupul experimental a beneficiat de strategiile învățate obținând performanțe semnificative statistic mai bune în post-test, decât propriile performanțe din pre-test. Se constată performanțe mai bune în post-test față de propriile performanțe din pre-test, la memorie de lucru:</p>

<p>avea performanțe mai bune în post-test, la testele de memorie de lucru, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;</p>	<p>diferența dintre media scorului în post-test (<math>M = 13,20</math>; <math>SD = 2,95</math>), față de media scorului în pre-test (<math>M = 11,39</math>; <math>SD = 2,45</math>) este diferență semnificativă statistic (<math>t = -3,494</math>; <math>df = 30</math>; <math>p = 0,001</math>). În ce-i privește pe elevii din grupul de control, la testul de memorie de lucru performanța din pre-test este mai mare decât performanța din post-test (<math>M = 12,36</math>, în pre-test și <math>M = 10,53</math> în post-test; <math>t = 2,38</math> <math>p = ,024</math>).</p> <p>Diferența în post-test, dintre valorile testelor de memorie de lucru ale elevilor din grupul experimental (<math>M = 13,20</math>; <math>SD = 2,95</math>) și cei din grupul de control (<math>M=10,53</math>; <math>SD=2,69</math>) este de <math>-3,57</math>, statistic semnificativă pentru <math>p = 0,001</math>.</p>
<p>2. Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor avea performanțe mai bune în post-test, la testele de inhibiție cognitivă, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;</p>	<p><b>Se confirmă parțial doar în ce privește performanțele proprii din post-test față de performanțele proprii din pre-test</b></p> <p>Performanțele grupului experimental la testul Inhibiție cognitivă sunt mai ridicate în post-test față de performanțele proprii în pre-test. S-a constatat o creștere a scorului la lista 1 a testului de la o medie de <math>0,87</math> la <math>1,03</math>, după training. Diferența a atins pragul semnificației statistice <math>t(30) = - 7,02</math>, <math>p&lt;0,0005</math>, pentru <math>\alpha = 0,005</math> bilateral, cu limitele de încredere 95% între <math>-0,21</math> și <math>-0,11</math>. De asemenea, s-a constatat și o creștere a scorului la lista 2 a testului de la o medie de <math>1,09</math> la <math>1,20</math>, după training. Diferența a atins pragul semnificației statistice <math>t(30)= - 4,68</math>, <math>p&lt;0,0005</math>, pentru <math>\alpha = 0,005</math> bilateral, cu limitele de încredere 95% între <math>-0,15</math> și <math>-0,06</math>.</p> <p><b>Nu se confirma, în ce privește performanțele în post-test raportate la performanțele grupului de control în post-test.</b></p> <p>În cazul rezultatelor la testul de inhibiție cognitivă, comparând rezultatele grupului experimental cu rezultatele grupului de control, în urma trainingului, în post-test se constată următoarele: media pentru valorile listei 1 a testului Inhibiție cognitivă pentru subiecții din grupul experimental (<math>M = 1,03</math>, <math>SD = 0,19</math>) este mai mare, dar nu semnificativă statistic (<math>t = -0,59</math>, <math>DF = 56</math>, <math>p = 0,55</math>) decât aceea a subiecților proveniți din grupul de control (<math>M = 1,00</math>, <math>SD = 0,21</math>). De asemenea, media pentru</p>

	<p>valorile listei 2 a testului Inhibiție cognitivă, în post-test, pentru grupul experimental (<math>M = 1,19</math>, <math>SD = 0,21</math>) este mai mare decât media decât media grupului de control (<math>M = 1,15</math>, <math>SD = 0,27</math>), dar statistic nesemnificativă (<math>t = 0,77</math>, <math>DF = 56</math>, <math>p = 0,44</math>).</p>
<p>3. Elevii care beneficiază de trainingul funcțiilor executive vor avea performanțe mai bune în post-test, la testele de comutare atențională, comparativ cu subiecții din grupul de control și cu propriile performanțe în pre-test;</p>	<p><b>Se confirmă parțial doar în ce privește performanțele proprii din post-test față de performanțele proprii din pre-test</b></p> <p>Comparând rezultatele grupului experimental la testul comutarea atenției în pre-test și post-test observăm: media indicilor de corectitudine în pre-test este 9,43 (<math>SD = 0,70</math>) și în post-test 9,77 (<math>SD = 0,38</math>). Diferența este 0,34 și este statistic semnificativă, valoarea lui <math>t</math> fiind -2,59 pentru 30 grade de libertate și <math>p = 0,01</math>. Intervalul de încredere pentru această diferență este de la -0,61 la -0,72. Deoarece intervalul de încredere nu trece prin zero diferența este statistic semnificativă la nivelul de semnificație two-tailed <math>p = 0,01</math>. De asemenea, media indicilor de comutare în pre-test este 4,33 (<math>SD = 0,83</math>) și în post-test 3,45 (<math>SD = 0,56</math>), la grupul experimental. Putem spune că acestea diferă semnificativ (<math>t = 11,60</math>, <math>DF = 30</math>, <math>p &lt; 0,001</math>).</p> <p><b>Nu se confirma, în ce privește performanțele în post-test raportate la performanțele grupului de control în post-test.</b></p> <p>În cazul rezultatelor la de comutare atențională, testul <math>t</math> pentru eșantioane independente, ne relevă următoarele rezultate (vezi tabelele 3.22. și 3.23.): media pentru valorile indicilor de corectitudine în post-test la subiecții din grupul experimental (<math>M = 9,77</math>, <math>SD = 0,38</math>) este mai mare decât aceea a subiecților din grupul de control (<math>M = 9,68</math>, <math>SD = 0,44</math>), însă nu este statistic semnificativă (<math>t = -0,82</math>, <math>DF = 56</math>, two-tailed <math>p = 0,41</math>). De asemenea nici pentru indicele de comutare diferențele dintre medii nu sunt statistic semnificative (<math>t = 0,87</math>, <math>DF = 56</math>, <math>p = 0,86</math>), chiar dacă performanța grupului experimental (<math>M = 3,45</math>, <math>SD = 0,56</math>) este mai bună decât performanța grupului de control (<math>M = 3,47</math>, <math>SD = 0,59</math>).</p>
<p><b>Obiectivul 2: Evaluarea relației dintre funcțiile executive și scopuri</b></p>	
<p>4. Elevii care dispun de un nivel foarte bun de dezvoltare al funcțiilor executive</p>	<p><b>Se confirma integral</b></p> <p>Nivelul bun de corectitudine se corelează cu percepția de nivel redus a scopurilor de abordare a performanței promovate de profesor (la grupul experimental în pretest, <math>r = -0,36</math>)</p>

<p>(ca nivel inițial sau ca o consecință a trainingului), vor avea scopuri de învățare de nivel mai înalt și scopuri de performanță respectiv scopuri de evitare a performanței de nivel mai scăzut decât elevii care au deficiențe ale funcțiilor executive;</p>	<p>Nivelul bun de inhibiție se corelează cu nivelul redus al scopurilor de evitare a eșecului (atat al celor personale – <math>r=-,40</math>; al celor promovate de clasa – <math>r=-,53</math>; cât și al celor promovate de profesor – <math>r=-,44</math> – la grupul de control în pre-test)</p> <p>O buna funcționare executivă, reflectată printr-un scor mic la BRIEF pentru părinți, se corelează cu percepții de nivel scăzut ale scopurilor de evitare a performanței promovate de profesor (<math>r=,39</math>) și cu percepții de nivel scăzut ale scopurilor personale de evitare a performanței (<math>r=,41</math>).</p> <p>O buna funcționare executivă, reflectată printr-un scor mic la BRIEF pentru profesori, se corelează cu scoruri mari la scopurile personale de învățare la ambele grupuri (<math>r=-,45</math> la grupul experimental și <math>r=-,40</math> la grupul de control)</p>
<p><b>Obiectivul 3: Evaluarea impactului intervenției la nivel de funcții executive, scopuri și relația cu performanța școlară.</b></p>	
<p>5. Elevii care dispun de un nivel foarte bun de dezvoltare al funcțiilor executive (ca nivel inițial sau ca o consecință a trainingului) vor avea și performanțe școlare mai mari decât elevii care au deficiențe ale funcțiilor executive;</p>	<p><b>Se confirmă integral</b></p> <p>Corelațiile între rezultatele la testele aplicate și performanțele școlare ne relevă faptul că:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-elevii care au performanțe mari la indicii de corectitudine (al comutării atenționale) tind să aibă medii mari la română (<math>r=,38</math>);</li> <li>-cei care au scoruri mari la testul de inhibiție tind să aibă note mari la română (<math>r=,47</math>), matematică (<math>r=,43</math>) și medii generale mai mari pe semestrul I (<math>r=,46</math>) și pe semestrul al II-lea (<math>r=,48</math>).</li> <li>-elevii care au scoruri mari la testul memorie de lucru tind să aibă medii mari la română (<math>r=,39</math>; la grupul de control în post-test), matematică și medii generale mai mari (întregul grup de subiecți în pre-test).</li> <li>-elevii care au o bună funcționare executivă (scoruri mici ale indicelui global al FE - varianta pentru profesor) au și performanțele școlare mari (medii mari la română – <math>r=-,67</math>, matematică – <math>r=-,62</math> și mediile generale pe cele două semestre – <math>r=-,72</math>, respectiv <math>r=-,74</math>).</li> </ul>



Impactul strategiilor asupra procesului de învățare a fost demonstrat în numeroase studii care au arătat că elevii care înregistrează succese școlare utilizează strategii eficiente pentru a procesa informația (Brown & Campione, 1986; Harris & Graham, 1992; Meltzer, 1993; Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens, 1993; Pressley, Goodchild, Fleet, Zaichowski & Evans, 1989; apud Meltzer, Sales & Barzillai, 2007). Aceste studii indică, de asemenea, importanța predării acestor strategii asupra dezvoltării înțelegerii conceptelor, transferului și utilizării creative a informației, abilității de reflectare asupra propriului proces de învățare (Brown, 1997; Deshler, Schumaker & Lenz, 1984; Pressley, Woloshyn et al., 1995; apud Meltzer, Sales & Barzillai, 2007). Cercetările arată rolul important al acestor strategii în formarea la elevi a unor abilități metacognitive care să-i ajute să învețe mai eficient și mai ușor (Deshler, et al., 2001, Ellis, 1997, Graham & Harris, 2003, 1996; Meltzer, Katzir, Miller, Reddy & Roditi, 2004; Swanson, 1999; Zimmerman & Schunk, 2001; apud Meltzer, Sales & Barzillai, 2007). Strategiile metacognitive sunt benefice pentru toți elevii, dar în mod special pentru aceia cu dizabilități de învățare. Acești elevi se confruntă cu insuficienta dezvoltare a funcțiilor executive precum planificarea, organizarea informațiilor, comutarea, inițializarea în sarcină și auto-monitorizarea (Meltzer & Montague, 2001; Meltzer, Reddy, Pollica & Roditi, 2004; apud Meltzer, Sales & Barzillai, 2007). În ciuda numeroaselor studii, încă nu există un consens în privința celor mai eficiente metode de a-i învăța pe elevi să utilizeze strategii în mod independent și consistent.

Rezultatele confirmă concluziile altor studii care arată că dezvoltarea ML continuă în aparență de-a lungul adolescenței, iar complexitatea sarcinii afectează performanța la sarcinile de ML (Luciana, Conklin, Hooper & Yarger, 2005; Best și colab., 2009). Cercetările indică faptul că vârsta influențează volumul memoriei de lucru. Astfel, performanța la memoria de lucru verbală se maturizează între 10 -12 ani, după care până în jurul vârstei de 20 de ani, înregistrează un traseu mai lent de dezvoltare (CAS ++, 2009). Ryan și colaboratorii (2000) au observat că performanțele optime la probe de memorie, constând din șiruri de cifre și litere, se obțin în intervalul 16 – 44 ani, declinul în capacitatea memoriei de lucru evaluată cu această probă începe cu vârsta de 54 ani.

Rezultatele obținute de noi indică îmbunătățiri semnificative statistic, în post-test față de pre-test și în ce privește acuratețea și timpul necesar parcurgerii probei de inhibiție cognitivă, atât la lista 1 cât și la lista 2, ceea ce confirmă concluziile altor cercetări în domeniu. Astfel, Romine & Reynolds, (2005) arată că îmbunătățirile la nivelul inhibiției pe perioada adolescenței și maturizării sunt mici (Best și colab., 2009) iar Huizinga a semnalat îmbunătățiri la proba Stop-semnal, până la 15 ani și la proba Stroop-like până la vârsta de 21

de ani (Eriksen & Flankers) indicând maturizarea gradată a inhibiției cognitive pe perioada adolescenței și vârstei adulte tinere (Leon-Carrion, Garcia-Orza & Perz-Santamaria, 2004; Best și colab., 2009). Studiile arată faptul că schimbările din perioada adolescenței constau în principal în rafinarea vitezei și acurateții.

O explicație a rezultatelor obținute este susținută de literatura de specialitate, care arată că abilitatea de comutare se îmbunătățește odată cu vârsta, în special până la adolescența timpurie (Andersen, 2002; Cepeda, Kramer & Gonzales de Sather, 2001; Crone, Somsen, Zanolie & Molen, 2006; Huizinga & Van der Molen, 2007; Huizinga și colab., 2006; Somsen, 2007; Best și colab., 2009). Prin urmare după această vârstă modificările de performanță nu mai sunt spectaculoase. Aceeași idee este susținută de Huizinga și colaboratorii (2006) care arată că schimbările timpului de răspuns și acurateții la testele de comutare au fost semnificativ mai mari pentru cei de 7 – 11 ani, decât pentru cei de 15ani, care au avut aceleași rezultate cu grupul de tineri adulți (media vârstei = 20,8).

Datele obținute de noi sunt în conformitate cu concluziile altor studii în domeniu, care arată că elevii cu abilități matematice scăzute posedă capacități scăzute de inhibiție (indicate de interferențe mari la testul Stroop), și dificultăți de comutare de la o strategie la alta (Bull & Scerif, 2001), sau că performanțele la română și matematică și media generală corelează cu performanța comutării și inhibiției (Visu-Petra, 2008) și performanța la testul de memorie de lucru corelează cu media la română și media generală (Albu,1999).

Studiile arată că elevii care înțeleg importanța aplicării strategiilor în activitatea școlară recunosc faptul că dificultățile lor școlare nu sunt de nedepășit și că pot obține succese mai mari când utilizează strategii de învățare (Meltzer, Reddy, Pollica & Roditi, 2004, 2005, apud Meltzer, 2007). Un alt studiu arată că în urma unui training de 6 luni, bazat pe utilizarea la clasă în activitatea de predare – învățare a strategiilor, s-au remarcat îmbunătățiri semnificative ale comportamentelor elevilor cu probleme de atenție și învățare (Meltzer et al., 2001; Meltzer, Katzir, et al., 2004). Mai ales profesorii semnaleză că în urma acestor traininguri elevii fac progrese școlare, utilizează mai bine strategiile și investesc mai mult efort în sarcinile școlare. Elevii cu probleme de învățare devin mai încrezători și se percep ca fiind mai capabili de performanță în diferite arii curriculare. Mai important, toți elevii, chiar și cei care momentan nu au probleme școlare, beneficiază utilizând o gamă largă de strategii, îmbunătățindu-și atât performanța la clasă cât și performanța la teste (Meltzer et al., 2001; Meltzer, Katzir, et al., 2004; Meltzer, Katzir-Cohen & Roditi, 2000; apud Meltzer, 2007).

## Concluzii

- Au fost confirmate marea majoritate a ipotezelor studiului;
- Datele obținute de noi sunt în conformitate cu concluziile altor studii din domeniu (Bull & Scerif, 2001; Visu-Petra, 2008; Albu, 1999).
- Trainingul a avut un impact benefic asupra elevilor implicați în studiu, aceștia îmbunătățindu-și capacitatea de utilizare a FE.
- Planurile de lecții, suportul teoretic și fișele de lucru din componența trainingului reprezintă instrumente utile, ușor de implementat la orele de consiliere și orientare, atât pentru profesorii consilieri, cât și pentru diriginți.
- Se impun câteva limite ale lucrării prezente, fapt ce ar putea prefigura anumite cercetări ulterioare. Astfel, pentru o mai mare relevanță a rezultatelor, cercetarea poate fi extinsă pe un lot mai mare de elevi de liceu și poate include alte instrumente validate științific care să măsoare funcțiile executive și scopurile personale. De asemenea, corelațiile cercetării puteau fi extinse și asupra variabilei gen și nivelul de educație al părinților. Datele furnizate de acest studiu oferă evidențe că elevii de liceu pot fi învățați să folosească strategii de utilizare eficientă a funcțiilor executive și că aplicarea lor în asimilarea conceptelor predate la clasă ar putea crește performanțele școlare ale acestora.

## BIBLIOGRAFIE:

- Best, J. R., Miller, P. H., Jones, L. L., (2009), Executive functions after age 5: Change and correlates, in *Developmental Review* 29, 180 – 200.
- Coord. Miclea, M., Porumb, M., Cotârlea, P., Albu, M., CAS++ Aptitudini Cognitive, Cluj-Napoca, 2009.
- Covington, M. V., (2000), Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review, in *Annual Rev. Psychology* 51, 171 – 200.
- Dawson, Peg., Guare, Richard., (2010), Executive Skills in Children and Adolescents, Second Edition: A Practical Guide to Assessment and Intervention (The Guilford Practical Intervention in Schools Series), Paperback
- Finney, S. J., Pieper, S. L. & Barron, K. E. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in a General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.

- Gioia et al. 2000b. Gioia, G. A., Isquith P.K. and Guy, S.C. & Kenworthy, L. (2000b) Behavior Rating *Inventory of Executive Function*, Odessa, F.L: *Psychological Assessment Resources*
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Elliot, A. J., (2002). Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation, in *Journal of Educational Psychology* Vol. 94, No. 3, 562–575.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2006), *Introducere în SPSS pentru psihologie*, versiunile SPSS 10, 11, 12 și 13, Polirom, Iași
- Meltzer, Lynn (2007), *Executive Function in Education: From Theory to Practice*, Paperback
- Meltzer, Lynn (2010), *Promoting Executive Function in the Classroom (What Works for Special-Needs Learners)*, Paperback
- Miclea, M (2003). *Psihologie cognitivă*, Polirom, Iași
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. & Howerter, A., (2000), The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis, in *Cognitive Psychology* 41, 49 – 100.
- Moskowitz, G. B., Grant, H., (2009), *The Psychology of Goals*, The Guildford Press, New York London
- Negru, O., Damian, L. (2010). Personal and classroom promoted achievement goals: interdependence between students and teachers. *Cognition, Brain, Behavior*, 14(2), 81-99.
- Negru, O. (2009). *Teleological mechanisms in self- regulation*. Unpublished doctoral thesis.
- Popa, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*.
- Robu, V. (2008a). *Anxietatea față de testare: diferențe de gen*. În M. Milcu, W. Griebel & R. Sassu (coordonatori). *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective* (pp. 116-131). București: Editura Universitară.

- Robu, V. (2008b). Anxietatea față de evaluarea orală în rândul liceenilor. În A. Gugiuman (coord.). *Idei și valori perene în științele socio-umane. Studii și cercetări* (pp. 299-321). Tomul XIII. Cluj-Napoca: Editura Argonaut.
- Robu, V., Morărașu, C. V. (2008). Corelate psihologice ale anxietății față de testare. În M. Milcu, W. Griebel & R. Sassu (coordonatori). *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective* (pp. 132-142). București: Editura Universitară.
- Robu, V. (2009). Etalonarea Inventarului pentru evaluarea anxietății față de testare (TAI) pe un lot românesc de elevi de liceu. *Revista de Psihologie Școlară*, 2(3), 58-74.
- Sălăvăstru, D. (2004). Psihologia educației, Editura Polirom, Iași
- Visu-Petra, L. (2008). The multidimensional development of executive functioning. – A neuropsychological approach – Editura ASCR.

## *Sala oglinzilor: facebook*

*Maria Stanca Moduna*

**Prof.consilier, Grădinița "Dr. Ioan Rațiu", Turda**

În prezent, rețele de socializare se conturează ca rețele de validare. Pentru adolescentul, și nu numai, nevoile de autocunoaștere, de interacțiune, de limitare și delimitare sunt tot atâtea ținte demne de a fi luate în calcul în activitatea de zi cu zi.

Zarurile imaginii de sine se aruncă și se joacă tot mai des și în mediul virtual, în contexte în care gadgeturile sunt percepute ca instrumentar de valorizare, imaginea personală fiind reglată termostatic în funcție de preponderența "like-urilor" cumulate, date la schimb, provocate și contabilizate în jurul imaginilor, ipostazelor personale, identificărilor și împărtășirii mai departe de citate, sloganuri și rețetare de funcționare și raliere cognitivă, emoțional-relațională și socială.

Vânarea like-ului este de fapt vânarea feedback-ului și a măsurii imageriei personale, iar consistența imaginii personale se consolidează prin ligamente care articulează sustenabilitatea conglomeratului de trăiri și trăsături interindividuale.

Realitatea interioară este grefată cu/pe bucăți de realități virtuale amprentate în scurt sau lung metraje de ficțiune interioară, prin jonglarea cu sugestii și autosugestii, credințe verificate și transpuse în modele de funcționare în climatul interacțiunilor față în față cu sine, prin drumul atribuirilor dinspre impactul asupra celorlați și sine.

Dispozitivele de înaltă tehnologie exercită fascinație și provocare asupra interesului generației digitale cu precădere, dar și asupra celor care se doresc updatați ca imagine racordată la progres și autoeficacitate.

Așadar un gadget performant potențat de funcționalități smart multiple racordează identități aflate la primele întrevederi cu sine însele sau traversând o așa-zisă provocare de matrice personală, un clivaj de identitate între ceea ce pot, sunt, înțeleg, transmit și recepționez.

Având ca reper schema clasică a comunicării, facebook-ul acționează ca o interfață-spectacol, în care oglinzile emițătorului și cele ale receptorului fac schimb permanent de imagini, proiectate și reproiectate, într-o optică proprie, particulară, de incidente și emergente, iar transformările, adicțiile și permutările atitudinale se produc în sala fictiv-virtuală a oglinzilor și oglindirilor, într-un câmp de interferențe, difracții și polarizări. Prisma

personalității conjugă efecte și descompune incipituri de gândire, reacții, atitudini, scurtând timpi și metabolizând structuri.

Nu este întâmplator faptul că utilizatorii rețelei experimentează sentimente de autoeficacitate personală deficitară, episoade depresive, disconfort personal, neîncredere în sine permanentizată etc., toate acestea prin raportarea la refracțiile din oglinzile celorlalți și compararea cu acestea.

Ca orice suport tehnologic, utilizarea judicioasă a acestei rețele, care recent a împlinit 10 ani de existență, ca facilitator adiacent informațional, relațional și comunicațional, poate aduce doza de vizibilitate, funcțional și amuzament tipică sloganului “we love to entertain you”, însă amplasarea lui ca referențial, feedback și identitate personală este asemenea autenticității plasării în mijlocul unei săli cu oglinzi care deformează pe considerentul reflectării selective pentru că „ne place” și “dăm mai departe”.

*Cine sunt eu?*  
*sau*  
*Scrisoarea Sinelui către sine*

**Prof. consilier *Maria Stanca Moduna***  
**Grădinița "Dr. I. Rațiu", Turda**

Aceasta este una din întrebările de notorietate în relația fiecăruia cu sine însuși. Orice redundanță în a răspunde, orice provocare ce ridică întrebări suplimentare constituie chei de descifrare și racordare a identității personale la planul mai amplu al conștientizării de sine.

De-a lungul timpului obiectiv, cel al vârstelor și diverselor situații sau evenimente asociate, și al celui subiectiv, în care am căutat și generat sens, înțelegere, refuz, dizarmonie, echilibru, unitate etc, am experimentat locuri comune și spații virane, extinse și cerute a fi luate în primire, asumate și populate în a răspunde acestei întrebări.

În prezentul răspunsului la această întrebare nu aş putea menționa un răspuns standardizat, șablon sau unilateral. Răspunsul este mereu în lucru, fiind multifacțat și multidimensional, acel tip de răspuns "under construction".

Spațiul pânzei unui pictor adună culoare și formă, ieșiri în relief stratificate sau puncte coplanare, respirație conștientizată, raza de soare cu emoția de lumină și umbră în crepusculul de interferențe dintre asumare, libertate, refuz, furie, curgere fluentă, integrare și iubire de sine nediferențiată.

La "Cine sunt Eu?" pot răspunde sigur doar cu prima parte: Eu sunt, iar caracteristicile ce se adaugă sunt tot atâtea culori care particularizează forma, formă care învață despre ea însăși. Forma lui Eu sunt e aproape statică pentru mine, imuabilă, liberă, iubitoare, stabilă și legată de un tot mai amplu, un total al întregului.

Eu sunt e matricea existențială, culoarea picturii este însă variabilă, stabilită de parametrii spațiului interior. Aceștia învață la rândul lor să se redimensioneze, să se privească pe sine dinspre alte zone, să se extindă și să se accepte în firescul lui "a fi".

De multe ori principalul conflict pe care îl experimentez este derulat în câmpul dintre a fi și a avea. A avea al meu atribuie, provoacă, compară, încarcă, mișcă, perturbă, aduce mult



ego, al meu și al altora, în prim plan. A fi este pur și simplu, bucură, releagă dimensiuni și face sens, necondiționat și neperturbat.

Așadar raspunsul meu are partea fixă din "eu sunt", iar părțile mobile de caracteristici constituie adjective, asumate, tranzitate, învățate, deprinse, refuzate, rejucate, lăsate în urmă, un circuit al principiului vaselor comunicante și al lui nimic nu se pierde, totul se transformă.

Uneori aș putea spune că e aproape irrelevant cum anume sunt, dincolo de învelișul fizic și softul psihic, mă bucur că sunt, sunt încântată că sunt, iar fațetele în care sunt, fac, simt și gândesc sunt însă în permanență încărcate și alimentate de vibrații, de under construction, între zen-ul armoniei tabloului general și crispări, temeri, tristeți, dureri, toate ale umbrei din vârful penelului.

Eu sunt în același timp pânză, pictor, culoare, formă, cuvânt, pensulă, inspirație, proces și destinație, pasiv și activ. Uneori mă regăsesc vie, palpabilă, alteori mă pierd din vedere pe pilotul automat al scenariilor care mă fură și a zonelor de confort care mă absorb.

Încerc să mă țin cât mai mult timp în contact cu mine, să mă readun înspre sine din jocul procustian și viclean al măsurii aplicate așa-zisului celălalt, să plămădesc în mine forme și să cunosc măsuri, să privesc în oglindă cu ochii în ochii mei.