



## PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

### THE INFLUENCE OF PARENTING STYLE ON AGGRESSIVE BEHAVIOR AND SELF-ESTEEM IN HIGH SCHOOL STUDENTS

### INFLUENȚA STILULUI PARENTAL ASUPRA COMPORTAMENTULUI AGRESIV ȘI A STIMEI DE SINE ÎN CAZUL ELEVILOR DE LICEU

CZU: 159.922.8.072.42:37.018.1

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p3-13

**Adela CÎNDEA**

Conf. univ. dr. Universitatea de Vest din Timișoara, România  
<https://orcid.org/0000-0002-6525-1447>

**Marinela-Cristiana Predoi**

profesor consilier, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Mehedinți  
<https://orcid.org/0000-0002-5320-0749>

#### Abstract

*The present research focuses on the study of the relationship between parenting styles, self-esteem and aggressive behaviors in high school students. To carry out the study, a number of 60 students between the ages of 14 and 19 from rural areas were selected, and to test the proposed hypotheses, three tools validated on the Romanian population were used: Aggression Test (A.H. Buss & M. Perry), Self-Esteem Scale and Authority Questionnaire (PAQ). The results illustrate positive, statistically significant correlations between the authoritarian parenting style and the aggressive behaviors of adolescents manifested through verbal aggression, hostility and anger. Adolescents' self-esteem correlates negatively with their verbal aggression and positively with their anger and hostility. The results show a statistically significant negative correlation between adolescent self-esteem and permissive parenting style.*

**Keywords: parenting style; self-esteem; aggressive behavior.**

#### Rezumat

*Cercetarea de față se axează pe studiul relației dintre stilurile parentale, stima de sine și cu comportamentele agresive la elevii de liceu. Pentru realizarea studiului a fost selectat un număr de 60 elevi cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani din mediul rural, iar pentru testarea ipotezelor propuse au fost utilizate trei instrumente validate pe populația românească: Test de agresivitate (A.H. Buss & M. Perry), Scala pentru stima de sine și Authority Questionnaire (PAQ). Rezultatele ilustrează corelații pozitive, semnificative statistic între stilul parental autoritar și comportamentele agresive ale*

*adolescenților manifestate prin agresivitate verbală, ostilitate și furie. Stima de sine a adolescenților corelează negativ cu agresivitatea lor verbală și pozitiv cu furia și ostilitatea acestora. Rezultatele arată o corelație negativă semnificativă statistic între stima de sine a adolescenților și stilul parental permisiv.*

**Cuvinte cheie: stil parental; stimă de sine; comportament agresiv.**

**1. Introduction**

What this paper proposes is both the identification of the type of parental discipline that each parent applies in the relationship with their child, as well as the consequences that each parenting style has on self-esteem and aggressive behavior in high school students.

Through the formulated objectives, it was aimed to highlight the relationship between the parental style, the aggressive behavior of the students and their self-esteem, as well as the relationship between the self-esteem of the teenagers and the aggressive behaviors shown by them. Education is a priority under the current moral crisis of society. The emphasis falls on family education, because it is the foundation of the child's education. Parents remain the first and most important educators of children, first because they influence them morally from the earliest age and then because they have over them the incomparable authority of parental love.

Previous studies have shown that parents, and their parenting styles, have a significant impact on the development of self-esteem, which in turn has an influence on motivation, academic performance and other attributes. A parenting style is understood as a set of approaches and behaviors that a parent adopts towards the child, building an emotional environment in which the child is raised (Darling & Steinberg, 1993). Studies have also demonstrated that the student's self-esteem is

in close correlation with violent behaviors. It is observed that, in the attempt to identify the favoring or inhibiting factors in the manifestations of aggression, some researchers are tempted to explain it either by proposing models limited only to aggressive behaviors (drive theories and the frustration-aggression hypothesis), or by trying to assimilate aggression to other social behaviors and integrating it into more general concepts, such as those of learning or cognitive theories. The results of this research will be utilized in the area of educational psychology, school counseling of students and parents, being also a possible landmark in order to increase the quality of the parent-child relationship.

**2. Theoretical framework**

Family education precedes school education, laying the foundations for the mental, physical and moral development of each child. The family environment is the most important source of training for a responsible and appropriate behavior of the child, growing and forming as a personality within the family under the influence of parental relationships. Thus, through the parenting style promoted at the family level, we can understand how a person ends up behaving, as a parent with his own child.

Aggressiveness, another concept addressed in the present study, can be understood as any intentional behavior that seeks to cause suffering to another person

against their will (Geen, 1991). Contrary to those supported by Geen, aggressive tendencies are manifested not only in the form of intentional, conscious behaviors, but also involve behaviors manifested unconsciously, respectively without intention. Thus approaching a broader definition, we can consider aggression as any behavior that causes suffering to another person against their will. The phenomenon of aggression among teenagers, being one of proportions in the last decades, has been studied by a number of researchers who have shown that it causes an exacerbation of antisocial behaviors (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt and Caspi, 2005, [3]; Racz, Putnick, Suwalsky, Hendricks, & Bornstein, 2017). According to William James, self-esteem, the third concept addressed in the present study, reflects „a certain global affective relation to one’s own self, independent of objective reasons related to personal satisfactions or disappointments” In other words, esteem of self represents a constant affective reporting that includes the valorization, acceptance and global evaluation of the self (Savin-Williams & Demo, 1983, [17]. According to this definition, self-esteem is no longer linked to evaluation on certain dimensions, but reflects a certain general relationship to the personal self which can be, as the case may be, positive, balanced or negative.

Illustrated research in the specialist literature highlights the fact that aggressive teenagers also have low self-esteem (Perez-Gramaje et.al., 2019, [12]; Donnellan et al., 2005, [3]). Although the aggressive behavior of adolescents is largely determined by a wide spectrum of social influences, parents, through parenting styles, are still the ones that influence ag-

gressive manifestations in adolescents to the greatest extent (Garcia, Lopez-Fernandez, & Serra, 2018, [7]; Moffitt, 2018, [10]; Raine, 2002, [14]). Thus, adolescents from indulgent families had better scores in terms of self-esteem (Perez-Gramaje et.al., 2019, [12]; Fuentes, Garcia, Gracia and Alarcon, 2015, [4]; Garcia & Serra, 2019, [8]; Garcia, Serra, Zacaes and Garcia, 2018, [9]; Riquelme, Garcia, & Serra, 2018, [15]; Rodrigues et al., 2013, [16]; ), but at the same time and a diminished aggression (García and Gracia, 2009, 2010, [5], [6]; Moreno-Ruiz, Estévez, Jiménez, and Murgui, 2018, [11]; Suárez-Relinque, Arroyo, León-Moreno, and Jerónimo, 2019, [18]; Cîndea, A, 2015, [1].

### 3. Research methodology

The present study aims to highlight the identity profiles in terms of „control parenting”, „self-esteem” and „aggressive behavior” in high school students.

Based on the study of specialized literature, in the present study I formulated the following hypotheses:

Hypothesis 1: There are significant correlations between authoritarian parenting style and students’ violent behavior.

Hypothesis 2: Violent behavior, manifested by verbal aggression, physical aggression, anger and hostility is related to self-esteem in high school students.

Hypothesis 3: Permissive parenting is related to low self-esteem in high school students.

In order to test these hypotheses, we used the following tools in the declarative research:

The Aggression Test (A.H. BUSS & M. PERRY) –AQ – is a 29-item instrument that measures four aspects of aggression: physical aggression, verbal aggres-

sion, anger/anger, and hostility

The self-esteem scale (Rosenberg) measures students' self-esteem and consists of 10 items.

Parental Authority Questionnaire (PAQ) - the questionnaire for the assessment of parental authority is a well-known and applied tool in the typology of parental models. This questionnaire comprises 30 items or statements describing the relationship between the subject and his mother (then father) during childhood, the statements identifying three parenting models: permissive, authoritarian and democratic.

The instruments used in the present study were applied directly to adolescents.

The manner and conditions in which the research will be conducted were explained to them and their consent was obtained for the application of the questionnaires and the publication of the results.

The study took place in a high school unit in Mehedinți County. The sample consists of 60 students, 30 girls and 30 boys, from 3 classes. The subjects are aged between 14-19 years. From the point of view of socio-professional origin, the majority come from families of workers, with or without secondary education, unemployed, freelancers and farmers. Table no. 1 illustrates the construction of the sample involved in the present study, but also its structure.

**Table 1.**

**Research sample structure**

CATEGORY	FREQUENCY	PERCENTAGE
<b>Gender</b>		
Female	30	50
Male	30	50
<b>The environment of residence</b>		
Rural	60	100
<b>School level</b>		
High school	60	100
<b>Age category</b>		
14	10	10
15	10	10
16	0	0
17	15	15
18	15	15
19	10	10

**4. Results and Discussion**

The first hypothesis supports the idea that there is a connection between the authoritarian parenting style and a violent behavior of students. In other words, one of the causes of behavioral disorders manifested

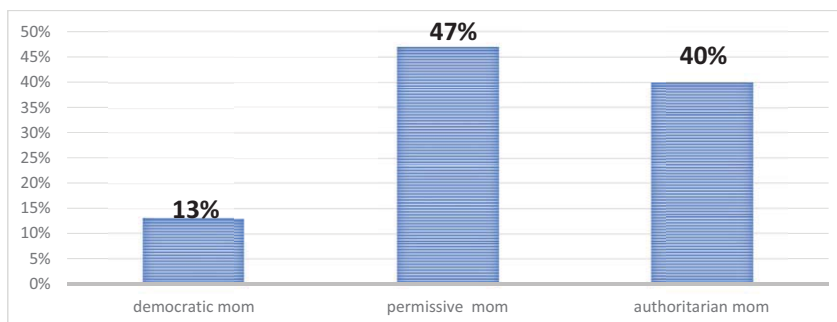
by physical aggression, verbal aggression, anger and hostility is due to an authoritarian parenting style manifested by parents in their relationships with their own children.

In order to verify the existing connection between the two variables: parental

style and violent behavior, a correlation was made using the Bravais-Pearson correlation coefficient „r” using the SPSS statistical analysis program.

The results illustrated in figure 1 hi-

ghlights that 47% of mothers of teenagers involved in the study have a permissive parenting style, 40% have an authoritarian parenting style and only 13% have a democratic parenting style.



**Figure 1. Distribution of answers regarding the mother's parenting style (%).**

From table no. 2 shows the existence of some statistically significant correlations between the mother's authoritarian parenting style and the aggressive behavior shown by the young people.

Thus there is a positive, statistically significant correlation between the authoritarian parenting style shown by the mother and the aggressive behavior of the young, characterized by anger, with an  $r(58)=.618$  and a significance threshold of  $p<0.01$ .

Regarding hostility, as a side of aggressive behavior shown by high school students, a positive, statistically significant correlation is also observed between it and the overt authoritarian style of the mother, with an  $r(58)=.381$  and a significance threshold of  $p<0.01$ ,

The table also shows a positive, statistically significant correlation between the mother's authoritarian style and the students' physical aggression,  $r(58)=.393$ , with a significance threshold of  $p<0.01$ .

**Table 2.  
 Correlation between mother's authoritarian parenting style and adolescent aggressive behavior**

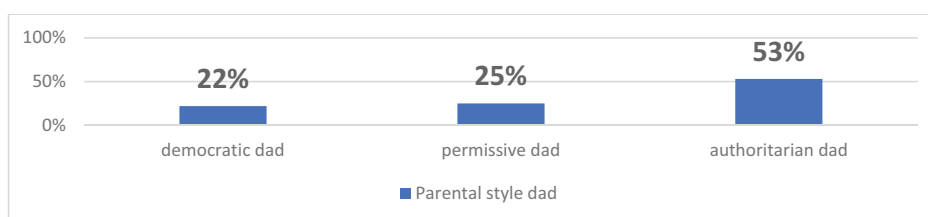
			Physical aggression	Anger	Hostility
<b>Authoritative style-Mother</b>	Pearson Correlation	1	<b>.393**</b>	<b>.618**</b>	<b>.381**</b>
	Sig. (2-tailed)		.002	.000	.003
	N	60	60	60	60
** The correlation is statistically significant, $p< 0.01$					
* The correlation is statistically significant, $p< 0.05$					

Observing the table obtained through the statistical analysis of the data, we notice that there is a close connection between the aggressive behavior, measured on the four subscales of the applied test, and the authoritarian parenting style of the mother.

In order to highlight a better representation of the aspects considered in the stu-

dy, the PAQ test, regarding parental style, is applied both in terms of maternal and paternal behavior.

According to diagram no. 2 shows that 25% of the fathers of the teenagers involved in the study have a permissive parenting style, 53% have an authoritarian parenting style and only 22% have a democratic parenting style.



**Figure 2: Distribution of answers regarding the father's parenting style (%).**

In table no. 3, the existing relationships are represented, within the group of subjects, between the father's authoritarian parenting style and the measured

aggressive behaviors of the adolescents, these being physical aggression, verbal aggression, anger and hostility.

**Table 3**

**Correlation between father's authoritarian parenting style and aggressive behavior in adolescents**

		Authoritative style-Father	Physical aggression	Anger	Hostility
<b>Authoritative style-Father</b>	Pearson Correlation	1	<b>.369**</b>	<b>.501**</b>	<b>.330**</b>
	Sig. (2-tailed)		.004	.000	.010
	N	60	60	60	60
** The correlation is statistically significant, p< 0.01					
* The correlation is statistically significant, p< 0.05					

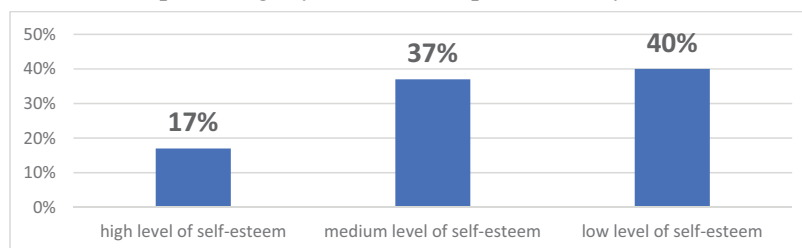
The statistical analysis shows the existence of another correlation, this time between the father's authoritarian parenting style and the student's aggressive behavior. We observe a positive, statistically significant correlation between the father's

authoritarian parenting style and the adolescent's physical aggression,  $r(58)=.369$ , with a significance threshold of  $p<0.01$ .

Anger, as a manifestation of aggressive behavior, has a positive, statistically significant correlation with the father's

authoritarian parenting style,  $r(58) = .501$  and the significance threshold  $p < 0.01$ . The table above shows a positive, statistically significant correlation between the father's authoritarian parenting style and

the student's predominantly hostile behavior  $r(58) = .330$ , where the significance threshold is  $p < 0.01$ . The previously illustrated results confirm hypothesis no. 1 of the present study.



**Figure 3:** Distribution of the level of self-esteem (%)

To verify the second hypothesis, which claims that there is a link between high school students' self-esteem and their violent behavior, a correlation was made using the Bravais-Pearson Pearson correlation coefficient „r” using the program of SPSS statistical analysis. According to diagram no. 3 we find that 40% of the teenagers involved in the study have a low level of self-esteem, 37% have an average level of it and only 17% have a high level of self-esteem.

**Table 4.**

**The correlation between self-esteem and aggressive behavior**

		Self-esteem	Verbal aggression	Anger	Hostility
Self-esteem	Pearson Correlation	1	-.316*	.649**	.333**
	Sig. (2-tailed)		.014	.000	.009
	N	60	60	60	60
** The correlation is statistically significant, $p < 0.01$					
* . The correlation is statistically significant, $p < 0.05$					

Table 4 shows the existence of statistically significant correlations between aggressive behaviors manifested through physical aggression, verbal aggression, anger, hostility and self-esteem, in the case of high school students. There is a negative correlation between self-esteem and verbal aggression, obtaining an

$r(58) = -.316$ , with a significance threshold of  $p < 0.05$ .

From the analysis of the obtained data, a positive, statistically significant correlation can be observed between self-esteem and aggressive behavior, manifested through anger, obtaining an  $r(58) = .649$ ,  $p < 0.01$ .



Between high school students' behavior characterized by hostility and their self-esteem level, we find a statistically significant positive correlation,  $r(58)=.333$  where  $p<0.01$ .

The previously illustrated results also confirm hypothesis no. 2.

In order to verify the hypothesis number 3, which claims that the permissi-

ve parenting style determines a low level of self-esteem in high school students, a correlation was made with the help of the Bravais-Pearson correlation coefficient „r”.

The SPSS program was used for statistical analysis, and after statistical processing the results were centralized in tables 5 and 6.

**Table 5.**

**Correlation between mother's permissive parenting style and self-esteem**

		Permissive style Mother	Self-esteem
<b>Permissive style Mother</b>	<b>Pearson Correlation</b>	1	<b>-.852**</b>
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	60	60
** The correlation is statistically significant, $p< 0.01$			
* The correlation is statistically significant, $p< 0.05$			

Table 5 shows the existence of a negative, statistically significant correlation between the permissive parenting style of the mother and a low level of self-esteem of the teenagers,  $r(58)=-.852$  and the significance threshold  $p<0.01$ .

The analysis of table 6 shows the existence of another negative correlation, statistically significant, between self-esteem and the permissive parenting style adopted by the father.

**Table 6.**

**Correlation between father's permissive parenting style and self-esteem**

		Permissive style Father	Self-esteem
<b>Permissive style Father</b>	<b>Pearson Correlation</b>	1	<b>-.626**</b>
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	60	60
** The correlation is statistically significant, $p< 0.01$			
*The correlation is statistically significant, $p< 0.05$			

A permissive attitude of the father is related to a low level of the student's self-esteem,  $r(58)=-.626$ , with a significance threshold of  $p<0.01$ . The correlation resulting from the statistical analysis is

negative. Thus, within the studied sample, the results of the students demonstrated the fact that the more permissive the father's parenting style is, the lower the level of self-esteem.



From the analysis of the obtained data, it appears that hypothesis no. 3 is confirmed.

### 5. Conclusions and Limitations

The role of parent has a strong emotional charge. Some see the responsibility of parenting as a never-ending obligation and others as the greatest satisfaction. The basis of development is laid in childhood and parents or guardians are the ones who help to form visions of the world, shaping a child's attitude towards personal achievement, approaching different situations in life as well as satisfying either psychological or physiological needs (Pomerantz, Grolnick & Price, 2005).

The results of the study confirm hypothesis 1 by showing that an authoritarian parenting style, both of the mother and of the father, correlates with certain aggressive behaviors of adolescents. When teenagers are not free to express themselves, they tend to either isolate themselves or develop behaviors characterized by rebellion, physical and verbal aggression. Parents with an authoritarian parenting style who dominate, manipulate and apply harsh punishments have real difficulties in gaining the respect of their own children. Moreover, authoritarian parents maintain a low level of trust towards their own children, discourage communication and adopt strict control. It is precisely this severe and rigorous behavior that can explain the appearance of anger and hostility in the case of students.

Regarding hypothesis 2 of the study, the obtained results confirm the existence of a link between the level of self-esteem and verbal aggression, the data supporting the fact that there is a statistically signifi-

cant negative correlation between the two, which means that, within the sample, with the lower the level of self-esteem, the higher the level of verbal aggression.

Hypothesis 3 is supported by the obtained results that illustrate the fact that a permissive parenting style of both the mother and the father is negatively correlated with the level of self-esteem manifested in the adolescents in the tested sample. Thus, the more permissive the parent's parenting style, the lower the level of self-esteem. Children who grew up under the care of permissive parents cannot follow the rules, have more difficult self-control, have egocentric tendencies, encounter more problems in relationships and social interactions. Children need boundaries and healthy expectations not only to learn appropriate behavior to integrate and function as a member of society, but also to feel valued and loved. The decrease in the level of self-esteem in these cases occurs because the child does not feel interest and attention from the permissive parent.

Although each parenting style has different characteristics, it is essential that the adolescent has both authority and freedom for proper development. The results of this study have practical implications. Thus, following the analysis, an intervention plan was created that can provide a starting point for both teachers and parents in understanding violence among students. A well-informed parent is a parent who can anticipate the possible problems that may arise in the life of their own child.

With regard to this study, it must be specified that all the results obtained have in mind the sample of students studied. Thus, the main limits of the study can be

the following:

- the small number of subjects participating in the study (60 students)
- the students come from a certain high school
- the geographical area from which the subjects come is limited to Oltenia Zone, Mehedinți county, Șișești locality
- the environment of origin of the tested students is only the rural one, without taking into account the characteristics that

may appear in the urban environment

- the gender variable was not taken into account in the study, which could influence the obtained data to some extent.

The present research cannot claim to exhaust all aspects that can be discussed within this topic. Given the complexity of the subject addressed, there are numerous opportunities for improvement and investigation, taking into account the limitations listed previously.

#### BIBLIOGRAPHY:

1. CÎNDEA, A., *The relationship between mother's perceived parenting style and adolescent's emotional intelligence and self-esteem*. Journal Plus Education, 12(2), pp. 89-94., 2015.
2. DARLING, N., STEINBERG, L.. *Parenting style as context: An integrative model*. Psychological Bulletin, 113, 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>, 1993
3. DONNELLAN, M. B., TRZESNIEWSKI, K. H., ROBINS, R. W., MOFFITT, T. E., CASPI, A. *Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency*. Psychological Science, 16, 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>, 2005.
4. FUENTES, M. C., GARCIA, F., GRACIA, E., AARCON, A. *Parental socialization styles and psychological adjustment. A study in Spanish adolescents*. Revista de Psicodidáctica, 20, 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>, 2015.
5. GARCIA, F., GRACIA, E., *Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families*. Adolescence, 44(173), 101-131. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621909838>, 2009.
6. GARCIA, F., GRACIA, E., *Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years*. Infancia y Aprendizaje, 33,365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>, 2010.
7. GARCIA, O. F., LOPEZ-FERNANDEZ, O., SERRA, E. *Raising Spanish children with an antisocial tendency: Do we know what the optimal parenting style is?* Journal of Interpersonal Violence. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0886260518818426>, 2018.
8. GRACIA, O. F., SERRA, E., *Raising children with poor school performance: Parenting styles and short- and long-term consequences for adolescent and adult development*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(1089),1-24. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>, 2019.
9. GARCIA, O. F., SERRA, E., ZAC-



- ARES, J. J., GARCIA, F., *Parenting styles and short- and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults*. *Psychosocial Intervention*, 27, 153-161. <https://doi.org/10.5093/pi2018a21>, 2018.
10. MOFFITT, T. E., *Male antisocial behaviour in adolescence and beyond*. *Nature Human Behaviour*, 2, 177-186. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0309-4>, 2018.
11. MORENO-RUIZ, D., ESTEVAEZ, E., JIMENEZ, T. I., MURGUI, S., *Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2634),1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122634>, 2018.
12. PEREZ-GRAMAJE, A. F., GARCIA, O. F., REYES, M., SERRA, E., & GARCIA, F. *Parenting Styles and Aggressive Adolescents: Relationships with Self-esteem and Personal Maladjustment. The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1 - 10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1>, 2019.
13. RACZ, S. J., PUTNIK, D. L., SUWALSKY, J. T., HENDRICKS, C., BORNSTEIN, M. H., *Cognitive abilities, social adaptation, and externalizing behavior problems in childhood and adolescence: specific cascade effects across development*. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1688-1701. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0602-3>, 2017.
14. RAINE, A., *Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 311-326. <https://doi.org/10.1023/A:1015754122318>, 2002.
15. RIQUELME, M., GARCIA, O. F., SERRA, E., *Psychosocial maladjustment in adolescence: Parenting styles, self-esteem and substance use*. *Anales de Psicología*, 34, 536-544. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315201>, 2018.
16. RODRIGUES, Y., VEIGA, F., FUENTES, M. C., GARCIA, F., *Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context*. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6842>, 2013.
17. SAVIN-WILLIAMNS, R. C., DEMO, D. H., *Situational and transitional determinants of adolescent self-feelings*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 824-833, 1983.
18. SUAREZ-RELINQUE, C., ARROYO, G. d. M., LEON-MORENO, C., JERONIMO, J. E. C., *Child-to-parent violence: Which parenting style is more protective? A study with Spanish adolescents*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081320>, 2019.

**Primit la redacție: 20.08.2022**

MANIFESTAREA AGRESIVITĂȚII LA ADOLESCENȚI  
ÎN CONTEXTUL NOILOR PROVOCĂRI SOCIALEAGGRESSIVE BEHAVIOUR AT ADOLESCENTS IN CONTEXT  
OF NEW SOCIETAL CHALLENGES

CZU: 159.922.8.072.42

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p14-24

**Iulia RACU**doctor habilitat în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat  
„Ion Creangă” <https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>**Mirela STANCIU**drd., UPS „Ion Creangă”, consilier școlar, Peatra Neamț, România  
<https://orcid.org/0000-0001-9569-6183>**Rezumat**

*Articolul conține rezultatele studiului experimental al agresivității și corelatele acesteia la adolescenții contemporani în contextul noilor provocări sociale. Studiul experimental a cuprins un eșantion extins de 269 de adolescenți (143 adolescenți și 126 adolescente) cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani. Pe întregul lot experimental am administrat Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck. Ca finalitate a studiului am stabilit că majoritatea adolescenților contemporani prezintă nivel moderat și ridicat de agresivitate, frustrare și rigiditate. Conform dimensiunii de gen nu am stabilit diferențe în manifestarea agresivității, frustrării și rigidității. În funcție de dimensiunea de vârstă nu semnalăm diferențe în agresivitate și frustrare, excepție este doar rigiditatea, care este mai accentuată la adolescenții de 18 – 19 ani. De asemenea, am stabilit că adolescenții cu nivel ridicat de agresivitate dau dovadă de nivel ridicat de frustrare, în timp ce adolescenții cu nivel ridicat de frustrare manifestă nivel ridicat de rigiditate.*

**Cuvinte-cheie:** adolescență; agresivitate; frustrare; rigiditate; diferențe de gen; vârstă.

**Abstract**

*The article describes the result of an experimental research of aggressive behavior and its correlates at contemporaneous adolescents in context of new societal challenges. Our study included 269 adolescent (143 boys and 126 girls) aged 14 to 19 years old. The Eysenck Self-assessment of mental states test was administrated to the entire experimental group. As a result, it was established that a huge number of contemporaneous adolescents presents a medium and a high level of aggressive behavior, frustration and rigidity. According to gender study no differences between adolescents were registered in aggressive behavior, frustration and rigidity. Also, depending on the age dimension, no differences in aggressive behavior and frustration were reported. The only exception is rigidity which is more pronounced at 18 – 19 years old adolescents. We also determined that adolescents with high level of aggressive behavior, exhibit a*

*high level of frustration, while adolescents with high level of frustration exhibit a high level of rigidity.*

**Keywords:** aggressive behavior, frustration, rigidity, gender difference, age, adolescence.

**Introducere.** Potrivit D. Papalia, S. Wendkos Olds și R. Duskin Feldman adolescența este o etapă de tranziție în dezvoltare care marchează ieșirea din copilărie și intrarea în vârsta de adult. Autorii mai menționează că adolescența este o perioadă a oportunităților și riscurilor. În adolescență se produc importante modificări nu doar pe dimensiunea fizică, ci și pe competența cognitivă, socială, se dezvoltă autonomia, stima de sine [2].

Totodată, ținem să menționăm că adolescenții contemporani, în contextul noilor provocări societale, se confruntă cu pericole la adresa stării de bine atât pe plan fizic, cât și psihoemoțional. Profunde schimbări atât cele ce țin de caracteristicile vârstei, cât și cele la nivel de societate pot determina la unii adolescenți manifestări ce sunt în amplificare cum ar fi: tulburările de alimentație, stările depresive, anxietatea, revoltele, conflictele și comportamentele agresive [1, 2, 5]. Agresivitatea este o emoție negativă ce poate fi trăită de adolescenți sub forma unor reacții brutale, distructive și de atacare [3].

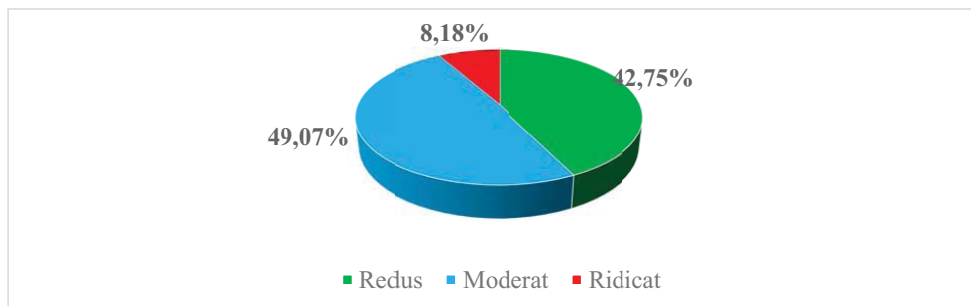
**Scopul, ipotezele și metodologia cercetării** Pornind de la cele expuse ne-am propus ca **scop** să investigăm agresivitatea și corelatele acesteia la adolescenții contemporani în contextul noilor provocări societale.

În conformitate cu scopul investigațiilor am lansat **ipoteza** studiului: *presupunem că există diferențe în manifestarea agresivității/frustrării și rigidității la adolescenți în funcție de vârstă și gen.*

**Eșantion de cercetare a fost alcătuit din 269 de adolescenți** cu vârsta între 14 și 19 ani: 143 subiecți de sex masculin și 126 subiecți de sex feminin. Conform criteriului vârstei adolescenții sunt repartizați după cum urmează: 90 adolescenți de 14 – 15 ani, 90 adolescenți de 16 – 17 ani și 89 adolescenți de 18 – 19 ani.

**Instrumentele utilizate** *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*, pentru a investiga agresivitatea, frustrarea și rigiditatea.

**Rezultate și discuții.** Figura 1 conține frecvențele adolescenților pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de agresivitate.



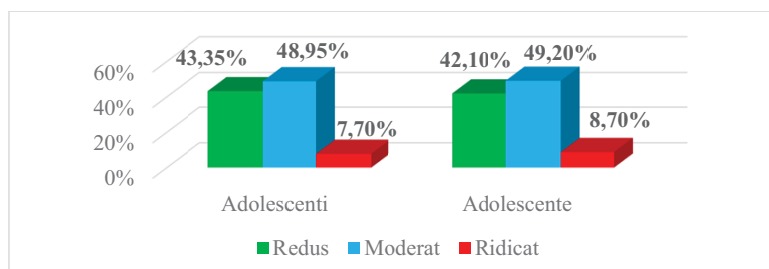
**Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate la adolescenți (%)**

Frecvențele ilustrate în figura 1 iau forma următoarei distribuții: cei mai mulți din adolescenți prezintă nivel redus - **42,75%** și moderat - 49,07% de agresivitate. Adolescenții cu **nivel redus** de agresivitate se caracterizează prin liniște, cumpătate, stabilitate și echilibru emoțional. Ei demonstrează abilități de socializare și relaționare armonioase și bune cu cei din jur (semeni, cadre didactice și părinți). Ca acești adolescenți să dea dovadă de comportamente agresive e nevoie de confruntarea acestora cu stimuli externi puternici și persistenți, precum și trăirea experiențelor și circumstanțele frustrante, tensionate, stres și presiuni din partea celor din jur.

Adolescenții cu **nivel moderat** de agresivitate manifestă abilitate de a rezolva situațiile dificile și conflictele, dar nu își pot menține starea de liniște și echilibru pentru perioade de timp mai lungi. În situațiile de oboseală ei foarte ușor ajung

să fie nervoși, irascibili, nerăbdători, neastâmpărați și impulsivi. Pentru ei devine dificil să se controleze și pot intra în dispute și confruntări cu cei din jur. **Nivel ridicat** de agresivitate se atestă la **8,18%** din adolescenți. Cei din urmă pot manifesta agresivitatea în diferite conduite și reacții: gesturi amenințătoare, ridiculizarea colegilor și cadrelor didactice, utilizarea poreclelor, glumelor sarcastice, cinism, critică, răspândirea de bârfelor, punerea colegilor în situații umilitoare, amenințări verbale, iar uneori pot recurge la chiar și acte de violență fizică. Acești adolescenți nu acceptă compromisurile, sunt autoritari, lipsiți de empatie și pot avea tendințe sadice. Datorită agresivității excesive, ei prezintă pericol pentru cei din jur.

În continuare ne-am propus să investigăm modul de manifestare a agresivității la adolescenți în funcție de variabila de gen a adolescenților și adolescentelor (fig. 2).



**Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate la adolescenți în funcție de dimensiunea gen (%)**

Conform datelor din figura 2 inițial vom analiza frecvențele nivelului de agresivitate la *adolescenți*: **nivel redus** de agresivitate - 43,35%, aproape jumătate din adolescenți - 48,95% demonstrează **nivel moderat** de agresivitate, în timp ce la 7,70% din adolescenți manifestă **nivel ridicat** de agresivitate. La adolescente frecvențele nivelului de agresivitate se

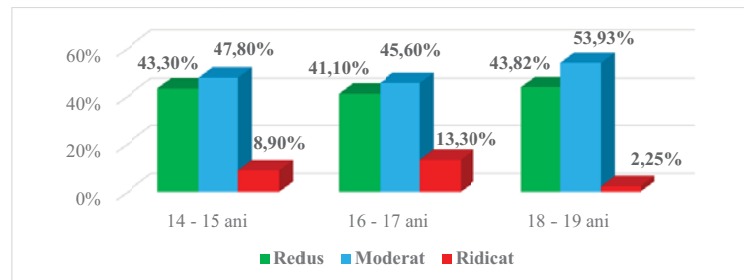
repartizează în următorul mod: un număr mai mare de adolescente - 42,10% dau dovadă de **nivel redus** de agresivitate, iar 49,20% atestă un **nivel moderat** de agresivitate, însă 8,70% din adolescente manifestă **nivel ridicat** de agresivitate.

Comparând frecvențele de agresivitate a adolescenților cu cele ale adolescentelor observăm că **nivelul redus** de agresi-



vitare predomină la adolescenți - **43,35%**, spre deosebire de adolescente - **42,10%**. Frecvențele pentru **nivelul moderat** la adolescenți sunt apropiate la adolescenți - **48,95%** și adolescente - **49,20%**, și la **nivelul ridicat** de agresivitate, totuși, frecvențele la adolescente **8,70%** sunt mai mari ca la adolescenți **7,70%**.

Am studiat frecvențele pentru nivelurile agresivității la adolescenți în funcție de variabila de vârstă. Figura 3 ilustrează frecvențele nivelului de agresivitate la adolescenții de 14 – 15 ani, de 16 – 17 ani și de 18 – 19 ani pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de agresivitate.



**Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă (%)**

Datele din figura 3 ne permite să evidențiem următoarea distribuție de frecvențe a agresivității în rândul adolescenților de **14 – 15 ani**: **43,30%** manifestă **nivel redus** de agresivitate, **47,80%** din adolescenți au **nivel moderat** de agresivitate și **8,90%** din adolescenți atestă **nivel ridicat** de agresivitate. La adolescenții de **16 – 17 ani** = **41,10%** prezintă **nivel redus** de agresivitate, iar **45,60%** indică un **nivel moderat** de agresivitate, la **13,30%** din adolescenți atestăm nivel ridicat de agresivitate. La adolescenții de **18 – 19 ani**: **43,82%** se caracterizează prin **nivel redus** de agresivitate, la peste jumătate din adolescenți - **53,93%**, de aceeași vârstă au marcat **nivelul moderat** de agresivitate, la un număr mic de adolescenți - **2,25%** se înregistrează **nivelul ridicat** de agresivitate.

Analiza frecvențelor nivelurilor agresivității la adolescenții de 14 – 15 ani, cei de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani

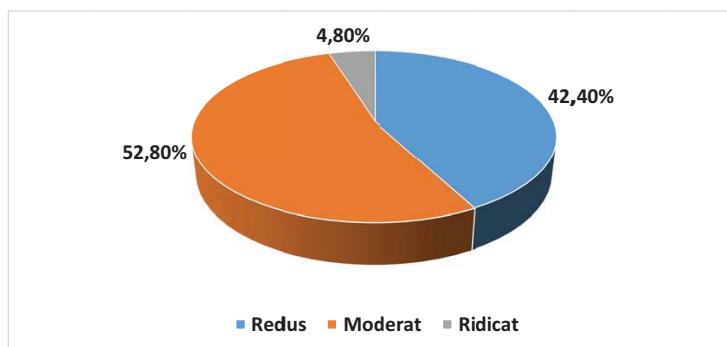
ne permite să punem în lumină următorul tablou de rezultate: nivelul redus de agresivitate are frecvențe asemănătoare la adolescenții de 14 – 15 ani (43,30%) și adolescenții de 18 - 19 ani (43,82%), iar la adolescenții de 16 – 17 ani atestăm o frecvență mai mică pentru acest nivel de agresivitate (41,10%). Pentru nivelul moderat de agresivitate frecvența cea mai mare se întâlnește la adolescenții de 18 – 19 ani (53,93%), o descreștere a frecvențelor atestăm la adolescenții de 14 – 15 ani (47,80%) și cei de 16 – 17 ani (45,60%). În cazul nivelului ridicat de agresivitate, la adolescenții de 16 – 17 ani atestăm cea mai înaltă frecvență (13,30%), fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani (8,90%) și adolescenții de 18 – 19 ani (2,25%).

Pe lângă agresivitatea manifestată la adolescenți am investigat de asemenea și frustrarea și rigiditatea și corelatele acestora. Frustrarea este starea celui care este privat de o satisfacție legitimă și este în-



șelat în speranțele sale. Frustrarea poate apărea în absența unui obiect, lipsei de bani, lipsei locului de muncă, sau întâlnirii unui obstacol în îndeplinirea dorințelor [4, 5]. De asemenea frustrarea se manifes-

tă în cazul în care persoana nu obține ceea ce consideră că ar avea dreptul (o promovare, o evaluare sportivă) [4, 5]. Figura 4 conține repartitia frecvențelor pentru frustrare la adolescenți.



**Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind variabila frustrare la adolescenți (%)**

Rezultatele din figura 4 indică că **42,40%** din adolescenți au *nivel redus* de frustrare. Vom menționa că adolescenților cu un nivel redus de frustrare le sunt caracteristice următoarele: nemulțumire slabă de sine ce poate fi însoțită de anumite emoții specifice cum ar fi tristețea și supărarea; ei sunt destul de atenți la emoțiile și sentimentele pe care le trăiesc și le percep ca fiind niște avertismente de alarmă, care sunt indicatori că e momentul oportun pentru a întreprinde anumite schimbări; acești adolescenți sunt conștienți că nu întotdeauna viața este previzibilă și nu toate dorințele și așteptările devin reale. În plus, evidențiem la acești adolescenți abilitatea de a accepta circumstanțele și evenimentele din viață exact așa cum sunt și capacitatea de a-și revizui dorințele și obiectivele, precum și eforturile ca pe viitor să nu mai resimtă frustrare. Simțul umorului și așteptările raționale și cumpănite favorizează depășirea cu ușurință a momentelor de dificultate.

Totodată evidențiem că mai mult de jumătate din adolescenți - **52,80%** obțin un nivel **moderat de frustrare**. Circumstanțele și situațiile dificile, precum și neplăcerile prin care trec sunt percepute de adolescenți ca fiind supărătoare și indezirabile ce provoacă suferință, deranj, iritare și frustrare. Ei întâmpină dificultăți în manifestarea propriilor nevoi, opinii, năzuințe și aspirații, fapt ce îi limitează în activități și condiționează o retragere și închidere în sine, precum și anxietate, frică, îndoială și furie. Obiectivele și așteptările lor sunt nerealiste și iluzorii și nu se concretizează în rezultatele dorite.

Un *nivel ridicat* de frustrate manifestă **4,80%** din adolescenți. Adolescenții cu nivel intens și puternic de frustrare prezintă următoarele particularități: simt blocaje, enervare, supărare și iritabilitate atunci când ceva intervine cu îndeplinirea obiectivelor și viselor sale. Ei pot renunța la anumite scopuri sau activități dacă acestea li se par greu de atins. Cu ușurință

își pot pierde răbdarea, se pot simți dezamăgiți fapt ce îi poate face să renunțe să-și atingă obiectivele. Ca consecință colaterală la nivelul ridicat de frustrate, renunțare și neîndeplinire a obiectivelor poate fi și pierderea încrederii în sine sau atitudine

autodistructivă.

Continuăm cu evidențierea relației între frustrare și agresivitate prin calcularea coeficientului de corelație Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație obținuți sunt ilustrați în tabelul 1.

**Tabelul 1.**

**Studiul corelației între frustrare și agresivitate după coeficientul de corelație Pearson**

Variabilele studiului	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Frustrare / agresivitate	$r=0,310$	$p\leq 0,01$

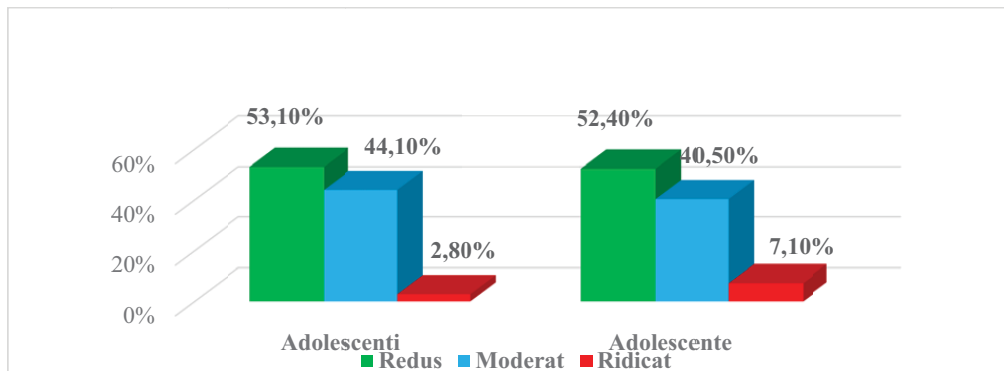
Tabelul 1 reflectă existența legăturii între frustrare și agresivitate fapt confirmat prin coeficientul de corelație ( $r=0,310$ ,  $p\leq 0,01$ ). Adolescenții ce prezintă nivel ridicat de frustrate totodată se caracterizează și prin nivel ridicat de agresivitate.

Nivelurile redus, moderat și ridicat de frustrare la adolescenți în funcție de gen pot fi urmărite în figura 5.

Cei mai mulți din adolescenți se caracterizează prin nivel redus și moderat de frustrare (53,10% și 44,10%), doar 2,80% din adolescenți dau dovadă de nivel ridicat de frustrare. La adolescente se păstrează aceeași tendință: 52,40% din adoles-

cenți și 40,50% din adolescente manifestă nivel redus și respectiv *nivel moderat de frustrare*. Un număr mai mare de adolescente demonstrează *nivel ridicat de frustrare -7,10%*, față de 2,80% comparativ cu adolescenții.

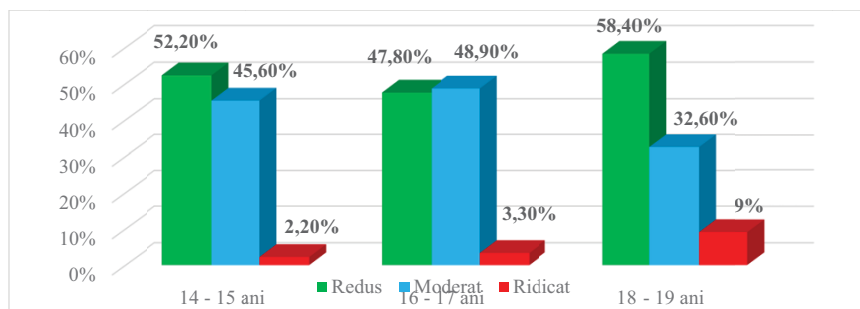
În cazul nivelului redus de frustrare adolescenții (53,10%) și adolescentele (52,40%) se caracterizează prin frecvențe apropiate. Nivelul moderat de frustrare este mai proeminent la adolescenți (44,10%) comparativ cu adolescentele (40,50%). Adolescentele (7,10%) în număr mai mare demonstrează nivel ridicat de frustrare spre deosebire de adolescenți (2,80%).



**Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind variabila frustrare la adolescenți în funcție de dimensiunea gen (%)**

Studiul experimental a cuprins și surprinderea modului de manifestare a frustrării la adolescenții de diferită vârstă. Frecvențele pentru frustrare la adolescen-

ții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani sunt expuse în figura 6.



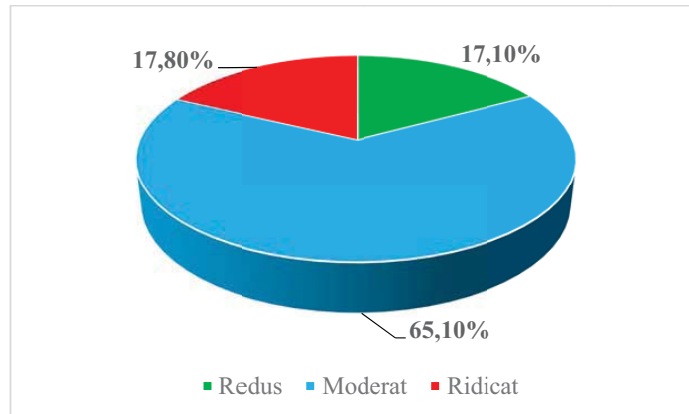
**Fig. 6. Distribuția rezultatelor privind variabila frustrare la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă (%)**

La adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani frecvențele oscilează în jurul *nivelului redus* și *moderat* de frustrare. **52,20%** din adolescenți și **45,60%** din adolescenții de 14 – 15 ani manifestă *nivel redus* și moderat de frustrare, în timp ce doar **2,20%** din adolescenți se caracterizează prin *nivel ridicat* de frustrare. La adolescenții de 16 – 17 ani frecvențele pentru *nivelurile redus* și *moderat* de frustrare sunt foarte apropiate (**47,80%** și **48,90%**), în timp ce la **3,30%** din adolescenți identificăm nivel ridicat de frustrare. Peste mai mult de jumătate din adolescenții de 18 – 19 ani demonstrează nivel redus de frustrare (**58,40%**), comparativ cu adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani un număr mai mic de adolescenți manifestă nivel moderat de frustrare (**32,60%**), iar **9%** din adolescenți au *nivel ridicat* de frustrare.

Comparând frecvențele în funcție de vârstă menționăm că frecvența cea mai mare pentru nivelul redus de frustrare este

caracteristică adolescenților de 18 – 19 ani (**58,40%**), fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani (**52,20%**) și adolescenții de 16 – 17 ani (**47,80%**). Pentru nivelul moderat de frustrare observăm o creștere a frecvenței de la începutul vârstei spre mijlocul vârstei și o descreștere către finalul vârstei adolescente (**45,60%**, **48,90%** și **32,60%**). În cazul nivelului ridicat de frustrate, odată cu înaintarea în vârstă, cresc și frecvențele: adolescenții de 14 – 15 ani: **2,20%**, adolescenții de 16 – 17 ani: **3,30%** și adolescenții de 18 – 19 ani - **9%**.

Rigiditatea este lipsa de flexibilitate și suplețe a proceselor intelectuale, inclusiv a atenției și capacității de a se pune în situația cuiva [4]. Totodată, rigiditatea poate fi înțeleasă și ca o trăsătură de personalitate prin care individul este incapabil să se adapteze la anumite circumstanțe și condiții care s-au modificat într-o manieră neașteptată și bruscă, sau la un mediu care este în continuă schimbare. Frecvențele adolescenților pentru nivelurile rigidității pot fi examinate în figura 7.



**Fig. 7. Distribuția rezultatelor privind variabila rigiditate la adolescenți (%)**

Aproape același număr de adolescenți (17,10% și 17,80%) manifestă nivel redus și ridicat de rigiditate. La adolescenții cu nivel redus de rigiditate observăm așa caracteristici: ei dau dovadă de rezistență mare la stresul și circumstanțele cotidiene, fapt datorat specificului reacțiilor adaptative; ei își pot argumenta opiniile și pot ajunge să fie și lideri în grupul de referință. De asemenea sunt capabili să fie flexibili, ascultători și demonstrează stabilitate emoțională și echilibru.

Un număr mai mare de adolescenți - 65,10% au **nivel moderat** de rigiditate. Acești adolescenți se adaptează cu dificultate la condițiile și exigențele în continuă schimbare a mediului și al activităților. Adolescenții preferă reguli clare și simt nevoia stabilității și siguranței în relațiile cu cei din jur. Ei, de asemeni, pot deveni destul de supărăcioși, nervoși și neliniștiți când nu primesc asta. Totodată sunt capabili de respect mutual și înțelegere.

*Nivelul ridicat* de rigiditate este specific pentru **17,80%** din adolescenți. Ei demonstrează insistență și perseverență accentuată, inabilitate de a ajusta acțiunile proprii nevoii de schimbare, sprijinindu-se mai mult pe propria experiență decât pe postulatele testate și dovedite de către alții. În comportamentul adolescenților cu nivel accentuat de rigiditate observăm încăpățânarea, incapacitatea de a reacționa liniștit la critici la adresa sa, emoționalitate excesivă, și dificultate de gestionare a propriilor emoții și trăiri. Acest tip de comportament este o trăsătură persistentă a adolescentului care îi reduce șansele de adaptare în condiții neobișnuite sau extreme pentru adolescent.

Continuăm cu interrelația între rigiditate și frustrare. Aceasta a fost stabilită prin calculul coeficientului de corelație Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație atestați sunt ilustrate în tabelul 2.

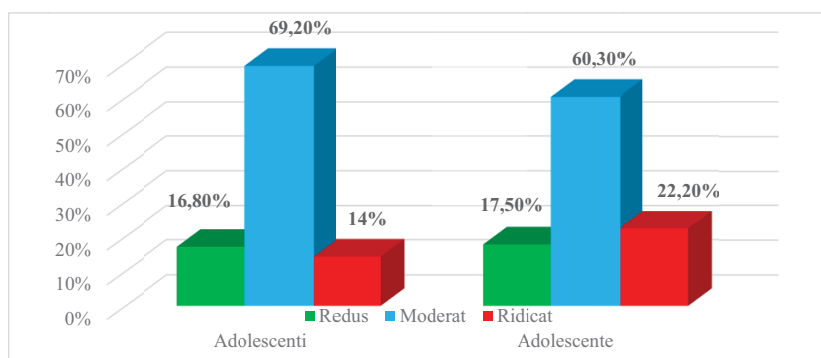
Tabelul 2.

**Studiul corelației între rigiditate și frustrare după coeficientul de corelație Pearson**

Variabilele studiului	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Rigiditate / frustrare	$r=0,331$	$p\leq 0,01$

În tabelul de mai sus identificăm o legătură între rigiditate și frustrare ( $r=0,331$ ,  $p\leq 0,01$ ). Adolescenții ce demonstrează nivel ridicat de rigiditate concomitent se caracterizează și prin nivel ridicat de frustrare.

Am investigat în plan comparativ rigiditatea la adolescenți și adolescente. Frecvențele pentru nivelurile rigidității la adolescenți și adolescente sunt prezentate în figura 8.



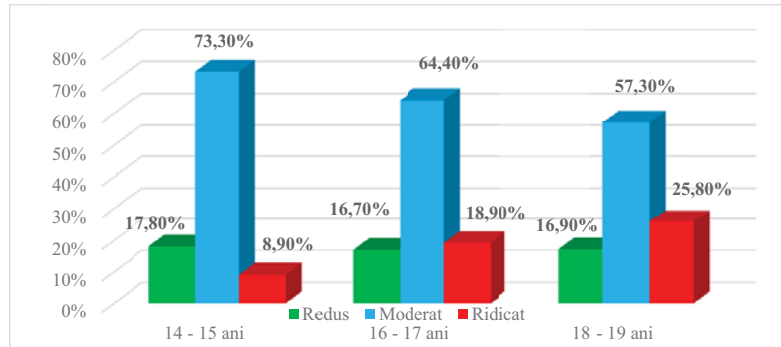
**Fig. 8. Distribuția rezultatelor privind variabila rigiditate la adolescenți în funcție de dimensiunea de gen (%)**

Adolescenții și adolescentele preponderent se caracterizează prin *nivel moderat* de rigiditate (69,20% și 60,30%). 16,80% și 14% din adolescenți se caracterizează prin nivel redus și ridicat de rigiditate. La adolescente frecvențele pentru nivelurile rigidității se repartizează: 17,50% din adolescente manifestă *nivel redus* de rigiditate, în timp ce 22,20% din adolescente au *nivel ridicat* de rigiditate.

Comparând frecvențele vom remarca nivelul redus al frecvenței apropiate

la adolescenți și adolescente (16,80% și 17,50%). Nivelul moderat de rigiditate este mai pronunțat la adolescenți (69,20%) spre deosebire de adolescente (60,30%). Nivelul ridicat de rigiditate este mai pregnant la adolescente (22,20%) în comparație cu cea prezentă la adolescenți (14%).

Rigiditatea a fost investigată la adolescenții de diferită vârstă. Frecvențele adolescenților pentru nivelul redus, moderat și ridicat de rigiditate sunt ilustrate în figura 9.



**Fig. 9. Rezultatelor privind variabila rigiditate la adolescenți în funcție de dimensiunea de vârstă (%)**

La adolescenții de 14 – 15 ani frecvențele iau forma următoarei distribuții: 17,80% din adolescenți se caracterizează prin *nivel redus* de rigiditate, la 73,30% din adolescenți observăm *nivel moderat* de rigiditate, iar la 8,90% din adolescenți atestăm *nivel ridicat* de rigiditate. În cazul adolescenților de 16 – 17 ani evidențiem: pentru 16,70% din adolescenți este particular nivelul redus de rigiditate, pentru cei mai mulți din adolescenți de această vârstă este caracteristic nivelul moderat de rigiditate (64,40%), în timp ce 18,90% din adolescenți manifestă nivel ridicat de rigiditate. 16,90% din adolescenții de 18 – 19 ani au nivel redus de rigiditate, 57,30% din adolescenți se caracterizează prin nivel moderat de rigiditate și 25,80% din adolescenți prezintă nivel ridicat de rigiditate.

Comparând frecvențele adolescenților vom remarca că pentru nivelul redus de rigiditate: frecvențele adolescenților de diferită vârstă sunt asemănătoare: adolescenții de 14 – 15 ani: 17,80%, adolescenții de 16 – 17 ani: 16,70% și adolescenții de 18 – 19 ani (16,90%). Pentru nivelul moderat de rigiditate semnalăm o descreștere a frecvenței de la 14 – 15 ani spre 18 – 19 ani (73,30%, 64,40% și 57,30%). O tendință inversă se atestă pentru nivelul ridicat de rigiditate, frecvențele cresc odată cu

înaintarea adolescenților în vârstă (8,90%, 18,90% și 25,80%).

Analiza statistică a rezultatelor evidențiază, în urma testului T-student, diferențe semnificative pentru rigiditate între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani (media =1,91) și cele al adolescenților de 18 – 19 ani (media =2,08), ( $T=2,04$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu rezultate mai mari pentru adolescenții de 18 – 19 ani. Vom evidenția aici că adolescenții de 18 – 19 ani manifestă rigiditate mai accentuată. Putem explica rigiditatea mai puternică a adolescenților mai în vârstă prin schimbările și modificările ce se produc la finele adolescenței și anume: pregătirea și susținerea examenelor de bacalaureat, alegerea și pregătirea pentru învățământul superior sau pentru o meserie; dragostea, relațiile cu sexul opus, etc. Toate aceste alegeri cu privire la viitorul personal și profesional pot cauza stres, confuzie, frământări, impaciență și rigiditate.

**Concluzii.** Conform rezultatelor expuse putem formula următoarele constatări pentru agresivitate și corelatele acesteia la adolescenți: un număr mare de adolescenți se caracterizează prin nivel moderat și ridicat de agresivitate. În funcție de dimensiunea de gen nu identificăm diferențe între adolescenți și adolescente pentru nivelul moderat și ridicat de agresivitate.

vitare. Vom consemna aici că agresivitatea intensă este specifică atât adolescenților, cât și adolescentelor. Potrivit dimensiunii vârstă, vom menționa că nu sunt diferențe semnificative în rândul adolescenților de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani, deși nivelul moderat de agresivitate îl evidențiem în frecvență mai mare la adolescenții de 18 – 19 ani, iar nivelul ridicat la adolescenții cu vârsta de 16 – 17 ani.

Frecvențele pentru frustrare ne permit să formulăm concluzii similare ca și pentru agresivitate. Mai mult de jumătate din adolescenți manifestă nivel moderat și ridicat la frustrare. Deși pentru frustrare nu evidențiem diferențe semnificative de gen în manifestarea acesteia la adolescenți, vom preciza că la adolescenți prevalează nivelul moderat de frustrare, iar la adolescente nivelul ridicat de frustrare. În funcție de dimensiunea de vârstă nu consemnăm diferențe în rândul adolescenților de

diferită vârstă, totuși vom menționa că cea mai mare frecvență pentru nivelul moderat de frustrate se întâlnește la adolescenții de 16 – 17 ani, iar nivelul ridicat de frustrare la adolescenții de 18 – 19 ani.

Diferențe semnificative s-au înregistrat pentru rigiditate: marea majoritate a adolescenților prezintă nivel moderat și ridicat de rigiditate. Din nou, nu constatăm diferențe semnificative pentru rigiditate la adolescenți și adolescente, dar vom concretiza că nivelul moderat de rigiditate este particular adolescenților, în timp ce nivelul ridicat este mai specific adolescentelor. Conform dimensiunii de vârstă vom specifica că adolescenții de 18 – 19 ani simt rigiditate mai puternică.

O ultimă concluzie este că adolescenții cu nivel ridicat de agresivitate demonstrează și nivel ridicat de frustrare, iar adolescenții ce prezintă nivel ridicat de frustrare se caracterizează și prin nivel ridicat de rigiditate.

### Bibliografie

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.

2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.

3. RACU, IU., CECAN, D. *Studiul emoțiilor negative la adolescenți*. În: *Preocupări contemporane ale criminologiei,*

*dreptului și psihologiei în condiții de pandemie*: conferință științifică națională cu participare. Chișinău: Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată. 2020. p. 226 – 238. ISBN 978-9975-3314-2-5.

4. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel. 1997 p. 72. ISBN 973-48-1027-8.

5. ȘCHIOPU, U. *Psihologia modernă*. București: Romania Press. 2008. 330 p. ISBN 973-8236-91-2.

**Notă:** Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. *Cifrul*: 20.80009.1606.10.

**Primit la redacție: 24.09.2022**





IMPACTUL NIVELULUI EDUCAȚIONAL PARENTAL  
ASUPRA AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI  
THE IMPACT OF PARENTAL EDUCATIONAL LEVEL  
ON PREADOLESCENTS AGGRESSION

CZU: 37.018.1:159.922.7

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p25-33

NEMES MADOCSA NANDOR

dnd., Universitatea de stat "Ion Creangă", cadru didactic, Brașov, România  
<https://orcid.org/0000-0001-9286-9130>

**Rezumat**

*Nivelul educațional al părinților a fost observat că manifestă multiple influențe asupra copiilor. În această cercetare am investigat diferențele nivelurilor de agresivitate la preadolescenți în funcție de nivelul educațional atins de părinți. Eșantionul este compus din 219 elevi de clasa a VII-a și a VIII-a, și 438 părinții lor cu 3 nivele de educație parentală (de bază, mediu și superior). Rezultatele analizei ANOVA au relevat diferențe statistice semnificative pentru copii a căror părinți dețin o educație de bază (primar sau gimnazial), aceștia manifestând nivele mai ridicate de agresivitate pentru toate dimensiunile testate (agresivitate fizică, verbală, furie și ostilitate). Astfel de diferențe ale mediilor de agresivitate nu au fost observate între preadolescenții a căror părinți au studii medii și cei cu studii superioare.*

**Cuvinte-cheie: agresivitate; preadolescenți; familie; educație parentală.**

**Summary**

*The educational level of parents has been observed to have multiple influences on children. In this research we investigated the differences in the levels of aggression in preadolescents depending on the educational level achieved by parents. The sample consisted of 219 children, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade, and 438 their parents with 3 levels of parental education (primary, secondary and higher). The results of the ANOVA analysis revealed statistically significant differences for children whose parents have a basic education (primary or secondary), manifesting higher levels of aggression on all dimensions tested (physical aggression, verbal aggression, anger and hostility). Such differences in the means of aggression in preadolescents whose parents have secondary and higher education levels were not observed.*

**Keywords: aggression; preadolescents; family; parental education.**

**Introducere.** Studiul comportamentului agresiv la preadolescenți este un domeniu important de cercetare considerând ratele mari de incidență și efectele negative ample asupra indivizilor, familiilor și

comunităților. **Agresiunea** este definită ca provocarea intenționată de vătămare fizică, mentală sau emoțională împotriva unei alte persoane [2]. Cercetătorii în domeniu atestă că preadolescenții care au un com-

portament agresiv, în viitorul apropiat la următoarele perioade de vârstă, pot contracta un comportament antisocial [6].

Găsirea factorilor de protecție care stopează sau măcar încetinesc dezvoltarea agresivității la tineri este crucială, având în vedere natura larg răspândită a problemei și rezultatele negative asociate cu aceasta. De exemplu, nivelul educațional parental și competențele sociale ale copiilor au fost ambele legate de comportamente agresive, în special în rândul adolescenților [5, 14], sugerând că acești factori pot juca un rol important în atenuarea acestor probleme.

Termenul “**nivel educație parentală**” este folosit pentru a descrie nivelul de școlarizare pe care l-au primit ambii părinți. Nivelul educațional parental are un impact semnificativ și favorabil asupra performanței școlare ale copiilor lor, atât pe termen scurt, cât și pe parcursul maturității mijlocii [7]. Tinerii dobândesc cunoștințe atât prin observarea mediului lor, cât și prin participarea la activități din lumea reală. Comportamentele lor ulterioare sunt influențate de aceste schimburi. Drept cadru teoretic cuprinzător, teoria ecologică a dezvoltării umane propusă de Urie Bronfenbrenner [3], în care dezvoltarea individului este determinată de influența mai multor sisteme, oferă o explicație potrivită pentru acțiunile agresive. În centrul modelului se află individul influențat de factori personali și genetici, în jurul cărora își exercită puterea cinci straturi de influență socială, primul fiind denumit microsistem. Bronfenbrenner consideră că un copil în curs de dezvoltare tranzacționează cu câteva microsisteme diferite, precum familia, grupul de prieteni și școala. Interacțiunile dintre copii și microsistemele care îi afectează, comportamentele părinților sau a profesorilor, sunt considerate

influențe ecologice proximale, ca urmare a proximității fizice și psihologice față de respectivul copil. Monitorizarea parentală consecventă a fost recunoscută de mult timp ca factor protector în victimizare sau perpetuarea violenței, iar bătașii tind să aibă părinți care nu oferă o supraveghere adecvată sau nu sunt implicați activ în viața copiilor lor [13].

Cercetările recente punctează importanța nivelului educațional al părinților asupra dezvoltării copilului. Unul dintre cei mai importanți indicatori ai succesului viitor este timpul petrecut de părinți cu copiii lor. Mamele cu o diplomă de patru ani investesc mult mai mult timp în creșterea copiilor lor decât mamele cu studii medii [11]. Părinții cu studii superioare (cei cu cel puțin patru ani de facultate) tind să petreacă mai mult timp cu copiii lor decât părinții cu studii mai puține [10]. Spre deosebire de părinții cu un nivel mai scăzut de educație, care preferă să-și lase abilitățile proprii și abilitățile copiilor să crească fără supraveghere sau stimuli, părinții foarte educați consideră timpul petrecut cu copiii ca fiind o oportunitate de investiție pentru a crea capital uman.

**Scopul** studiului vizează *cercetarea teoretică și aplicativă a impactului nivelului educațional parental, ca factor al microsistemului familial, în dezvoltarea comportamentului agresiv la preadolescenți.*

În conformitate cu scopul studiului am înaintat următoarea **ipoteza**: *așteptăm cu cât nivelul educațional parental este mai superior, cu atât nivelul de comportament agresiv al preadolescenților este mai redus.*

**Eșantion de cercetare** a fost alcătuit din **219 preadolescenți**, din cadrul școlii din Brașov, cu vârstele cuprinse între 13-15 ani și **438 părinții lor** (ambii părinți).

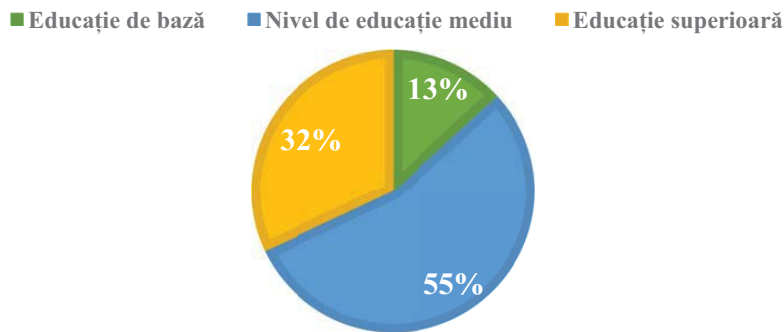
**Instrumente utilizate.** Pentru a evalua agresivitatea copiilor din cadrul acestui studiu a fost utilizat: 1. **Chestionarul agresivității Buss-Perry** [4]. Chestionarul explorează agresivitatea prin autoraportare cu 5 opțiuni de răspuns (de la 1 – “Deloc caracteristic mie”, până la 5 – “Întru-totul de acord”), pe patru subscale cu itemii dispuși aleatoriu: Agresiunea fizică, Furia, Ostilitatea și Agresiunea verbală, aplicat preadolescenților.

2. **Ancheta pentru părinți** care a inclus: vârsta, nivelul educațional parental (studii finisate), ocupația, profesia, componența familiei, îndeplinită de părinți odată cu consimțământul, consemnat pentru fiecare dintre părinți.

**Analiza** rezultatelor a fost efectuată

cu ajutorul programului SPSS, versiunea 23. Pentru a putea compara mediile între grupuri (3 grupuri, nivel educațional parental de bază, mediu și superior) am apelat la ANOVA univariată pentru eșantioane independente cu testul post-hoc Tukey HSD (comparații multiple) pentru dimensiunile în care grupurile au varianțe egale și Games-Howell pentru situațiile în care varianțele nu sunt echivalente.

**Rezultate și discuții.** În rezultatul analizei cantitative a datelor indicate în Ancheta pentru părinți, nivelul educațional parental al-celor **438 părinți** au fost repartizat în trei niveluri: educație de bază 13%, nivel de educație mediu – 55%, educație superioară – 32% (vezi fig. 1.)



**Fig. 1. Nivelul educațional parental**

Ca urmare a volumului încărcat de informații rezultate din analiza varianței și pentru a facilita interpretarea și înțelegerea rezultatelor am convenit la utilizarea următoarelor convenții de notare:

$M_B$  = media grupului de elevi din familii cu un nivel de bază al educației

$M_M$  = media grupului de elevi din familii cu un nivel mediu al educației

$M_S$  = media grupului de elevi din familii cu un nivel superior de educație

$\Delta M_{S-B}$  = diferența mediilor dintre grupul cu nivel superior de educație și nivel de bază

pul cu nivel superior de educație și nivel de bază

$\Delta M_{S-M}$  = diferența mediilor dintre grupul cu nivel superior de educație și nivel mediu

$\Delta M_{M-B}$  = diferența mediilor dintre grupul cu nivel mediu de educație și nivel de bază

Analiza rezultatelor de la Chestionarul agresivității Buss-Perry aplicat pe 219 preadolescenții din eșantionul experimental de constatare sunt redată în tabelul 1.

**Tabelul 1.**  
**Tipologia agresivității la preadolescenți în funcție de nivelul educațional parental**

	<b>Nivel educațional parental</b>	<b>Medie</b>	<b>Deviație standard</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Agresivitate fizică</b>	Nivel de bază	2.812	1.010	1.44	4.78
	Nivel mediu	1.946	0.660	1	4.67
	Nivel superior	1.789	0.517	1	3.67
	Total	2.011	0.746	1	4.78
<b>Agresivitate verbală</b>	Nivel de bază	3.483	1.032	1.8	4.8
	Nivel mediu	2.652	0.951	1.4	4.8
	Nivel superior	2.383	0.639	1.2	4.6
	Total	2.676	0.935	1.2	4.8
<b>Furie</b>	Nivel de bază	3.399	1.069	1.57	5
	Nivel mediu	2.516	0.946	1.14	4.71
	Nivel superior	2.131	0.629	1	3.57
	Total	2.510	0.955	1	5
<b>Ostilitate</b>	Nivel de bază	3.319	0.795	2	4.75
	Nivel mediu	2.603	0.759	1.13	4.5
	Nivel superior	2.438	0.757	1.13	3.88
	Total	2.645	0.808	1.13	4.75

Am utilizat testul Lavene înainte de aplicarea analizei ANOVA univariată, pentru a verifica egalitatea varianțelor celor trei grupuri testate pentru fiecare dimensiune de interes. În cazul în care această condiție nu este încălcată, interpre-

tarea se va face în baza coeficientului F ANOVA cu analiza post-hoc Tukey, iar în caz contrar se va utiliza coeficientul Welch cu interpretarea post-hoc a rezultatelor oferite de testul Games-Howell [8].

**Tabelul 2.**  
**Rezultatele testului Lavene pentru egalitatea varianțelor subscalelor agresivității între cele trei grupuri de educație ale părinților**

	<b>Levene Statistic</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
Agresivitate fizică	12.08	2	216	0
Agresivitate verbală	10.24	2	216	0
Furie	6.81	2	216	0.001
Ostilitate	0.08	2	216	0.923

În urma analizei rezultatelor de la testul Lavene (tab. 2) se observă că doar pentru dimensiunea *Ostilitate* cele trei grupuri de interes au variante echivalente ( $F(2.216)=0.08$ ,  $p=0.923$ ), pe când variabilele *Agresivitate fizică* ( $F(2.216)=12.08$ ,  $p=0$ ), *Agresivitate verbală* ( $F(2.216)=10.24$ ,  $p=0$ ) și *Furie* ( $F(2.216)=0.08$ ,  $p=0.923$ ) manifestă he-

teroscedasticitate. Vom utiliza rezultatele analizei Games-Howell pentru semnificația diferenței de medii în cazul variabilelor care nu prezintă variante echivalente.

În tabelul 3 se regăsesc informații comparative ale dimensiunilor agresivității analizate în funcție de grup și rezultatele analizei ANOVA sumarizate.

**Tabelul 3.**  
**Rezultatele post-hoc pentru comparații multiple în funcție de nivelul educațional parental și nivelul agresivității la adolescenți**

Variabila dependentă	(I) Educație parentală	(J) Educație parentală	Diferența (I-J)	Sig.	Interval de încredere 95%	
					Min	Max
<b>Agresivitate fizică</b>  <b>Post-hoc: Games-Howell</b>	Nivel de bază	Nivel mediu	0.865*	0	0.383	1.349
		Nivel superior	1.023*	0	0.540	1.507
	Nivel mediu	Nivel de bază	-0.865*	0	-1.349	-0.383
		Nivel superior	0.157	0.165	-0.047	0.362
<b>Agresivitate verbală</b>  <b>Post-hoc: Games-Howell</b>	Nivel de bază	Nivel mediu	0.831*	0.001	0.319	1.343
		Nivel superior	1.099*	0	0.597	1.603
	Nivel mediu	Nivel de bază	-0.831*	0.001	-1.343	-0.319
		Nivel superior	0.269	0.055	-0.004	0.542
<b>Furie</b>  <b>Post-hoc: Games-Howell</b>	Nivel de bază	Nivel mediu	0.883*	0.001	0.356	1.411
		Nivel superior	1.268*	0	0.750	1.787
	Nivel mediu	Nivel de bază	-0.883*	0.001	-1.411	-0.356
		Nivel superior	0.384*	0.003	0.114	0.655
<b>Ostilitate</b>  <b>Post-hoc: Tukey HSD</b>	Nivel de bază	Nivel mediu	0.715*	0	0.343	1.089
		Nivel superior	0.881*	0	0.484	1.279
	Nivel mediu	Nivel de bază	-0.715*	0	-1.089	-0.343
		Nivel superior	0.166	0.321	-0.105	0.437

**Agresivitate fizică:** Testul non-parametric Welch al diferențelor de medii a confirmat existența unei diferențe semnificative statistic (Welch  $F(2,69.064) = 13.533$ ,  $p = .000$ ) între cel puțin două dintre cele trei grupuri testate. În urma analizei post-hoc Games-Howell se observă că nivelul de *Agresivitate fizică* al participanților a fost semnificativ mai mic din

punct de vedere statistic pentru cei care provin din familii cu un nivel superior al educației ( $M_s = 1.788 \pm 0.517DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{s-B} = -1.023 [-1.507, -0.5397]$ ) și nivel mediu al educației părinților ( $M_M = 1.946 \pm 0.659DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{M-B} = -0.865 [-1.3485, -0.3834]$ ) comparativ cu elevii a căror părinți au un nivel de bază al educației ( $M_B = 2.812 \pm 1.009DS$ ). Totuși, nu

s-a putut identifica nici o diferență semnificativă ( $\Delta M_{S-M} = -0.157$ ,  $p = 0.165$ ) între elevii care provin din familii cu educație superioară a părinților și cei din familii cu educație medie a părinților.

**Agresivitate verbală:** Pentru dimensiunea *Agresivitate verbală*, testul Welch a confirmat existența unei diferențe semnificative statistic (Welch  $F(2,73.098) = 14.645$ ,  $p = .000$ ) între cel puțin două dintre cele trei grupuri testate. Rezultatele testului post-hoc Games-Howell a arătat că nivelul de *Agresivitate verbală* al participanților a fost semnificativ mai mic din punct de vedere statistic pentru cei care provin din familii cu un nivel superior al educației ( $M_S = 2.382 \pm 0.638DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{S-B} = -1.099$  [-1.6033, -0.5965]) și nivel mediu al educației părinților ( $M_M = 2.651 \pm 0.951 DS$ ,  $p = .001$ ,  $\Delta M_{M-B} = -0.831$  [-1.3429, -0.3193]) comparativ cu elevii a căror părinți au un nivel de bază al educației ( $M_B = 3.482 \pm 1.031 DS$ ). Totuși, nu s-a putut identifica nici o diferență semnificativă ( $\Delta M_{S-M} = -0.268$ ,  $p = 0.055$ ) între elevii care provin din familii cu educație superioară a părinților și cei din familii cu educație medie a părinților.

**Furie:** Testul non-parametric Welch al diferențelor de medii ale *Furiei* între grupurile de elevi ale căror părinți au diferite nivele de educație a confirmat existența unei diferențe semnificative statistic (Welch  $F(2,72.408) = 19.72$ ,  $p = .000$ ) între cel puțin două dintre cele trei grupuri testate. În urma analizei post-hoc Games-Howell se observă că nivelul de *Furie* al participanților a fost semnificativ mai mic, din punct de vedere statistic, pentru cei care provin din familii cu un nivel superior al educației ( $M_S = 2.13 \pm 0.628DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{S-B} = -1.268$  [-1.7872, -0.7496]) și nivel mediu al educației părinților ( $M_M = 2.515$

$\pm 0. DS$ ,  $p = .001$ ,  $\Delta M_{M-B} = -0.883$  [-1.4109, -0.3562]) comparativ cu elevii a căror părinți au un nivel de bază al educației ( $M_B = 3.399 \pm 1.069 DS$ ). Mult mai mică, dar semnificativă statistic, a fost identificată și o diferență ( $\Delta M_{S-M} = -0.384$ , [-0.6554, -0.1144],  $p = .003$ ) între elevii care provin din familii cu educație superioară a părinților și cei din familii cu educație medie a părinților, cei din urmă obținând medii mai mare pentru subscala *Furie*.

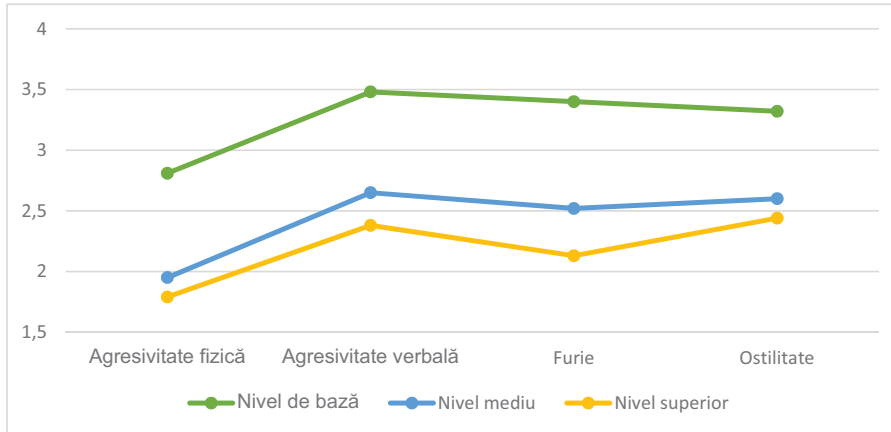
**Ostilitate:** A existat o diferență semnificativă statistic între grupuri, determinată de ANOVA unidirecțional ( $F(2,216) = 14.076$ ,  $p = .000$ ). Rezultatele testului post-hoc Tukey a arătat că nivelul de ostilitate al participanților a fost semnificativ mai mic din punct de vedere statistic pentru cei care provin din familii cu un nivel superior al educației ( $M_S = 2.437 \pm 0.756DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{S-B} = -0.881$  [-1.279, -0.483]) și nivel mediu al educației părinților ( $M_M = 2.603 \pm 0.759DS$ ,  $p = .000$ ,  $\Delta M_{M-B} = -0.715$  [-1.088, -0.343]) comparativ cu elevii a căror părinți au un nivel de bază al educației ( $M_B = 3.319 \pm 0.794DS$ ). Totuși, nu s-a putut identifica *nici o diferență semnificativă* a comportamentului agresiv ( $\Delta M_{S-M} = -0.165$ ,  $p = 0.317$ ) între elevii care provin din familii cu educație parentală superioară și cei din familii cu educație parentală medie.

În cadrul acestei analize am putut identifica diferențe majore între agresivitatea preadolescenților care provin din familii cu un nivel educational parental de bază (adică primar și gimnazial) și cei cu părinți care au un nivel educational parental mediu sau superior. Într-adevăr preadolescenții a căror părinți au urmat studii universitare au obținut cele mai mici valori pentru toate tipurile de agresivitate, dar diferențele dintre aceștia și cei a căror părinți dețin un nivel



de educație mediu nu sunt majore sau semnificative (excepție făcând subscala *Fu-*

*riei*). Aceste diferențe pot fi observate cu ușurință și din figura 2.



**Fig. 2. Diferențele de medii ale agresivității în funcție de nivelul educațional parental**

Puținele studii care au acordat atenție nivelului educațional parental în înțelegerea nivelului de agresivitate al copiilor au observat că într-adevăr un nivel mai ridicat al educației parentale conferă un factor protectiv împotriva agresivității copilului. Cauzalitatea nu este clară, deoarece este bine cunoscut faptul că un nivel educațional mai ridicat este direct responsabil cu elevarea statutului socio-economic al indivizilor în general. Astfel, nu este concludiv dacă aceste diferențe de agresivitate survin de pe urma educației parentale, sau mai degrabă sunt influențate de nivelul de trai al familiei (care ar putea fi determinat de nivelul educațional al partenerilor) [16].

Totuși, există un studiu longitudinal început în Columbia, SUA, din anii 1960 și publicat în 2009 [7] care sugerează că efectele benefice ale nivelului educațional al părinților atunci când copilul este mic nu se limitează doar la performanța școlară, ci au implicații pe termen lung pentru

rezultate pozitive la vârsta adultă. Autorii au raportat că efectele pozitive ale educației parentale sunt independente de alți indici ai statutului socio-economic parental (de exemplu, ocupația tatălui, veniturile gospodăriei, valoarea locuinței) și variabilele procesului familial (adică interacțiunile familiale negative), manifestând efecte pozitive asupra inteligenței individului și efecte negative ale agresivității copilului (adică un nivel mai scăzut al agresivității în general). Efectele pozitive pe termen lung ale educației părinților par a fi indirecte – mediate prin aspirațiile adolescenților și nivelul educațional – în contrast cu efectele directe pe termen lung ale variabilelor personale ale copilului (nivelul de agresivitate și IQ al copilului).

**Concluzii și discuții.** Cercetarea de față confirmă că într-adevăr un nivel educațional parental de bază manifestă o influență negativă asupra tuturor formelor de agresivitate ale copiilor, dar odată ce un nivel educațional mediu este atins de



către părinți acesta nu este inferior ca influență asupra copilului față de educația universitară.

În mod tradițional, părinții au fost considerați ca fiind esențiali în educația copiilor lor. Abilitățile părinților vor servi drept model pentru modul în care copilul ar trebui să abordeze provocările cu care se confruntă zilnic. Părinții cu un nivel educațional mai ridicat vor lucra mai mult pentru a se asigura că copiii lor primesc o educație de calitate [1, 7, 15]. Termenul “nivel educație parentală” este folosit pentru a descrie nivelul de școlarizare pe care l-au primit ambii părinți ale copiilor de interes. Desigur că experiențele educaționale ale părinților variază, în funcție de o serie de factori și de opțiunile prezentate de sistemul național de educație alături de statutul socio-economic în care la rândul lor au crescut. Părinții cu studii superioare vor avea o înțelegere diferită a valorii educației decât cei cu studii primare sau secundare, iar această înțelegere va diferi de la părinte la părinte. Părinții cu diplome avansate au o mai bună înțelegere a importanței educației, bunului comportament social și creșterii în copilărie. Părinții cu un nivel mai înalt de educație au mai multe șanse să-și încurajeze, să susțină și să-și educe copiii

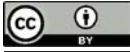
bine, permițându-le să îndeplinească sau să depășească standardele de realizare pentru dezvoltarea copilului în toate domeniile de creștere relevante.

Mai multe cercetări au identificat cum acest nivel de educație al părinților, și în special al mamei, influențează rezultate individuale ale copiilor, inclusiv performanța academică [12], agresivitatea și comportamentele problemă [17], nivelul de competențe sociale [1], diata [9] și sănătatea mintală [15]. A fost observat și că adolescenții care provin din familii cu un nivel educațional al părinților mai ridicat sunt mai puțin probabil să se implice în comportamentele antisociale precum agresivitatea [14, 17] și au un control mai bun asupra impulsurilor agresive [5].

De la o vârstă fragedă, familiile depun eforturi pentru a-și învăța copiii să interacționeze cu ceilalți. Cu fiecare sarcină interpersonală cu care se confruntă, oamenii învață și se îmbunătățesc, în special prin instrucțiuni, modele și consecințe, noi abilități sociale și cerințe de comportament adecvat. Totuși, atunci când mediul nu este favorabil, pot exista deficite în aceste cerințe și comportamente, care, de obicei, rezultă în dificultăți interpersonale, necesitând îngrijire profesională.

### Bibliografie

1. ADHE, K. & MAULIDYA, R. & AL ARDHA, M. & RACHMADIYANTI, P. & FAERUZ, R. *Parenting role: Parents' education level and children's life skill development*. IJCAH, doi: 10.2991/assehr.k.201201.067, 2020.
2. ANDERSON, C. A., AND BUSHMANN, B. J. *Human aggression*. Annual review of psychology, 53, p. 27–51. ISSN: 1545-2085, 2002.
3. BRONFENBRENNER, U. *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist, 32, 515-531, ISSN: 1935-990X, 1977.
4. BUSS, A. H., & PERRY, M. *The aggression questionnaire*. Journal of Personality and Social Psychology, 63(3), p. 452–459, ISSN: 0022-3514, 1992.



5. CABELLO, R., GUTIÉRREZ-COBO, M. J., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. *Parental Education and Aggressive Behavior in Children: A Moderated-Mediation Model for Inhibitory Control and Gender*. *Frontiers in psychology*, 8, 1181. ISSN: 1664-1078, 2017.
6. CALKINS, S. D., AND KEANE, S. P. *Developmental origins of early antisocial behavior*. *Development and psychopathology*, 21, p.1095–1109. ISSN: 1469-2198, 2009.
7. DUBOW, E. F., BOXER, P., & HUESMANN, L. R. *Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations*. *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 55(3), 224–249. ISSN: 1535-0266, 2009.
8. FIELD A. *Discovering statistics using SPSS*. 3 ed. London: SAGE publications Ltd; p. 822, ISBN-13: 978-1847879073, ISBN-10: 1847879071, 2009.
9. GEBREMARIAM, M. K., CHINAPAW, M. J., BRINGOLF-ISLER, B., BERE, E., KOVACS, E., VERLOIGNE, M., ET AL. *Screen-based sedentary time: association with soft drink consumption and the moderating effect of parental education in European children: the ENERGY study*. *PLoS ONE*, 12. ISSN: 1932-6203, 2017.
10. GURYAN, J. & HURST, E. & KEARNEY, M. *Parental Education and Parental Time With Children*. National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Working Papers. doi: 22. 10.1257/jep.22.3.23., 2008.
11. KALIL, A., RYAN, R., & COREY, M. *Diverging destinies: Maternal education and the educational gradient in time with children*. *Demography*, 49(4), 1361–1383. Doi: 10.1007/s13524-012-0129-5, 2012.
12. KALLITSOGLU, A. *Inattention, hyperactivity and low parental education in children with conduct problems and poor reading skills*. *Journal of educational sciences & psychology*, 14, 239–247. ISSN: 2247 – 8558, doi: 10.1111/1471-3802.12006, 2014.
13. LOW, S., & ESPELAGE, D. L. *Conduits from community violence exposure to bullying and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity and deviancy*. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 221–231, ISSN: 1939-2168, 2014.
14. NOCENTINI, A., MENESINI, E., AND PASTORELLI, C. *Physical dating aggression growth during adolescence*. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 353–365. ISSN: 1573-2835, doi: 10.1007/s10802-009-9371-8, ISSN: 00910627, 2010.
15. SONEGO, M., LLÁCER, A., GALÁN, I., AND SIMÓN, F. *The influence of parental education on child mental health in Spain*. *Quality life research journal*, 22, 203–211. ISSN: 15732649, doi: 10.1007/s11136-012-0130-x, 2013.
16. SØRLIE, M.A. & HAGEN, K. & OGDEN, T. *Social Competence and Anti-social Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence*. *Journal of Research on Adolescence*. 18, 121 – 144, ISSN: 10508392, 2008.
17. VÉRONNEAU, M., RACER, K. H., FOSCO, G. M., AND DISHION, T. J. *The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment*. *Journal of education psychology*. 106, 730–743. ISSN: 1939-2176, doi: 10.1037/a0035831, 2014.

**Primit la redacție 26.10.2022**

INTERESELE OCUPAȚIONALE LA ADOLESCENȚII DIN DIFERITE MEDII DE  
DEZVOLTAREOCCUPATIONAL INTERESTS IN ADOLESCENTS FROM DIFFERENT  
DEVELOPMENT ENVIRONMENTS

CZU: 159.922.8.072.42

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p34-40

**Alexandra Mădălina CRIZBĂȘAN**

drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

psiholog-psihoterapeut la Cabinetul Individual de Psihologie, Brașov, România

<https://orcid.org/0000-0001-8856-8255>**Rezumat**

*În acest articol sunt evidențiate principalele rezultate ale studiului comparativ în ceea ce privește interesele ocupaționale la adolescenții instituționalizați, fiind analizate prin prisma abordării lui J.Holland, definindu-le ca forme de reprezentare a caracteristicilor personalității profesionale. Am presupus că mediul de dezvoltare al adolescenților instituționalizați /neinstituționalizați diferențiază semnificativ interesele ocupaționale. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 192 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, cu media de vârstă de 16.94 ani. Grupurile de adolescenți (instituționalizați și neinstituționalizați) fiind omogene din punct de vedere al vârstei. Rezultatele indică faptul că există diferențe statistice semnificative între interesele adolescenților în funcție de mediul căruia îi aparțin (instituționalizat, neinstituționalizat).*

**Cuvinte-cheie: interese ocupaționale; adolescenți instituționalizați și neinstituționalizați.**

**Abstract**

*This article highlights the main results of a comparative study regarding the occupational interests of institutionalized adolescents -which are analyzed through the prism of J. Holland's approach, defining them as forms of representation of professional personality characteristics. We proceeded from the fact that the developmental environment of institutionalized/non-institutionalized adolescents significantly differentiates occupational interests. The research sample consisted of 192 adolescents, aged between 16 and 18 years with an average age of 16.94 years, of which 116 male and 76 female participants, the groups of adolescents (institutionalized and non-institutionalized) being homogeneous in terms of age and gender. The results obtained indicate that there are statistically significant differences between the interests of adolescents depending on the environment to which they belong (institutionalized, non-institutionalized).*

**Keywords: occupational interests, institutionalized adolescents and non-institutionalized.**

**Introducere.** Orientarea profesională vine în întâmpinarea persoanelor care își doresc o direcție clară către adevăratul potențial, astfel încât să își poată configura un drum profesional adecvat, în concordanță cu aptitudinile și dorințele sale. Psihologul francez Jean Drevillon consideră că orientarea profesională presupune descoperirea unei vocații, asigurând concomitent și condițiile optime pentru afirmarea și dezvoltarea acesteia, pentru validarea socială și identificarea satisfacțiilor oferite de profesia aleasă în contextul regăsirii sinelui [4, p. 112]. În condițiile actuale, cariera reprezintă una din cele trei coordonate ale afirmării umane - socială, profesională și personală, influențându-le și fiind influențată de cele două de-a lungul întregii vieți a unei persoane. Profesia nu constituie doar o simplă ocupație, aceasta reprezentând un rol și totodată un statut social. [9, p. 256].

Problematika intereselor ocupaționale a fost în centru preocupărilor legate de cercetare încă de la începutul secolului al XX-lea [1]. Într-o analiză vastă legată de tipologiile profesionale, John Holland (1959, 1996) pune bazele Inventarului preferințelor profesionale și dezvoltă una din cele mai tradiționale teorii referitoare la alegerea profesiilor, cu abordare în funcție de interesele individului, publicându-și primele concluzii la sfârșitul anilor 1950 [5, 6]. În conformitate cu cele afirmate de M. M. Nauta (2010), avantajul teoriei lui Holland este dat de accesibilitatea testării și aplicării facile [7, p. 14]. La baza teoriei lui Holland stă experiență acumulată în postura de consilier vocațional, care i-a permis să se informeze asupra cercetărilor despre alegerile profesionale ale persoanelor fapt ce i-a permis elaborarea

unui prim instrument de comensurare denumit Inventarul preferințelor profesionale (Vocational Preference Inventory), apărut pentru prima dată în 1958. În abordarea sa, interesele ocupaționale reprezintă forme de reprezentare a caracteristicilor personalității profesionale. Analizându-și experiența profesională, Holland a dezvoltat un algoritm tipologic menit să identifice alegerea profesională a individului, fapt ce a permis conturarea a șase tipuri de personalități aparținând unui număr egal de modele profesionale. acestea fiind: realist, social, convențional, intelectual, artistic și întreprinzător. În continuare vom prezenta caracteristicile fiecărei tipologii din Inventarul preferințelor profesionale de Holland.

**Tipul Realist** – indivizii pe care îi regăsim în această categorie, au înclinații spre activități fizice, fiind bine dotați motric, deprinderi verbale și de relaționare interpersonală slabe, uneori cu porniri agresive, preferând tranșarea concretă a problemelor și evitând abstractizările. Activitățile cu caracter ordonat și sistematic nu îi atrag, orientându-se către activități din domeniile mecanic, tehnic, agricol, displăcându-le activitățile ce implică socializarea.

**Tipul Investigativ** - astfel de persoane sunt orientate către îndeplinirea sarcinilor, în cadrul unui proces de gândire detaliat, fiind mereu dispuse să înțeleagă lumea și să organizeze lucrurile într-un mod productiv. Agreează rezolvarea sarcinilor ambigue și activităților intraceptive. Nu agreează activitățile sociale, persuasive, repetitive, fiind orientați spre științele exacte și dezvoltarea competențelor științifice.

**Tipul Artistic** – indivizii încadrați în acest tipar preferă relaționarea interperso-

nală indirectă, abordând autoexprimarea proprie în mediul artistic. Preferă activitățile nestructurate, care implică manipularea materialelor pentru a crea noi viziuni, abordări și produse. Orientarea acestor persoane este legată de domenii precum: muzical, lingvistic, literar, opere de artă, etc., displăcându-le activitățile riguroase, sistematizate și ordonate.

**Tipul Social** - mai poate fi numit și *de suport*, alege roluri terapeutice sau care implică predarea unor teme benefice altor persoane. Alege lucrurile sigure, are deprinderi foarte bune în ceea ce privește partea de socializare, este foarte bine orientat social. Preferă activități ce implică programe informative, dezvoltare și asistență pentru alte persoane, neagreând activitățile manuale și tehnice.

**Tipul Întreprinzător** - în această tipologie sunt incluși indivizii persuasivi, care preferă să folosească deprinderi verbale în situațiile care țin de domeniul vânzărilor, ajutându-i să-și manifeste dominarea în vederea atingerii scopurilor sale financiare sau organizatorice. Aceștia dețin competențe de lider și o bună relaționare interpersonală.

**Tipul Convențional** - (sau conformist) persoanele care se încadrează în această categorie preferă activități care presupun folosirea cifrelor, alegând roluri de executant/subordonat, fiind loial persoanelor aflate la conducere. Sunt orientați spre activitățile ce presupun utilizarea ordonată și sistematizarea informațiilor.

Aceste tipuri de personalitate profesională, potrivit teoriei lui Holland, exprimă interacțiunea dintre individ și factorii socio-culturali, printre aceștia enumerându-se: moștenirea bio-socio-culturală, atitudinea parentală, relaționarea cu ceilalți

și mediu economico-social. În cadrul concepției sale, autorul a identificat procesul dezvoltării în ontogeneză, explicând formarea primelor preferințe față de anumite activități și aversiuni față de altele, încă din copilărie, la care contribuie factorii biologici și experiențele mediului socio-cultural. Pe parcurs, preferințele inițiale sunt întărite și devin interese în conformitate cu percepțiile fiecărui individ și natura motivațiilor de tip recompense. Astfel, urmarea acestor interese duce la conturarea și dezvoltarea abilităților specializate, concomitent cu diminuarea și neglijarea altor potențiale [1]. În urma analizei literaturii de specialitate asupra aspectelor ce au ca țintă personalitatea și nivelul de dezvoltare al fiecărui adolescent, se pot trage concluzii despre importanța orientării profesionale și în carieră la vârsta respectivă. M. Zlate vorbește de confruntarea adolescentului cu o serie de nevoi sau de refacere semnificativă a celor prezente în perioada anterioară: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență și nevoia modelelor [9].

În funcție de condițiile mediului în care se dezvoltă, adolescenții își structurează personalitatea. Mediul de dezvoltare al acestora influențează în mod semnificativ interesele ocupaționale și în final alegerea profesiei. Adolescenții instituționalizați au tendința de a resimți dependența față de instituție și a se identifica cu ea mult timp după ce părăsesc sistemul, cât și cu colegii și cu personalul din respectiva unitate. Ei se raportează la mediul din sistemul instituțional, agreând condiția de instituționalizați, însă acest aspect are un impact considerabil atunci când vine vorba despre adaptarea la mediile conexe, de exemplu mediul educațional și ulterior cel

profesional. Lucrarea își propune o abordare comparativă a intereselor ocupaționale la adolescenții din instituții rezidențiale și ceilalți adolescenți ce sunt educați în mediul familial.

**Scopul acestei cercetări** rezidă în studierea comparativă a intereselor ocupaționale la adolescenții instituționalizați și neinstituționalizați.

**Ipoteza** Estimăm că mediul de dezvoltare al adolescenților instituționalizați/neinstituționalizați diferențiază semnificativ interesele lor profesionale.

**Instrumentul:**

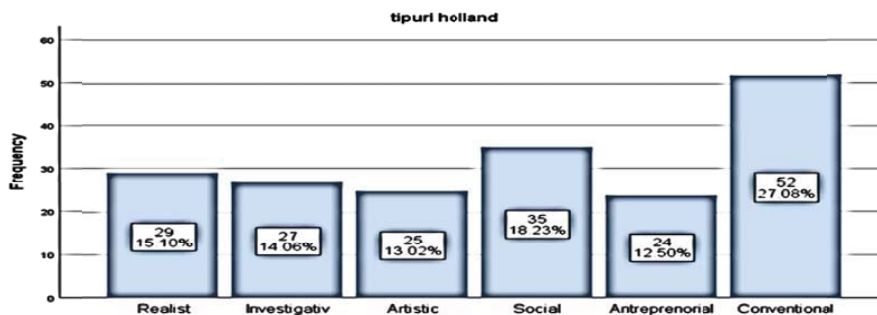
Inventarul preferințelor profesionale „Chestionarul de Căutare Auto - Direcționată” (Self-Directed Search) este un instrument utilizat în evaluarea intereselor ocupaționale și este construit pornind de la teoria lui John L. Holland. Chestionarul conține șase tipuri de medii profesionale având caracteristici specifice: Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător și Convențional. În fiecare categorie a celor șase tipuri este schițat un model ideal, utilizat ulterior drept termen de referință

în procesul de comparare cu personalitatea individului real, determinând similitudinile dintre persoană reală și fiecare tip de personalitate, prin utilizarea sculelor SDS. În rezultat se obține un cod format din șase litere, ce corespunde cu inițialele tipurilor de personalitate (RIASEC), cele mai probabil asemănătoare. Litera din prima poziție a codului indică tipul dominant de interese, pozițiile doi și trei tipurile secundare [2, p. 49]. În demersul nostru vom stabili tipul de interese ocupaționale dominant al adolescenților instituționalizați și neinstituționalizați.

**Eșantionul de cercetare** a fost constituit din **192 de adolescenți**, cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani,  $m = 16,94$  ani ( $AS=.807$ ). Grupurile de adolescenți (96 instituționalizați și 96 neinstituționalizați) sunt omogene din punctul de vedere al vârstei și al genului.

**REZULTATE ȘI INTERPRETARE**

Rezultatele intereselor ocupaționale a lotului de cercetare integral de la Chestionarul John L. Holland sunt reflectate în figura 1.



**Fig. 1. Frecvența tipului dominant de interese ocupaționale la lotul integral (%)**

La proba de identificare a tipului dominant Holland, cei mai mulți adolescenți au raportat tipul **Convențional** (52 respondenți, reprezentând **27,08%**), urmat

de cel **Social** (35 participanți, reprezentând **18,23%**), **Realist** (29 adolescenți - **15,10%**), **Investigativ** (27 participanți - **14,06%**), **Artistic** (25 persoane - **13,02**



%) și **Antreprenorial** (24 participanți -12,5%).

În tabelul 1 sunt prezentate rezultatele

cantitative privind interesele ocupaționale în plan comparativ a adolescenților instituționalizați și neinstituționalizați.

**Tabelul 1**

**Tipul dominant a intereselor profesionale (Holland) în funcție de mediul de dezvoltare**

Interese ocupaționale Holland	Instituționalizați		Neinstituționalizați	
	Nr.	%	Nr.	%
Realist	13	13,54	16	16,68
Investigativ	9	<b>9,38</b>	18	18,76
Artistic	11	11,46	14	14,58
Social	16	16,66	19	19,79
Antreprenorial	14	<b>14,58</b>	10	<b>10,42</b>
Convențional	33	<b>34,38</b>	19	<b>19,79</b>
	96	100%	96	100%

Rezultatele studiului comparativ al tipului dominant de interese ocupaționale indică prezența unei frecvențe mai mari la adolescenții instituționalizați pentru tipul *Convențional* 34,38% (33 persoane) spre deosebire de adolescenții neinstituționalizați unde am identificat o cotă mai mică de 19,79% (19 persoane). Diferențe mai mari s-au constatat și la tipul *Investigativ* 18,76%, (18 persoane) la adolescenții neinstituționalizați; și numai 9,38% (9 persoane) la adolescenții instituționalizați. La tipul *Social* au aderat 19,79% (19 persoane) din – adolescenții neinstituționalizați și 16,66%, (16 persoane) din adolescenții instituționalizați. Adolescenții neinstituționalizați dețin frecvențe mai mari la tipul *Realist* -16,68% (16 persoane), iar cei instituționalizați numai 13,54%, (13 persoane). Diferențe semnificative au obținut la tipul *Antreprenorial* 14,58%, (14 persoane) în comparație cu

cei neinstituționalizați care au marcat numai 10,42% (10 persoane). Tipul *Artistic* a fost evidențiat la 14,58% (14 persoane) adolescenți neinstituționalizați și doar 11,45% (11 persoane) – adolescenți instituționalizați). Din analiza calitativă putem conchide că diferențe esențiale dintre adolescenții instituționalizați și adolescenții neinstituționalizați avem la toate tipurile de interese profesionale în favoarea adolescenților neinstituționalizați.

Pentru confirmarea ipotezei înaintate precum că mediul de dezvoltare al adolescenților instituționalizați/neinstituționalizați diferențiază semnificativ interesele lor profesionale am aplicat testul de semnificație testului chi-pătrat al lui Pearson.

Testul de semnificație ne arată că există diferențe semnificative între preferințele profesionale a adolescenților în funcție de mediul de dezvoltare: **instituționalizat și neinstituționalizat,  $X^2=8.36$ ,  $p=0.03$ .**



**Tabelul 2.**  
**Valorile testului chi-pătrat al lui Pearson pentru eșantioanele independente și pragul de semnificație (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.363 <sup>a</sup>	5	.003
Likelihood Ratio	8.473	5	.003
Linear-by-Linear Association	6.183	1	.001
N of Valid Cases	192		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.00.

### Concluzii și discuții finale.

Adolescenții din medii instituționale ce au fost identificați cu tipul conventional preferă activități care presupun folosirea cifrelor. Mediu educational instituțional le-a dezvoltat conformismul, ei preferând roluri de executant sau subordonat, fiind loiali persoanelor aflate la conducere, selectând activități în care se solicită folosirea ordonată și sistematizarea informațiilor. Acest mediu le-a dezvoltat adolescenților interesul în mai mare măsură spre activități ce presupun lucrul în echipă, fiind supuși presiunilor concurențiale de grup li s-a dezvoltat interesul pentru conducere și dominare în entitatea socială din care fac parte, dezvoltându-și abilități de comunicare și înțelegând cum se pot face înțeleși.

Adolescenții neinstituționalizați sunt interesați în mai mare măsură de activitățile care implică relaționarea interpersonală, demonstrând abilități, verbale și sociale mai bune, fiind atrași de activități care presupun dezvoltare, pregătire și informare (Tipul Social). Acești adolescenți sunt mai interesați de domenii care implică cerceta-

re și investigare, manifestând abilități matematice, științifice și analitice (Tipul Investigativ), dar își demonstrează interesul pentru aspectele creative și artistice (Tipul artistic), punând accentul pe relaționarea indirectă, prin intermediul laturii artistice. Adolescenții neinstituționalizați manifestă un interes mai mare pentru activități ce presupun manipularea obiectelor, instrumentelor, mașinilor, preferând activitățile în aer liber (Tipul realist).

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a putea oferi răspunsuri unor întrebări ce pot fi ridicate cu privire la rezultatele prezentului studiu: care este diferența de gen a intereselor ocupaționale la adolescenții instituționalizați și neinstituționalizați. Necesită cercetarea intereselor ocupaționale la adolescenții din familiile monoparentale sau a celor a căror părinți sunt plecați la muncă peste hotare?

Așadar, tema este departe de a fi epuizată, fiind necesară realizarea unui studiu longitudinal orientat spre cercetarea dinamicii dezvoltării intereselor ocupaționale ale adolescenților și gradul de menținere a intereselor la vârsta tânără.

**Bibliografie:**

1. BOIANGIU C. *Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2022.
2. DREVILLON J. *Orientarea școlară și profesională*, București, 1973, 151 p.
3. ZLATE M. *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2015, 416 p. ISBN: 9789734658299.
4. ALVES LAMAS K. Cr. *Concept and Relevance of Vocational Interests in Career Development: A Theoretical Study* In: Trends in Psychology / Temas em Psicologia – Junho 2017, Vol. 25, nr. 2, pp. 719-732 DOI: 10.9788/TP2017.2-16En ISSN 1413-389X.
5. HOLLAND, J. L. *A theory of vocational choice*. In: Journal of Counseling Psychology, nr. 6 (1), 1959, pp. 35-45. doi:10.1037/h0040767.
6. HOLLAND, J. L. *Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions*. In: American Psychologist, nr. 51 (4), 1996, pp. 397-406. doi:10.1037/0003-066X.51.4.397.
7. NAUTA, M. M. *The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology*. In: Journal of Counseling Psychology, nr. 57(1), 2010, pp. 11-22. doi:10.1037/a0018213.
8. STRAUSSER, DAVID D. L. *Psychological Well-Being: Its Relation to Work Personality, Vocational Identity, and Career Thoughts*. The Journal of Psychology, 2010.

**Primit la redacție: 10. 09.2022**



## PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ НАВЫКАМ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ

FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE DE ASIGURARE A SECURI-  
TĂȚII PSIHOLOGICE A COPILULUI

PROFESSIONAL SKILLS TRAINING TO ENSURE CHILD PSYCHOLOGICAL  
SAFETY

CZU: 37.064:159.9

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p41-50

**Viorica ADĂSCĂLIȚĂ**

dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”

<https://orcid.org/0000-0001-7231-4103>

### Резюме

*Исследования показали, что большая часть опрошенных подростков (около 80%) продолжают быть участниками (жертвами, агрессорами или свидетелями) школьного насилия. Справиться с имеющимся положением дел поможет внедрение в практику подготовки специалистов обучающей программы, направленной на повышение уровня компетенций (знаний, умений, отношения) в области защиты детей от насилия.*

*В статье представлены результаты самооценки знаний и умений учителей в области создания безопасного пространства в школе, представленные в сравнительном анализе на этапах до и после их участия в Программе повышения квалификации, которая доказала свою эффективность.*

**Ключевые слова:** насилие; защита ребенка; безопасное пространство; компетенции.

### Rezumat

*Rezultatele cercetării au demonstrat faptul că majoritatea adolescenților chestionați (aproximativ 80%) continuă să fie participanți (victime, agresori sau martori) la violența școlară. Implementarea unui program de formare a specialiștilor care vizează creșterea nivelului de competențe (cunoștințe, abilități, atitudini) în domeniul protecției copiilor va contribui la crearea unui mediu educațional sigur.*

*În articolul sunt dedscrise rezultatele autoevaluării cunoștințelor și abilităților profesorilor în domeniul creării unui spațiu sigur în școală, prezentate într-o analiză comparativă pentru etapa premergătoare și după participarea acestora la Programul de formare a competențelor profesionale, care s-a demonstrat a fi eficient.*

**Cuvinte-cheie:** violență; protecția copilului; mediul sigur; competențe.

**Abstract**

*The research results showed that the majority of surveyed adolescents (approximately 80%) continue to be participants (victims, perpetrators or witnesses) in school violence. The implementation of a training program aimed at increasing the level of skills (knowledge, abilities, attitudes) in the field of child protection will contribute to the creation of a safe educational environment.*

*The article presents teachers' knowledge and skills self-assessment results in the field of creating a safe space in schools, presented comparatively for teachers' pre- and after participation in the Professional Skills Training Program, which has been shown to be effective.*

**Key-words: violence; child protection; safe space; competencies.**

Защита от любого проявления насилия является базовым правом ребенка и полностью соответствует его потребностям, являясь существенным условием для его роста и развития. Посредством ратификации ряда международных документов [1, 9], Республика Молдова взяла ответственность за соблюдение и продвижение этого права на различных уровнях государственного функционирования.

Насилие над детьми продолжает быть актуальной проблемой для большинства стран мира. Преодоление и предотвращение жестокого обращения с детьми входят в список Целей в области устойчивого развития государств-членов ООН в 2015 году в рамках Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [6]. Среди прочих, в документе указаны меры по предупреждению насилия и оптимизации реагирования государства на насилие в отношении детей. (Цель 16.2 «Положить конец надругательствам, эксплуатации, торговле и всем формам насилия и пыток в отношении детей»). [13]

В связи с этим, международным сообществом было принято решение

руководствоваться одним общим документом в достижении цели устойчивого развития 16.2 – INSPIRE [8], который представляет собой ресурс, основанный на фактических данных, для всех, кто занимается предотвращением и реагированием в области насилия над детьми. Создание и поддержание безопасной среды на уровне сообществ является одной из стратегий INSPIRE. А задачей школы является обеспечение такого характера образовательного пространства, при котором все участники учебного процесса (дети, персонал, родители) смогут полноценно учиться, эффективно взаимодействовать, формировать и проявлять про-социальное поведение, способное предотвратить насилие в школе и за ее пределами.

По закону педагогический персонал обязан создавать безопасную и надежную среду обучения для каждого ребенка. Компетенции взрослых в вопросах защиты детей от насилия прямо указаны в ряде национальных нормативных актов, регулирующих деятельность по предупреждению, выявлению и вмешательству в случаях насилия в отношении детей, среди которых Ко-

декс Республики Молдова об образовании [8], Законы о домашнем насилии [11] и о защите детей в ситуации риска [10] и др. Эти акты служат правовой основой для разработки и внедрения внутренних институциональных документов, которые бы отражали реалии образовательного учреждения, периодически пересматривались и адаптировались в соответствии с потребностями и взглядами всех вовлеченных субъектов в образовательный процесс.

Острая потребность в подобных документах подтверждается данными недавних исследований произведенных в стране. Так, согласно опросу, «Насилие над детьми и молодежью в Республике Молдова» [7], проведенным Министерством здравоохранения, труда и социальной защиты в 2019 году, двое детей из пяти девочек (36,8%) и мальчиков (37,8%) подвергались насилию как минимум в одной форме. Также выяснилось, что одна из семи девочек (14,4%) и один из двадцати мальчиков (5,3%) подверглись сексуальному насилию в возрасте до 18 лет. Большая часть жертв сексуального насилия об этом не распространялись.

Другое исследование [5], проведенное в 2019 году, показало, что большая часть (86,8%) опрошенных, ученики VI-XII-х классов, были неоднократно подвержены буллингу, одни будучи жертвами, другие – буллерами или свидетелями. При этом 70,8% всех опрошенных становились жертвами буллинга, 75,6% - свидетелями и 41,1% - агрессорами. Более того, каждый пятый ребенок отметил, что в школе не предпринимаются никакие меры против агрессоров.

Согласно данным Министерства Образования и Исследований Республики Молдова, за 2020-2021 [2, 3] учебный год сотрудниками образовательных учреждений было зафиксировано 7181 случаев насилия над детьми, из которых 2858 случаев физического насилия, 2152 случая пренебрежения, 2079 случаев психологического насилия, 58 случаев трудовой эксплуатации, 34 случая сексуального насилия и 1 случай торговли детьми.

В рамках **экспериментального исследования** нами были анонимно опрошены 30 учеников 7-го класса, в возрасте 12-13 лет, с целью оценки безопасности нахождения учащихся в школе. 80% опрошенных подростков указали, что были свидетелями психологического буллинга одних учеников по отношению к другим, 66% были очевидцами физического насилия, 20% - свидетелями кибербуллинга, 13% - свидетелями как физического, так и психологического преследования, и 3% стали свидетелями сексуального насилия и использования опасных предметов или оружия по отношению к другому. Перечисленные инциденты, по данным анкетирования, чаще всего происходили в коридорах школьного учреждения (63%), в классах (53%), в школьных дворах (33%), в столовой (20%), реже (13% случаев) – в раздевалке и 6% - в санитарном блоке.

Полученные данные указывают на необходимость принятия комплексных мер по созданию безопасной среды в образовательных учреждениях. Одним из способов создания безопасного образовательного пространства является совместная разработка и реализация По-

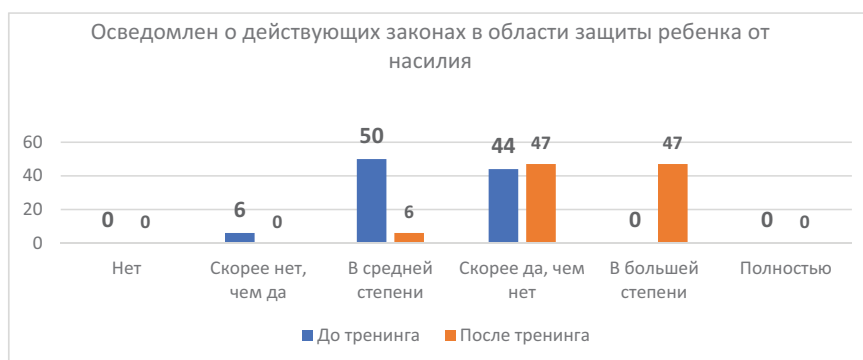
литики по защите ребенка, внедренную в виде внутреннего документа образовательного учреждения (детского сада, гимназии, лицея, профессионально-технического училища), способный обеспечить ребенку право на безопасность, поддержку и вмешательство в ситуациях, когда здоровью и жизни ребенка угрожает опасность. Этот документ должен содержать точное описание правил поведения и алгоритма действий сотрудников учреждения по профилактике и вмешательству в случаи насилия над детьми, а также дать описание профилактических мер и действий по вмешательству в случаи насилия. Однако появление в образовательном учреждении Политики по защите ребенка требует специально организованного процесса взаимодействия представителей всех участников процесса обучения и воспитания.

С целью организации такого вза-

имодействия, основанного на прозрачности и участии, Национальным Центром по Предотвращению Насилия над Детьми нами была проведена Программа обучения для 18 сотрудников гимназий, лицеев, училищ. Обучение проходило в ходе 7 тренингов по 8 часов каждое, и включало теоретическое информирование участников, обсуждение и анализ конкретных случаев, отработку необходимых навыков, и выполнение домашних заданий.

#### Результаты исследования

Предварительная и повторная самооценка компетенций участников процесса обучения позволила выявить положительные изменения на уровне знаний, навыков и отношения педагогов к проблеме насилия над детьми и действиям специалистов в этой области. Участники тренинга заполнили анкету до и после тренинга.



**Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний в области действующего законодательства (в %)**

Так, опрос показал, что вследствие участия в Программе, увеличилось количество педагогов, расширивших и углубивших свои знания в области действующего международного и национального законодательства по за-

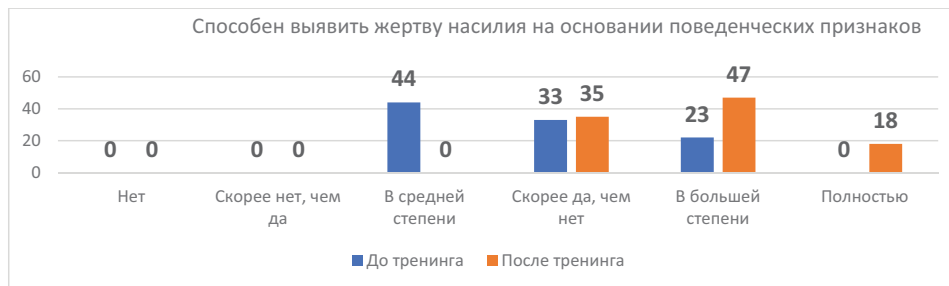
щите детей (рис. 1), в соответствии с которым должна осуществляться работа по вмешательству и профилактики насилия, а также по созданию безопасного образовательного пространства на уровне учреждения.



**Рис. 2. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний о насилии и его формах (в %)**

Увеличилось количество участников Программы, которые повысили уровень своих знаний в области понимания феномена насилия, его форм, проявлений этих форм как на уровне жертвы, так и на уровне агрессора

(рис. 2). Это позволило участникам повысить уровень своих умений выявлять предполагаемую жертву насилия, основываясь на поведенческих признаках (рис. 3).

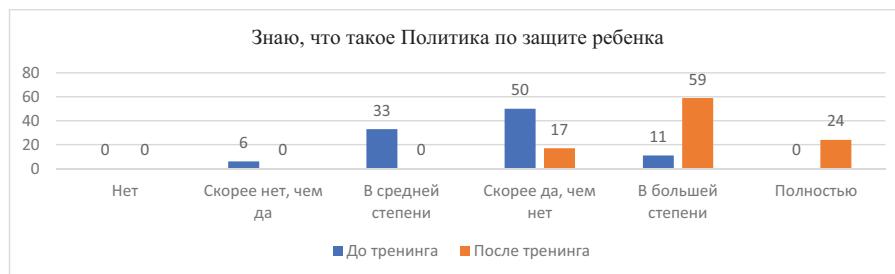


**Рис. 3. Распределение испытуемых по уровню самооценки умения выявлять жертву насилия (в %)**

В ходе формирующей работы педагоги утвердились в мнении о том, что дети, которые подвергаются насилию, даже если не сообщают об этом напрямую, демонстрируют в своем поведении во время уроков, перемен, различных видах совместной деятельности с детьми и взрослыми. Следовательно,

своевременное выявление предполагаемой жертвы насилия зависит от умения взрослого внимательно наблюдать за детьми, выделять в общем потоке поведенческих реакций детей те, которые могут быть расценены как показатели предполагаемого насилия.

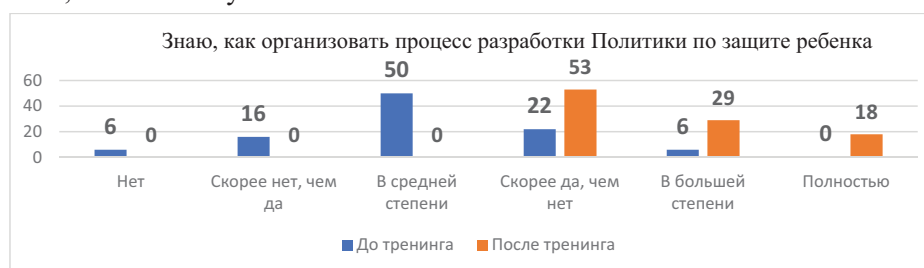




**Рис. 4. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний о Политике по защите ребенка (в %)**

Проведение блока Программы, направленного на углубление знаний и умений в области Политики по защите ребенка, позволило участникам повы-

сить уровень своих знаний о Политике по защите ребенка, каково ее назначение и содержание (рис. 4).



**Рис. 5. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний об организации процесса разработки Политики по защите ребенка (в %)**

Участники Программы, также отметили, что повысили свой уровень знаний о содержании и специфике процесса разработки Политики по защите детей в образовательном учреждении (рис. 5). А именно что это открытый процесс, с добровольным и мотивиро-

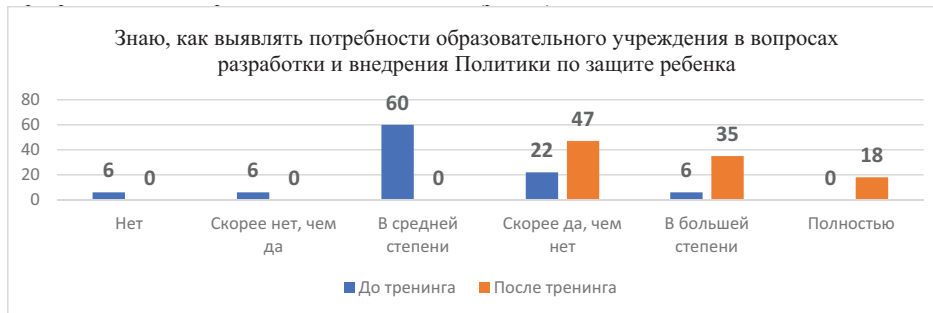
ванным участием всех актеров учебно-воспитательной деятельности, с консультированием и учетом мнения учащихся, их родителей и учителей о том, что происходит в образовательном учреждении и как сделать это пространство безопасным.



**Рис. 6. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний о разработке плана по внедрению Политики по защите ребенка (в %)**

Участие в Программе позволило педагогам углубить свои знания в определении стратегии и тактики внедрения Политики по защите прав детей в школах. Они отметили, что участие в Программе позволило им усвоить ме-

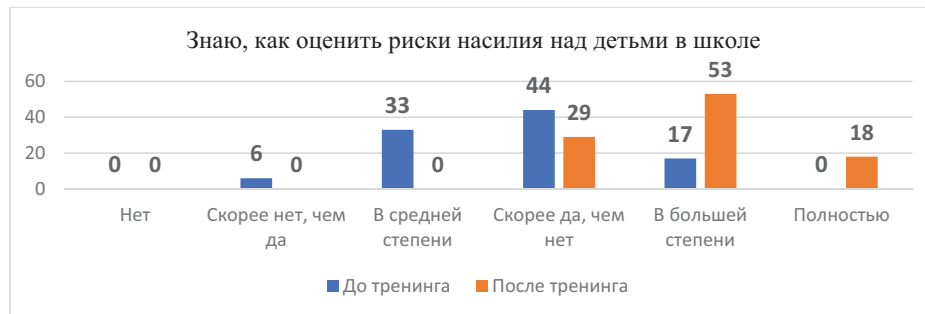
тоды разработки плана по внедрению Политики по защите детей (рис. 6), и выявить потребности образовательного учреждения в разработке и внедрении данной Политики (рис. 7).



**Рис. 7. Распределение испытуемых по уровню знаний и умений выявлять потребности образовательного учреждения в вопросах разработки и внедрения Политики по защите ребенка (в %)**

Третий блок Программы касался ответа образовательного учреждения и каждого его сотрудника, в частности, на случаи насилия в отношении детей. В первую очередь, сотрудники должны

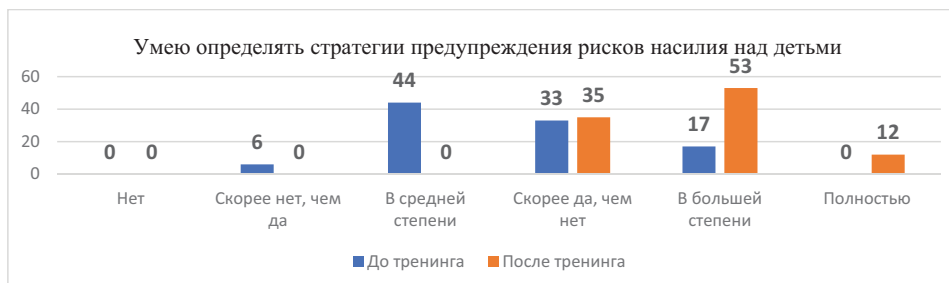
уметь оценивать риски насилия в отношении детей в различных местах, относящихся к образовательному учреждению, в рамках различных мероприятий с участием детей.



**Рис. 8. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний о рисках насилия над детьми (в %)**

Это умение лежит в основе действий по предупреждению и вмешательству в случаях проявления насилия, которые необходимо решать в рамках образовательного учреждения. Участие в Программе позволило педа-

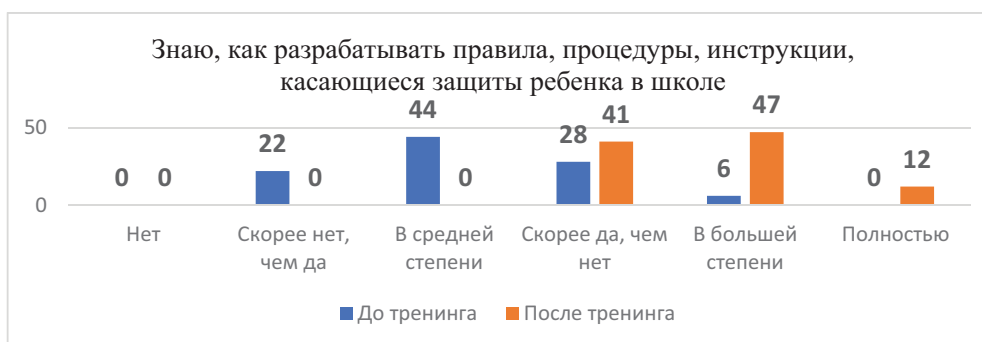
гогам повысить уровень своих знаний и умений в оценке риска насилия над детьми (рис. 8), а также определять стратегии предупреждения этих рисков в соответствии с контекстом (рис. 9).



**Рис. 9. Распределение испытуемых по уровню самооценки умений определять стратегии предупреждения рисков насилия над детьми (в %)**

Одной из стратегий предупреждения насилия является установка в образовательном учреждении понятных для всех участников учебно-образовательного процесса правил, процедур, инструкций для обеспечения права ребенка на безопасность. Разработка и реализация этих правил и инструкций

должны носить характер активного и открытого участия детей, родителей и педагогов, а также систематического контроля школьной обстановки на предмет ее безопасности для всех причастных, и в первую очередь для детей, по принципу наивысшего интереса ребенка.



**Рис. 10. Распределение испытуемых по уровню самооценки знаний о разработке правил, процедур, инструкций, касающихся предупреждения рисков насилия над детьми (в %)**

Проведенная Программа позволила учителям понять и научиться разрабатывать следующие правила и инструкции: правила для сотрудников учреждения, родителей и детей; процедуры сообщения о случаях насилия, выявления детей-жертв, реагирования на слу-

чай буллинга в рамках образовательного учреждения и др.; инструкции, в соответствии с которыми должны действовать сотрудники школы для обеспечения безопасности образовательной среды (рис. 10).

Таким образом, результаты повтор-

ного опроса участников показали эффективность проведенной обучающей Программы, призванной повысить уровень компетентности специалистов системы образования в области создания безопасного школьного пространства. [11].

#### **Заключение**

Подводя итоги приведенного анализа результатов исследования, отметим, что, несмотря на активную позицию государства в вопросах насилия над детьми, выражающуюся в разработке соответствующих нормативных актов, большая часть детей все еще сталкивается со случаями насилия в школах, проявляемого в различных формах. При этом в ситуациях насилия участвуют как дети, так и взрослые.

#### **Библиография:**

1. *Convenția Consiliului European privind protecția copiilor împotriva exploatareii sexuale și a abuzurilor sexuale (Convenția Lanzarote)*, adoptată în 2007 și ratificată de RM în 2010, <https://www.cnpac.md/ro/legislatie/>
2. *Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului. Semestrul I, anul de studii 2020-2021. MEC* [https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport\\_mecc\\_vnet\\_sem\\_i\\_2020\\_2021.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_mecc_vnet_sem_i_2020_2021.pdf)
3. *Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului. Semestrul II, anul de studii 2020-2021. MEC* [http://mec.gov.md/sites/default/files/raport\\_mecc\\_vnet\\_sem\\_ii\\_2020\\_2021.pdf](http://mec.gov.md/sites/default/files/raport_mecc_vnet_sem_ii_2020_2021.pdf)
4. *Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. ME RM* [Принимая во внимание, что именно взрослые \(сотрудники образовательного учреждения, в частности\) ответственны за обеспечение права каждого ребенка на защиту, повышение их профессиональных компетенций, то есть знаний, умений и отношения в области защиты детей от насилия, позволит приблизить современную школу к стандартам школы, дружественной ребенку, в соответствии с политикой нашего государства \[4\]. Инструментами достижения этой цели могут быть различные обучающие программы, направленные как на работу с сотрудниками образовательных учреждений, по приведенном нами примером, так и на работу с учащимся и их родителями.](https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_stan-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

*darde\_spc\_0.pdf*

5. *Studiul „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova”*, 2019. <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/bullying-ul-%C3%AE-n-r%C3%A2ndul-adolescen%C8%9Bilor-din-republica-moldova>
6. *Take Action for the Sustainable Development Goals* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
7. *Насилие над детьми и молодежью в Республике Молдова: результаты национального опроса*, 2019 год. Кишинев, Республика Молдова: Министерство здравоохранения, труда и социальной защиты, 2019. [https://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/08/OIM\\_MoldovaVACS2019\\_RU\\_interactive.pdf](https://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/08/OIM_MoldovaVACS2019_RU_interactive.pdf)
8. *Кодекс Республики Молдова об*

образовании от 17 июля 2014 года № 152 <https://lexed.ru/zakonodatelstvo-ob-obrazovanii/kodifikatsiya-zakonodatelstva-ob-obrazovanii/kodeks-respubliki-moldova-ob-obrazovanii.php>

9. Конвенция о правах ребенка [https://drepturilecopilului.md/files/CDC\\_2005\\_final\\_rus.pdf](https://drepturilecopilului.md/files/CDC_2005_final_rus.pdf)

10. Семь стратегий по ликвидации насилия в отношении детей. INSPIRE. [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive\\_Summary-Russian.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Russian.pdf)

11. Закон № 45 от 01-03-2007 о предупреждении и пресечении насилия в семье [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=95275&lang=ru](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=95275&lang=ru)

12. Закон № 140 от 14-06-2013 об особой защите детей, находящихся в ситуации риска, и детей, разлученных с родителями [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=123160&lang=ru](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123160&lang=ru)

13. Цели устойчивого развития 2030. Отчет ЮНИСЕФ. <https://www.unicef.org/moldova/ru/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/%D0%BC%D0%B8%D1%80-%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B%D0%B9-%D0%BC%D1%8B-%D1%85%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BC-%D0%B1%D1%83%D0%B4%D1%83%D1%89%D0%B5%D0%B5-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B2%D1%81%D0%B5%D1%85>

**Notă:** Studiul de față a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional de cercetare-dezvoltare nr.20.80009.0807.31 „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii” [Prioritatea strategică IV: Provocări societale] în cadrul Universității Pedagogice de Stat „ Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova.

**Primit la redacție: 20.05.2022**

ROLUL ȘTIINȚELOR NEUROBIOLOGICE ÎN FORMAREA  
GÂNDIRII ȘTIINȚIFICETHE ROLE OF NEUROBIOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE FORMATION OF  
SCIENTIFIC THINKING

CZU: 37.015.3+159.922.7

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p51-60

**Sergiu SANDULEAC**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>**Rezumat**

*În studiul dat sunt analizate fațetele incursiunii științelor neurobiologice în sistemul educațional și explicate mecanismele de influență educațională din perspectivă neurobiologică în formarea gândirii științifice. În urma analizei literaturii de specialitate am atestat că științele neurobiologice au un rol important în definirea calității procesului educațional din perspectiva alfabetizării științifice și din cea a dezvoltării gândirii științifice. Științele neurobiologice conferă un suport valoros pentru metodele existente în dezvoltarea cognitivă a elevului, fiind drept coordonată sau ideal al educației care se exprimă prin idealul educativ și obiectivele educației, conferă procesului educativ un caracter conștient, activ, creator și prospectiv privind formarea și dezvoltarea personalității sub raport intelectual, socio-moral și profesional.*

**Cuvinte cheie:** gândire științifică; științe neurobiologice; neuroeducație; neurodidactică; alfabetizare științifică.

**Abstract**

*In the given study, the facets of the incursion of neurobiological sciences-educational system are analyzed and the mechanisms of educational influence from a neurobiological perspective in the formation of scientific thinking are explained. Following the analysis of the specialized literature, we have concluded that neurobiological sciences have an important role in defining the quality of the educational process from the perspective of both scientific literacy and the development of scientific thinking, providing valuable support for existing methodologies of the student as a coordinate or ideal of education that is expressed through the educational ideal and the objectives of education, which gives the educational action a conscious, active, creative and prospective character regarding the formation and development of the personality in intellectual, socio-moral and professional terms.*

**Keywords:** scientific thinking; neurobiological sciences; neuroeducation; neurodidactics; scientific literacy.

În abordarea dezvoltării gândirii științifice din perspectiva științelor neurobiologice și psihologice ne obligăm să ținem cont în primul rând de definițiile care oferă o perspectivă mai clară asupra explicării mecanismelor de dezvoltare a unei structuri psihice superioare cum este gândirea științifică, dar și explică ansamblul de metode ce pot fi utilizate din perspectivă neuroeducațională.

**Scopul** articolului de față este de a reflecta direcțiile noi de cercetare din perspectivă neurobiologică și aportul acestora în dezvoltarea gândirii științifice.

Desigur că există multe definiții cu privire la problematica dezvoltării gândirii științifice și în abordarea gândirii științifice în general. Acum, însă, ne vom referi doar la fațetele ce țin de inter-relaționarea acestora cu aspectul neurobiologic. Pornind de la definirea gândirii științifice vom ține cont de opinia lui D. Kuhn care identifică „gândirea științifică ca un mod de gândire intenționată, consecventă, orientată spre un anumit scop și anume cu scopul de a spori cunoștințe noi și originale, folosind abilitățile de a genera, testa și revizui teorii, precum și posibilitatea de a reflecta asupra modului în care cunoștințele pot fi dobândite și schimbate” [apud 11, p. 5].

Procesul de formare a gândirii științifice din perspectivă psihologică pornește de la un proces de transformare în personalitatea proprie, a gândirii în general. T. Brian, citat de S. Sanduleac, vede acest proces de transformare a gândirii prin prisma perseverării [10]., iar la nivel de personalitate, dacă luăm în calcul funcționarea celor două emisfere cerebrale din perspectivă neurobiologică, au loc transformări profunde cu repercusiuni asupra funcționării sistemului cognitiv [11].

În continuare sunt prezentate concepțiile referitoare la ansamblul de științe neurobiologice în conexiune cu procesul de dezvoltare a gândirii științifice.

**Neurobiologie** reprezintă un „Ansamblu de științe care se raportează la sistemul nervos în general: genetică, genetică moleculară, anatomie, embriologie, fiziologie, diferite variante ale cognitivismului, neuropsihologia, psihobiologia, și neurobiologia comportamentului. Aceasta are drept obiect studiul relațiilor creier-comportament și privilegiază un punct de plecare neurologică” [5, p. 526]. În acest context s-a dezvoltat o ramură nouă - *neuroeducația* care valorifică *neuroștiința învățării* și are la bază mai multe teorii în științele educației.

**Neuroeducația este o știință** interdisciplinară care valorifică achizițiile neuroștiințelor, teoriilor educației, psihologiei educației și ale altor discipline conexe. Neuroeducația studiază în mod complex contextele de predare și învățare, punându-le în legătură cu modalitățile de funcționare optimă a creierului uman. [7, p.298].

*Neuroștiința învățării* are ca temei *teoria cognitivismului* operant modern, aplicat efortului reușit de a concilia patru mari orientări în științele educației: *neofuncționalismul*, *neobehaviorismul*, *neoconstructivismul cognitiv* și *metacognitivismul* [apud 7, p.16].

Așadar, *abordarea neurodidactică* presupune inventarierea unui număr dezirabil de *competențe și comportamente asociate*, de natură să evidențieze progresele educaționale așteptate [apud 7, p.14], ce vin din contextul *învățării cognitive* (care aparține prin excelență oamenilor) și se referă la toate activitățile implicate în achiziția, procesarea, organizarea și utili-



zarea cunoștințelor, cu alte cuvinte toate acele abilități asociate cu *gândirea și cunoașterea*” [apud 7, p. 61].

Pentru a înțelege cum valorificăm *în-vățarea cognitivă* din perspectiva *abordării neurodidactice* prezentăm în continuare structura funcționării sistemului cognitiv prin sinteza valorilor-funcții la nivel de personalitate prezente la nivelul celor

două emisfere cerebrale sistematizate de I. Neacșu. Sinteza acestor valori-funcții oferă o claritate în demersul educațional al cadrului didactic atunci când pune în aplicare strategii diverse de dezvoltare a gândirii științifice și experimentează diverse evaluări la nivel de intervenții formative a gândirii științifice. [8, p.23] (vezi tab. 1)

**Tabelul 1.**

**Sinteza valorilor-funcții prezente la nivelul celor două emisfere cerebrale**

<b>Emisfera cerebrală stângă (ECS) - științifică</b>	<b>Emisfera cerebrală dreaptă ECD - artistică</b>
Discurs, limbaj, raționament și analiză, principalele funcții fiind: comunicare, sistematizare, digitalizare.	Viziune, ascultare, orientare, creație spațială. nonverbală, stări emotive, sintetică, autenticitate, mistică, moderație
Detalii: rațională, mod de a gândi mai rigid, critic, elaborare de idei, cercetare. Conștiență cu dominanță intelectuală, spirit de investigație. Abordare sistematică, convențională, cu gestiunea bună a timpului și corectă a cronologiei evenimentelor.	Empatie, sociabilitate, generozitate, fuziune lirică cu universul valorilor umane, spirit și mentalitate diplomatică, nonconvenționalitate mai profundă.
Categorială, detaliată, cu identificarea repetițiilor.	Nonconvențională, profundă, spirit aventuros.
Gândește în cuvinte.	Gândește în imagini.
Limbaj verbal, pronunțare clară și articulată, oral și în scris, povestire istorică, caută să găsească sensul lumii.	Comunică nonverbal, corporal, postural coordonatele spațiale, abilitate nonverbală, vede sensul observațiilor, cu juxtaponere de imagini.
Vede modul cantitativ al lucrurilor, calculează logic, simț matematic, evaluativ; perceperea bună a lungimilor.	Percepere bună a calității lucrurilor, a intonației, domină auditivul vocilor, interpretarea muzicală; perceperea relativ redusă a lungimilor; se atașează ansamblului, neglijează uneori contururile.
Înregistrează amplu și corect frecvențele sonore.	Înregistrează doar frecvențele sonore de bază sau zgomotele de fond.

<p>Recunoaște evenimentele seriale, controlează secvențele comportamentale, cele verbale și cu sens ale unui discurs, lecturi atente, abilitate de a scrie texte cu analiza cuvintelor, frazelor, a sensurilor; combină cuvinte diferite; simte unitatea gramaticală a unui text, transmite un mesaj de o complexitate mai mare.</p>	<p>Face legături între elementele unui ansamblu, gândire holistică, interpretează emoțiile și expresiile nonverbale. Dificultăți în evaluarea timpului; interpretează corect, sesizează simultaneitățile, percepe și interpretează corect metaforele. Domină sinteza și înțelegerea expresiilor emoționale, contextualizează corect, are viziune; comunică nonverbal, ține cont de intonație, are viziune, percepe corect posturile corporale, evaluează corect mesajele primite</p>
<p>Anticipază comportamente pornind de la experiență și reacțiile percepute. Asociază detaliile faptelor în vederea elaborării coerenței. Face deducții de tipul: dacă A este mai mare decât B și B este mai mare decât C, atunci A este mai mare decât C.</p>	<p>Modul de a gândi este nonlinear, atemporal, cu reamintire precisă a unor momente. Acestea se explică prin asociațiile care se fac între evenimentele și emoțiile trezite în timpul producerii acestora.</p>

Din analiza funcțiilor de bază, prezentate de I. Neacșu, putem constata o complementaritate la nivel de soluționare a problemelor, atunci când subiectul gândirii folosește sistematizarea și comunicarea, în acest mod fiind activată emisfera stângă. Atunci când problema solicită creație spațială sau autenticitate este activată emisfera dreaptă. Când discutăm despre elaborare de idei și abordare sistematică investigativă, de calcule logice, despre un mod cantitativ de a vedea lucrurile și de a percepe, se face apel la emisfera stângă. Problemele de ordin etic ce țin de valori umane impun luarea unor decizii în care subiectul gândirii activează emisfera dreaptă. Totodată, caracterul reprezentării problemei implică modul de gândire linear cu activizarea emisferei stângi, sau non-linear cu activizarea emisferei drepte. Complementaritatea dintre aceste două emisfere caracterizează eficiența soluționării problemelor. Cunoașterea acestor

particularități specifice, permite cadrului didactic să utilizeze strategii constructive de formare a gândirii științifice la elevi, dar și conferă o autoevaluare personală.

Esența eficienței inter-operaționalității dintre emisfera stângă și emisfera dreaptă constă în *corpul calos*, care transmite informația între emisfere. Acest aspect neurobiologic asigură astfel *complementaritatea* prelucrării informației din emisfera cerebrală stângă (ECS) și emisfera cerebrală dreaptă (ECD). Complementaritatea este elementul cheie care urmează după conținutul cunoștințelor științifice. Valoarea este atribuită de conținut, iar operaționalitatea din perspectivă neurobiologică de complementaritatea celor două emisfere. Perspectiva luării în calcul al aspectului neurobiologic în demersul educațional din perspectiva dezvoltării gândirii științifice este una indispensabilă și absolut necesară. În termeni de eficiență putem vorbi de anumite competențe dezvoltate datorită

specificului complementarității dintre cele două emisfere. Raportat la *eficacitatea gândirii științifice*, din perspectiva taxonomiei lui R. Paul și L. Elder cu privire la însușirile distinctive ale persoanei cu nivel

dezvoltat al gândirii științifice, unui bun gânditor științific, putem discuta despre mai multe competențe de ordin cognitiv [14. pag 3] (vezi tab. 2):

**Tabelul 2.**  
**Competențe rezultante ale gândirii științifice înalt dezvoltate**

Competențe ale persoanei cu nivel dezvoltat al gândirii științifice	Activizarea ECS	Activizarea ECD
1. Pune probleme și întrebări vitale științifice, formulându-le clar și precis.	Organizează informațiile, le gândește în cuvinte, face calcule, evaluează, face analogii. Operează cu decizii raționale.	Pune întrebări. Cum? De ce? Face comparații, analogii, spargerea tiparelor și a regulilor.
2. Adună și apreciază datele și informația științifică relevantă folosind idei abstracte pentru a le interpreta eficient.	Grupează informații izolate în unități cu sens. Lucrează cu date certe, cu indicații riguroase	Organizează activități profunde de informare și documentare.
3. Ajunge la concluzii și soluții științifice bine formulate ce pot fi testate în corespundere cu criteriile și standardele relevante.	Analizează propoziții, competențe bine definite și bine formate	Analiza valorilor conotative. Structurare și sinteză a informațiilor.
4. Este obiectiv, deschis în cadrul unui sistem al gândirii științifice, recunoscând și asumându-și responsabilități, implicații și consecințe practice.	Analiză logică, rațională, de judecată rece și obiectivă.	
5. Este eficient în comunicare cu alți cercetători propunând soluții la probleme științifice complexe	Dominantă pragmatică	Dominantă intuitivă

Concluziile ce pot fi formulate, prin analiza tabelului de mai sus cu privire la complementaritatea dintre emisfera stângă (ECS) și emisfera dreaptă (ECD) în valorificarea competențelor de dezvoltare a gândirii științifice, ne conduc spre ideea

unei interacțiuni de echilibrare în momentul în care emisfera dreaptă (ECD) oferă un stimul de favorizare a apariției ideilor, de stabilire a comunicării cu grupurile de interes științific, iar emisfera stângă (ECS) structurează aceste informații prin anali-

ză logică. Detaliile ce scapă în emisfera stângă (ECS) sunt suplinite de intuiție prin emisfera dreaptă ECD. Acest proces ciclic de complementaritate condiționat la nivel neurobiologic de corpul calos oferă oportunitate persoanei de ași dezvolta *gândirea științifică*.

Astfel, concluzia pe care o putem emite în cazul dat este că doar un echilibru optim între emisfera stângă (ECS) și emisfera dreaptă (ECD), adică un *stil de gândire cu predominarea ambivalentă a celor două emisfere* ar permite o dezvoltare optimă a gândirii științifice, iar odată ce nu poate fi asigurată o ambivalență, este important ca raporturile dintre cele două emisfere să fie cât mai sigure [13].

În literatura de specialitate găsim remarcat faptul că emisfera stângă (ECS) este responsabilă de gândirea structural-logică, de analiza logico-matematică, iar emisfera dreaptă (ECD) fiind responsabilă de gândirea figurativ-senzorială. Concepția formării elevului din perspectiva actualului sistem de învățământ creează premise pentru hipertrofia emisferei stângi limitând în același timp emisfera dreaptă [12]. Din punctul nostru de vedere aceste acțiuni educaționale contribuie sistematic la diminuarea potențialului de dezvoltare a gândirii științifice la elevi și limitează cadrul didactic în demersul său educațional oferind un cadru destul de limitat de intervenție în formarea gândirii științifice la elevi. În primul rând deoarece pentru a crea premise de dezvoltare a gândirii științifice nu este de ajuns să existe doar politici de *alfabetizare științifică* a elevilor. În paralel cu cunoașterea, elevii trebuie să beneficieze de intervenții cognitive ce ar permite să operaționalizeze aceste cunoștințe în forma sa primară sub forma de

*gândire figurativă*, critică, care ulterior se vor materializa din perspectivă holistică și analitică, consolidând relația de complementaritate dintre cele două emisfere. În cazul dat, un rezultat calitativ din perspectiva alfabetizării științifice și al operaționalizării o reprezintă dezvoltarea gândirii științifice la elevi la un nivel optim, în concordanță cu specificul vârstei,

Atunci când ambele emisfere sunt în concordanță una cu cealaltă, adică sunt complementare, este activizată *gândirea figurativă*, care este una din tipurile de gândire predominante de timpuriu încă de la vârsta preșcolară. În încercarea de a gândi și a căuta relații logice cu obiectul studiat, inițial este activizată emisfera stângă (ECS). Dar în continuare, în procesul de prelucrare a informației, există o anumită acordare cu imaginea sarcinii. În funcție de această interacțiune emisfera dreaptă este deja activată. Logica încă funcționează, dar în același timp deja căutăm un răspuns, având predilecție de a avea o conexiune emoțională cu sarcina, de a-i atribui o valoare emoțională [1].

*Gândirea holistică* este o formă de percepție și analiză a realității într-un mod global sau integral. Uneori sunt folosiți termeni înrudiți precum *gândire sistemică* sau *gândire complexă* în relație cu acest concept. Aceasta din urmă, se opune unui tip de gândire analitică în care un sistem este analizat prin părțile sale și funcționarea sa. *Gândirea holistică* reprezintă un mod natural și uman de a gândi, capabil să rezume idei, să facă conexiuni și să obțină o imagine de ansamblu asupra unui sistem complex [6].

În opinia cercetătorului rus B.B. Знаков, aspectul holistic este strâns legat de aspectul analitic al gândirii, un stil de

gândire îl completează pe celălalt [apud 15, p. 42].

Modelul gândirii ce presupune abordare analitică, dar și holistică, propus de R. E. Nisbett în complementaritatea celor două emisfere include [9]:

1) *capacitatea de focalizare a atenției*: percepția întregului câmp sau a unei părți a acestuia. În predominarea tipului holistic de gândire, atenția este îndreptată către raportul dintre obiecte și zona de care sunt legate. În predominarea gândirii analitice atenția este îndreptată către obiectele în sine, ignorând contextul de abordare;

2) *atribuire cauzală (cauzalitate)*: interacționism versus dispoziționalism. Atribuirea cauzală direcționează fie căutarea unei explicații cauze situaționale sau dispoziționale (manifestări similare în situații diferite). Analiztii sunt concentrați pe găsirea cauzelor dispoziționale, în timp ce holiștii analizează și factorii situaționali;

3) *toleranța față de contradicții*: dialectica „naivă” versus logica formală. Toleranța față de contradicție descrie diferența dintre diferențierea analitică - polarizarea țintei și opțiunile de definire cea mai importantă, pe de o parte, și dialectica holistică - contopirea scopurilor și variantelor în sinteză cu alta. Când există două situații contradictorii, holiștii tind să urmeze varianta de compromis;

4) *perceperea schimbării*: ciclicitate versus liniaritate. Percepția schimbării descrie credințele față de mutabilitate. Analiztii percep evenimentele ca fiind lineare, pe când holiștii percep evenimentele ca fiind ciclice și non-stactice [apud 15, p. 43].

Așadar, progresul persoanei în *obținerea aceluiași rezultat* este condiționat de diferite moduri specifice de procesare a informației ținând cont de mecanismul

neural al fiecărui subiect al actului gândirii. Mecanismul neural constă în particularități exprimate prin conexiunile între *învățare-memorie-gândire* [8, p. 49]. Foarte importanți sunt neurotransmițătorii; *serotonina* - hormon responsabil de stimularea procesului învățării, *dopamina* - hormon responsabil de motivație și de calitatea memoriei și învățării, *noradrenalina* - ce răspunde de capacitatea de reușită în sarcinile de învățare, *endorfina* - ce asigură legătura dintre performanța intelectuală și plăcere, *acetilcolina* - ce este responsabilă de creativitate și viteza gândirii etc., care au un rol deosebit în interconectarea dintre emisfera stângă (ECS) și emisfera dreaptă (ECD). Impactul neurotransmițătorilor este unul important și necesită atenție sporită din partea politicilor educaționale [8, pp. 56-57]. Toate aceste aspecte neurobiologice conduc spre un singur cuvânt cheie în eficientizarea procesului educațional: „*înțelegerea*”.

A înțelege o nouă informație înseamnă a o raporta la o schemă reprezentată mental, a o integra cu cunoștințele deja existente. Neînțelegerea unei informații, sau perceperea fragmentară a informației prezentate duce la o corelare slabă cu structurile mentale deja existente și evident o memorare a informației foarte slabă. Ea, practic, nu intră în zona de interes a subiectului învățării. Elevii care citesc un *text științific* sau care ascultă un profesor, indiferent de aria curriculară, trebuie să înțeleagă relaționând ceea ce citesc (aud, văd) cu ceea ce știu, iar acest lucru necesită o muncă activă, constructivă [4]. Aceasta din urmă reprezintă rațiunea cognitivă (spre deosebire de rațiunea motivațională) pentru a face lecțiile relevante pentru preocupările elevilor. Problema înțelegerii

unui text științific este că în cazul dat nu se face apel la structurile cognitive existente și reprezentările lumii cotidiene. În cazul învățării științelor, elevii nu au la dispoziție schemele științifice, pentru a sta la baza înțelegerii lor. Pentru a înțelege textul sau limba vorbită (într-un anumit context educațional, sau arie curriculară), trebuie să ne raportăm la schemele de înțelegere a lumii. Însă scopul predării științelor, indiferent de aria curriculară este să ofere *scheme noi pentru înțelegere*, scheme care încă nu se află în repertoriul elevului. *Elevul în cazul dat este în dificultate de a înțelege textele și lecțiile care transmit informații absolut noi ca și conținut dar și ca aplicabilitate teoretico-practică.* Neacceptarea realității existente și ignorarea importanței aspectelor neurobiologice în educația elevilor pe deplin reprezintă sursa multor dintre dificultățile actuale ale curriculumului școlar, ce necesită din această perspectivă o actualizare în concordanță cu realitățile existente. S-a observat că textele de gimnaziu și liceu introduc adesea mai mult vocabular nou pe pagină decât textele în limbi străine. Dar în textele în limbi străine conceptele notate de cuvintele noi sunt deja cunoscute elevului; adică ele funcționează deja în scheme reprezentate mental, comparativ cu noul vocabular științific care nu este reprezentat mental de către elev. Fenomenele descoperite în mod independent de oamenii din domeniul științelor cognitive și de cercetătorii educaționali demonstrează lipsa de înțelegere a conceptelor [ 15, p. 70].

Conceptele puse în discuție în acest compartiment al lucrării se referă la *concepțiile greșite* percepute de elevi.

Elevii, ca oricine altcineva, înțeleg relaționând informațiile primite cu schemele

de cunoștințe deținute în prezent. Informațiile prezentate în lecțiile de știință, chiar și cursurile întregi, sunt asimilate structurilor de cunoștințe existente, care diferă în mod sistematic de structurile de cunoștințe pe care curriculumul este destinat să le transmită. Deși elevii nu au încă schemele mentale ale experților, ei aduc câteva scheme pentru înțelegerea lumii fizice, biologice și sociale, pedagogice sau psihologice. Acest lucru asigură o anumită înțelegere a materialelor curriculare. Ei nu sunt în postura de cititori ai textului beletristic, fără indicii despre vreo schemă relevantă pentru înțelegerea textului sau, mai rău, fără nicio schemă relevantă. Din neînțelegerea textului științific reiese o altă problemă legată de cum diferă schemele studenților/elevilor de cele ale experților/profesorilor. *Cunoașterea științifică* contribuie la modificarea schemelor științifice, care se schimbă în cursul dobândirii mai multor cunoștințe științifice [2]. În opinia noastră, răspunsul la această problemă a *modificării schemelor științifice* prin facilitatea cunoașterii științifice, ce nu poate fi realizată altfel decât prin *alfabetizare științifică*, ar trebui să fie prioritatea principală a politicilor publice educaționale la nivel național și internațional.

### **Concluzii și implicații**

Lucrarea de față încearcă să prezinte perspectivele de formare a elevului din perspectiva dezvoltării gândirii științifice orientată cu precădere spre neuroeducație ca o disciplină relativ nouă, care încearcă să îmbine neuroștiința, știința dezvoltării cognitive, psihologia și educația împreună, pentru a crea o strategie eficientă pentru îmbunătățirea cunoașterii, îmbunătățirea gândirii și pentru a produce schimbări în plan comportamental și atitudinal al





elevilor, ceea ce ar putea duce la metode de predare, programe și politici educaționale mai eficiente. Cadrul didactic trebuie să utilizeze strategii de predare ținând cont de principiile neuroeducației care îi angajează pe elevi să aprecieze optimizarea creierului în legătură cu eforturile creative. Cercetările și principiile neuroeducației derivate din studii despre funcționarea creierului, sănătate mintală (*mindfulness* - practica de a fi conștient de corpul, mintea și sentimentele tale în momentul prezent, gândită pentru a crea un sentiment

de calm), gândire științifică și autodeterminare au fost evidențiate în acest articol pentru a oferi noi perspective asupra dezvoltării gândirii științifice la elevi ca parte integrantă a educației orientată spre alfabetizare științifică. Psihologii, cadrele didactice și oamenii de știință ar trebui să se alinieze pentru a identifica metode bazate pe principiile neuroeducației pentru dezvoltarea unei strategii de predare empirică care încurajează eforturile de a gândi științific.

### Bibliografie

1. *Ce este gândirea figurativă. Gândirea, formele și tipurile ei.* In: <https://ik-ptz.ru/ro/diktanty-po-russkomu-yazyku--3-klass/chto-takoe-obraznoe-myshlenie-myshlenie-ego-formy-i-vidy-zachem.html> (accesat 06.10.2022)
2. CERNEI, A. *Cunoașterea științifică – etapă incipientă pentru realizarea experimentelor în științe umanistice.* In: *Condiții pedagogice de optimizare a învățării în post criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice.* CEP UPS „Ion Creangă”. 2021 pp. 68-73 ISBN 978-9975-46-541-0
3. CREȚU, T. *Modelul învățării structurante.* In: *Revista de psihologie școlară.* V I. nr. 1/2008. Editura Universității din Oradea. pp.60-66. ISSN1844-1815
4. *Dicționar de termeni din științele educației.* In: <https://www.qualform.sns.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/dictionar-de-termeni-din-stiintele-educatiei> (accesat 06.10.2022)
5. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie.* București: Humanitas, 2007. 886 p. ISBN 973-50-1164-6
6. *Înțeles holistic* (ce este, concept și definiție). In: <https://ro.encyclopedia-titanica.com/significado-de-hol-stico> (accesat 06.10.2022)
7. MUȘATA, D. B. *Dicționar praxiologic de pedagogie.* Volumul IV. Pitești: Paralela 45, 2016. 400 p. ISBN 978-606-94524-9-3
8. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă.* Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom. 2019. 192 p. ISBN 978-973-46-7849-5
9. NISBETT, RE, PENG, K, CHOI, I, NORENZAYAN, A. *Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition.* *Psychological review.* 2001 Apr;108(2):291.
10. RACU, J., SANDULEAC, S. *Principii ce stau la baza formării gândirii științifice.* In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială.* 2011, nr. 24, pp. 26-35. ISSN 1857-0224. [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/15114](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/15114)
11. SANDULEAC, S. *Noi abordări ale gândirii științifice.* In: *Probleme ale*



științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 19, Vol.1, 24 martie 2017, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", 2017, pp. 4-13. ISBN 978-9975-46-333-1. [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/71417](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/71417)

12. BLAIR, C. *How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability.* Behavioral and Brain Sciences, 2006. 29(2), 109-125. doi:10.1017/S0140525X06009034

13. KOZHEVNIKOV, M., EVANS, C., KOSSLYN, ST. *Cognitive Style as Environmentally Sensitive Individual Differences in Cognition: A Modern Synthesis and Applications in Education, Business,*

and Management. Psychological Science in the Public Interest. 15. 2014. pp. 3-33. 10.1177/1529100614525555.

14. PAUL, R., ELDER, L. *A miniature guide for students and faculty to Scientific Thinking.* Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking, 2003. 48 p.

15. КАПЦОВ, А. В., КОЛЕСНИКОВА, Е. И. *Типологические особенности студентов с аналитическим и холистическим стилями мышления.* In: *Вестник Самарской гуманитарной академии.* Серия: Психология. 2014. №2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-studentov-s-analiticheskim-i-holisticheskim-stilyami-myshleniya> (дата обращения: 07.07.2022)

Acest articol este publicat în cadrul proiectului: „Fundamente teoretico-aplicative ale dezvoltării gândirii științifice la pedagogi (formarea inițială și continuă)”, cu cifrul nr. 21.00208.0807.09/PD

**Primit la redacție 05.10.2022**



IMPACTUL STILURILOR DE GÂNDIRE ȘI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE  
ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE LA ADOLESCENȚI

THE IMPACT OF LEARNING AND THINKING STYLES  
ON ADOLESCENT ACADEMIC PERFORMANCE

CZU: 159.922.7.072.42

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p61-70

**Cristina Ana-Maria FRAICOR**

profesor consilier, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Mehedinți  
<https://orcid.org/0000-0002-9837-2333>

**Adela CÎNDEA (autor corespondent)**

Conf. univ. dr. Universitatea de Vest din Timișoara  
<https://orcid.org/0000-0002-6525-1447>

**Rezumat**

*În acest studiu am examinat o serie de clarificări conceptuale cu privire la stilurile de învățare, stilurile de gândire și impactul acestora asupra performanței academice a elevilor de liceu.*

*Studiul a implicat un eșantion de 60 de elevi din mediul urban cu vârste cuprinse între 16 și 17 ani. Au fost aplicate două instrumente validate pe populația românească pentru evidențierea stilurilor de învățare și stilurile de gândire. Performanțele școlare ale elevilor implicați în studiu au fost înregistrate prin intermediul mediilor generale ale acestora.*

*Cercetarea a evidențiat existența unor corelații pozitive între performanțele școlare ale elevilor și stilurile de învățare reflexiv și teoretic pe de o parte și stilurile de gândire progresist, judiciar, executiv și legislativ pe de altă parte.*

**Cuvinte cheie: stil de învățare; stil de gândire; performanțe școlare; liceu;**

**Abstract**

*In this study we examined a number of conceptual clarifications regarding learning styles, thinking styles and their impact on the academic performance of high school students.*

*The study involved a sample of 60 urban students aged between 16 and 17 years old. Two tools validated on the Romanian population were applied to highlight learning styles and thinking styles. The academic performance of the students participating in the study was recorded through their general averages.*

*The research also highlights the existence of positive correlations between students' school performance and reflective and theoretical learning styles, on the one hand, and progressive, judicial, executive and legislative thinking styles on the other.*

**Keywords: learning style; thinking style; school performance; high school.**

**1. Introducere** Studiul procesului de învățare presupune o analiză detaliată a multiplelor fenomene psihologice implicate în structura sa de mare complexitate. De fiecare dată eforturile cadrelor didactice au fost dedicate găsirii unor metode și strategii menite să transforme punctele slabe ale învățării în puncte tari, amenințările în oportunități, considerând că elevii care nu știu cum să învețe, nu vor fi capabili să devină responsabili, autonomi, cu abilități și atitudini folositoare pe tot parcursul vieții, necesare pentru obținerea performanțelor școlare. Convingerea personalului didactic este de cele mai multe ori, aceea că, atunci când modalitățile de învățare sunt adaptate rezultatelor obținute la analiza sau testarea stilurilor de învățare, elevii vor reține informația depunând un minimum de efort.

**Scopul** acestui studiu este de a identifica noi abordări ale învățării și impactul acestora asupra performanțelor școlare a elevilor, precum și identificarea acelor stiluri de învățare și de gândire care influențează performanțele acestora.

**Cadrul conceptual.** Literatura de specialitate vorbește despre o serie de stiluri precum cele de învățare, cele cognitive, cele de gândire (Zhang, 2001e) [10]. Deși diferite, acestea au și elemente comune ce evidențiază faptul că se constituie în manierele preferate de către indivizii umani de prelucrare a informațiilor și de utilizare a abilităților pe care le dețin deja. Stilul de învățare este un concept mai amplu, care, pe lângă funcționarea cognitivă, include și preferințe generale pentru diverse tipuri de situații de învățare, elemente ce țin de afectivitate și elemente psihomotorii.

Fiecare elev are un anumit stil de gândire, sau de lucru, abilități ce interacționează în actul învățării. Diferiți elevi învață în moduri diferite. Fiecare își alege

modalitatea preferată de a învăța, fiecare parcurge în manieră personală o sarcină de învățare, fiecare are modul propriu de găsire a soluțiilor pentru situații problematice, fiecare adoptă propriul ritmul de învățare și exprimă o sensibilitate aparte la anumite lucruri, fiecare își creionează un stil de a gândi, de a asimila etc. În activitatea lor de învățare independentă, ca și în activitatea la clasă, elevii utilizează pe cont propriu asemenea stiluri.

Honey și Mumford (1982) elaborează una dintre cele mai cunoscute tipologii, prin evidențierea a patru stiluri de învățare în funcție de preferințele generale dominante ale celor ce învață, și anume activii, reflexivii, teoreticienii și pragmaticii [2].

*Activii* sunt persoanele care se angajează în experiențe noi, se bucură de prezent și trăiesc totul cu maximă intensitate. *Flexibili și sociabili*, nu le place să stea mult timp deoparte, sunt nerăbdători și dornici de acțiune.

*Reflexivii* sunt persoane cărora le place mai mult „să stea în banca lor” pentru a putea să reflecteze mai profund asupra situației. Aceștia preferă activități de învățare care le oferă ocazia să-și pună în funcțiune gândirea.

*Teoreticienii* preferă activități de învățare organizate logic, au scopuri raționale clare, precise, sunt detașați, analitici și adepți ai obiectivității raționale. În activitatea lor de rezolvare problemelor, ei se bazează pe logică și evită la maxim superficialitatea și gândirea laterală.

*Pragmaticii* sunt persoane orientate spre dorința de a încerca idei, teorii și tehnici noi pentru a vedea dacă vor avea rezultate în practică. Ei preferă activități de învățare ce pot fi puse în practică, și care le oferă posibilitatea de a-și folosi cunoștințele teoretice, fiind convinși că întotdeauna există loc și de mai bine.

*Stilul de gândire* reprezintă un alt factor cheie în ceea ce privește abordarea procesului de învățare. Fiecare elev are un stil propriu de gândire prin care abordează problemele cu care se confruntă. Acest stil se formează prin integrarea, în manieră specifică, a mai multor tipuri de gândire. Astfel, conform lui Sternberg, stilul de gândire reprezintă acea interfață dintre abilitățile intelectuale și personalitatea individului uman, modul personal în care acesta își utilizează inteligența în scopul soluționării problemelor cu care se confruntă.

Sternberg (1994a) propune o teorie a stilurilor de gândire bazată pe autogovernarea mentală, ce cuprinde 13 stiluri diferite [7].

Persoanele care adoptă *stilul legislativ* sunt creative, au o imaginație bogată, își planifică și urmăresc în funcție de anumite norme rezolvarea unor probleme. Persoanele care adoptă un *stil de gândire executiv* sunt interesate să execute practic anumite activități, bine stabilite, clar conturate, pe care să le rezolve într-un mod independent. *Stilul judiciar sau judecătoresc* este caracteristic unor persoane cu un înalt simț critic, cărora le place să judece și să-și expună propriile păreri cu privire la o problemă. *Stilul monarhic* evidențiază persoanele care au în atenție un singur scop. *Stilul ierarhic* este caracteristic persoanelor centrate pe mai multe scopuri, dar care sunt capabile să le atingă în ordinea importanței lor. Persoanele cu un *stil oligarhic* sunt cele care au mai multe obiective de aceeași importanță pe care încearcă să le rezolve simultan, însă fără nici un rezultat, fiind persoane care nu știu să-și stabilească prioritățile. Persoanele cu un *stil de gândire anarhic* sunt cele care obțin rezultate satisfăcătoare în cazul rezolvării unor probleme ce nu impun anumite me-

tode și strategii de rezolvare. Persoane cu un *stil de gândire global* sunt acelea care uită de amănuntele necesare și se axează pe elementele generale ale unei probleme. *Stilul de gândire local* este specific persoanelor meticuloase ce pun accent pe amănuntele, detaliile unei probleme. Persoanele cu *stil de gândire intern* sunt introvertite, retrase, orientate spre satisfacerea propriilor scopuri și nu se simt confortabil în compania altora. Persoanele cu *stil de gândire extern* sunt extravertite, sociabile, deschise și se focalizează pe munca în echipă. Aceste persoane nu se simt bine singure, ci caută compania celorlalți. *Stilul de gândire conservator* este specific persoanelor cu mentalități și idei învechite, care nu acceptă schimbarea. *Stilul de gândire progresist* este specific persoanelor care sunt deschise spre nou, care acceptă schimbarea. Aceste persoane caută mereu situații cu un anumit grad de ambiguitate și incertitudine.

Stilul de gândire este expresia personalității activității cognitiv-intelectuale a oamenilor, a manifestării lor în concordanță cu situațiile în care se află și cu solicitările cu care se confruntă. Adoptarea unor anumite stiluri de învățare și de gândire, utilizate corespunzător pot favoriza obținerea de performanțe școlare, progres sau rezultate superioare, ce duc la atribuirea unor merite deosebite.

În procesul educațional, performanța școlară este considerată o noțiune calitativă, prin care elevul își atinge obiectivele educaționale prin intermediul forțelor proprii. Numai atunci când toate cerințele și obiectivele programului instructiv-educativ sunt atinse și corect realizate putem vorbi despre performanță școlară.

Performanțele școlare constau în atingerea unor standarde autoimpuse, a unor aspirații și obiective ce au ca rezultat suc-

cesul și autorealizarea de sine. Acestea constau în confruntarea persoanei cu alții, confruntare ce pe baza unor reguli bine stabilite de la început, duce la realizarea unei ierarhii valorice a oamenilor în funcție de valorile sociale, dar și intelectuale a fiecăruia în parte.

Condiția esențială apariției performanței este implicarea elevului în realizarea unei sarcini. Performanța școlară se produce în urma interacțiunii dintre cadrul didactic și elev, într-un cadru social adecvat și constă în formularea unor obiective de către profesor, realizarea unor sarcini de învățare de către elev și raportarea acestora la anumite standarde ce trebuiesc atinse sau chiar depășite.

Performanța școlară adecvată nu poate rezulta decât în condiții de armonizare a acțiunilor de instruire, învățare și valorizare socială. Fiecare adolescent se diferențiază prin propriile interese, modul propriu de abordare a procesului de învățare, stil de gândire, stil de lucru, stil de învățare, abilități, ce interacționează în actul învățării.

Cercetările în domeniu au manifestat un viu interes în direcția identificării contribuției stilurilor de gândire la performanța academică a educabililor. Rezultatele consemnate arată faptul că stilurile de gândire judiciar și legislativ corelează pozitiv cu performanța academică a elevilor, în timp ce între stilul de gândire executiv și performanța academică se remarcă o corelație negativă (Stemberg și Grigorenko, 1993 [6]; Grigorenko și Stemberg, 1997 [5]). Alte studii au indicat faptul că stilurile de gândire executiv, monarhic, conservator ierarhic și judiciar și-au adus contribuția în mod pozitiv la performanța academică a elevilor, în timp ce stilurile de gândire legislativ și liberal au avut o contribuție negativă în ceea ce privește

performanța academică a elevilor (Zhang, Stemberg, 1998 [12]; Cano-Garcia, Hughes, 2000 [4]; Zhang, 2001a [8]; Bernardo, Zhang, Callueng, 2002 [3]). Au fost identificate și studii în care stilul de gândire judiciar a corelat negativ cu performanța academică a educabililor (Zhang, 2001b [9]).

### **Metodologia cercetării**

**Scopul** studiului este de a investiga și de a evidenția impactul abordărilor învățării prin stilurile de învățare și de gândire în cazul elevilor cu performanțe înalte.

### **Obiectivele studiului**

Studiul de față are drept obiective:

1. Identificarea stilurilor de gândire ale elevilor;
2. Identificarea stilurilor de învățare prezente la eșantionul studiului;
3. Consemnarea performanțelor academice ale elevilor din cadrul eșantionului, prin mediile generale ale elevilor;
4. Identificarea relațiilor existente între stilurile de învățare și stilurile de gândire, precum și a relațiilor între performanța academică înaltă a elevilor și stilurile lor de învățare, respectiv de gândire.

### **Ipotezele studiului**

În cadrul cercetării am pornit de la următoarele ipoteze:

Ipoteza 1: Stilul de gândire determină abordarea unui anumit stil de învățare în cazul elevilor cu performanțe înalte.

Ipoteza 2: Opinăm că există o relație între performanțele școlare înalte și stilurile de învățare la elevi.

Ipoteza 3: Există o relație între stilurile de gândire și performanțele școlare înalte la elevi.

**Eșantionul** investigat este constituit din 60 de liceeni din Drobeta, Turnu Severin, 30 de fete și 30 de băieți, cu vârsta cuprinsă între 16-17 ani, ce au obținut performanțe școlare înalte (vezi tab.1).

Tabelul 1

## Structura eșantionului

CATEGORIA	FRECVENȚA	PROCENTAJ
GEN		
Feminin	30	50%
Masculin	30	50%
Mediul de proveniență		
Urban	60	100%
Categoria de vârstă		
16	30	50%
17	30	50%

**Instrumentele utilizate:** Portofoliul de probe utilizat este alcătuit din două chestionare: chestionarul privind identificarea stilului de învățare, adaptat după Honey și Mumford (1986) și chestionarul pentru evaluarea stilului de gândire, varianta prescurtată a probei propuse de Sternberg și Wagner (1994). Performanțele școlare ale elevilor au fost măsurate prin intermediul mediilor generale obținute de către aceștia.

Chestionarul adaptat după P. Honey și A. Mumford investighează stilurile de învățare prin intermediul a 40 de itemi cu răspuns de tip "DA"/"NU" și duce la identificarea a 4 stiluri de învățare: activi, reflexivi, teoreticieni și pragmatişti. Este un chestionar de auto-evaluare prin care fiecare subiect răspunde la aceste întrebări în funcție de acordul său dezacordul cu conținutul acestora fie printr-o afirmație, fie printr-o negație [2].

Chestionarul pentru evaluarea stilului de gândire reprezintă o probă de tip Likert cu 6 trepte de răspuns după cum urmează : 1-dezacord foarte puternic; 2- dezacord puternic; 3-dezacord; 4-acord; 5-acord puternic; 6-acord foarte puternic; este alcătuit din 65 de itemi, egal repartizați pentru fiecare stil care evaluează 13 stiluri de gândire. Este un chestionar de auto-eva-

luare prin care fiecare subiect răspunde la aceste întrebări în funcție de acordul său dezacordul gradat cu conținutul acestora.

**Analiza și interpretarea datelor.** În vederea verificării primei ipoteze a studiului (stilul de gândire determină abordarea unui anumit stil de învățare în cazul elevilor cu performanțe înalte) s-a realizat o corelație cu ajutorul coeficientului de corelație Bravais-Pearson, între variabilele stil de învățare (măsurat cu ajutorul „Chestionarului de identificare a stilului de învățare”, Honey și Mumford) și stil de gândire (măsurat prin intermediul „Chestionarului pentru evaluarea stilului de gândire”, Sternberg). Datele obținute evidențiază faptul că la nivelul elevilor cu performanțe înalte, regăsim o corelație pozitivă, semnificativă statistic, între cele două variabile testate. Aceste date sunt evidențiate în cadrul tabelele 2, 3, 4, 5.

Constatăm astfel o corelație pozitivă, semnificativă statistic între stilul de învățare activ și stilul de gândire extern în cazul elevilor cu performanțe înalte, obținându-se un  $r(58) = (.308)$ ,  $p < 0.05$ . În acest caz observăm faptul că elevii cu performanțe înalte care au un stil de gândire extern tind să abordeze predominant un stil de învățare activ (vezi tab. 2).



Tabelul 2.

**Corelația dintre stilul de învățare activ și stilul de gândire extern**

		Activi	S Extern
Activi	Pearson Correlation	1	,308(*)
	Sig. (2-tailed)		,017
	N	60	60

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

Fig.2. Distribuția grafică a stilurilor de gândire raportat la stilul de învățare reflexiv

Tabelul 3 ilustrează faptul că, în cazul elevilor cu performanțe școlare înalte regăsim corelații pozitive semnificative

statistic între stilul de învățare reflexiv și stilurile de gândire intern, conservator și judiciar.

Tabelul 3.

**Corelația dintre stilul de învățare reflexiv și stilurile de gândire intern, conservator, judiciar**

		Stilul reflexiv	Stilul Intern	Stilul Conservator	Stilul Judiciar
Stilul reflexiv	Pearson Correlation	1	,264(*)	,486(**)	,286(*)
	Sig. (2-tailed)		,041	,000	,027
	N	60	60	60	60

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

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

❖ Între stilul de învățare reflexiv și stilul de gândire intern s-a obținut un  $r(58) = (.264)$ ,  $p < 0.05$ . Aceste valori evidențiază că elevii cu performanțe școlare înalte care au un stil de gândire intern tind să abordeze predominant un stil de învățare reflexiv.

❖ Între stilul de învățare reflexiv și stilul de gândire conservator, în cazul elevilor cu performanțe școlare înalte, s-a obținut un  $r(58) = (.486)$ ,  $p < 0.01$ , ceea ce evidențiază că elevii cu performanțe școlare înalte care au un stil de gândire conservator tind să abordeze predominant un stil de învățare reflexiv.

❖ Între stilul de învățare reflexiv și stilul de gândire judiciar, în cazul elevilor

cu performanțe școlare înalte, s-a obținut un  $r(58) = (.286)$ ,  $p < 0.05$ . Asocierea dintre cele două stiluri evidențiază faptul că stilul de învățare reflexiv pare a-i defini mai bine pe elevii cu un stil de gândire judiciar.

În urma datelor ilustrate în tabelul 4 se observă o serie de corelații după cum urmează:

❖ între stilul de învățare teoretic și stilul de gândire legislativ s-a evidențiat o corelație pozitivă semnificativă statistic, unde  $r(58) = (.318)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.05$ , ceea ce evidențiază faptul că elevii cu performanțe școlare înalte care au un stil de gândire legislativ, adoptă în activitatea lor educațională, de preferință, un stil de învățare teoretic.



**Tabelul 4**

**Corelația dintre stilul de învățare teoretic și stilul de gândire legislativ și executiv**

		Stilul teoretic	Stilul legislativ	Stilul executiv
Stilul teoretic	Pearson Correlation	1	,318(*)	,334(**)
	Sig. (2-tailed)		,013	,009
	N	60	60	60

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

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

❖ între stilul de învățare teoretic și stilul de gândire executiv există o corelație pozitivă, semnificativă statistic, unde  $r(58) = (.334)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.01$ , fapt ce evidențiază faptul că elevilor cu performanțe școlare înalte care adoptă un stil de învățare teoretic, le este caracteristic cu precădere un stil de gândire executiv.

Din rezultatele obținute în urma prelucrării statistice a datelor în SPSS, în tabelul 5 s-au observat o serie de corelații pozitive, semnificative statistic după cum urmează:

❖ între stilul de învățare pragmatic și stilul de gândire progresist există o corelație pozitivă semnificativă statistic, unde  $r(58) = (.438)$ , cu un prag de semnificație  $p < 0.01$ , ceea ce ne indică că elevii cu performanțe școlare înalte ce au un stil de gândire progresist adoptă cel mai frecvent

în activitățile lor școlare un stil de învățare pragmatic;

❖ între stilul de învățare pragmatic și stilul de gândire anarhic există o corelație pozitivă, semnificativă statistic,  $r(58) = (.342)$ ,  $p < 0.01$ , ceea ce ne indică că elevii cu performanțe școlare înalte ce au un stil de gândire anarhic adoptă cel mai frecvent în activitățile lor școlare un stil de învățare pragmatic;

❖ între stilul de învățare pragmatic și stilul de gândire global, există, de asemenea, o corelație pozitivă semnificativă statistic unde  $r(58) = (.281)$ , cu un prag de semnificație  $p < 0.05$ , ceea ce evidențiază o probabilitate ridicată ca un elev ce a obținut performanțe școlare înalte și are un stil de gândire global, să adopte în activitatea sa educațională de cele mai multe ori un stil de învățare pragmatic.

**Tabelul 5**

**Corelația dintre stilul de învățare pragmatic și stilul de gândire progresist, anarhic, global**

		Pragmatici	Stilul progresist	Stilul anarhic	Stilul global
Pragmatici	Pearson Correlation	1	,438(**)	,342(**)	,281(*)
	Sig. (2-tailed)		,000	,008	,029
	N	60	60	60	60

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

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

Rezultatele obținute sprijină ipoteza lansată, putându-se astfel observa că în cazul elevilor cu performanțe înalte, anumite stiluri de învățare corelează cu anumite stiluri de gândire.

În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză (opinăm că există o relație între performanțele școlare înalte și stilurile de învățare la elevi), s-a realizat de asemenea o corelație, cu ajutorul coeficientului de co-

relație Bravais-Pearson, între variabila stil de învățare măsurat cu „Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare „Honey și Mumford” și variabila performanțe școlare înalte măsurate cu ajutorul mediilor generale ale elevilor.

S-a evidențiat, astfel, că anumite stiluri de învățare corelează cu performanțele școlare înalte obținute de elevi.

**Tabelul 6.**

**Corelația dintre performanțele școlare înalte și stilul de învățare reflexiv și teoretic**

		Performanțe școlare	Reflexivi	Teoreticieni
Performanțe școlare	Pearson Correlation	1	,257(*)	,379(**)
	Sig. (2-tailed)		,047	,003
	N	60	60	60

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

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

S-a evidențiat o corelație pozitivă, semnificativă statistic (tabelul 6) între stilul de învățare reflexiv și performanțele școlare înalte, obținându-se un  $r(58) = (.257)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.05$ . De asemenea, există o corelație pozitivă, semnificativă statistic între stilul de învățare teoretic și performanțele școlare înalte, obținându-se un  $r(58) = (.379)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.01$ . Astfel, am putea spune că preferința pentru stilurile de învățare reflexiv și teoretic facilitează obținerea de performanțe școlare

înalte la elevi prezenți în studiu. Datele anterior prezentate confirmă ipoteza 2.

În vederea verificării ipotezei 3 (există o relație între stilurile de gândire și performanțele școlare înalte la elevi), s-a realizat de asemenea o corelație cu ajutorul coeficientului de corelație Bravais-Pearson, între variabilele stil de gândire măsurat cu ajutorul „Chestionarului de evaluare a stilului de gândire a lui Sternberg”, varianta prescurtată și performanțele înalte ale elevilor, măsurate cu ajutorul mediilor generale obținute de către aceștia.

**Tabelul 7.**

**Corelația dintre stilul de gândire progresist, judiciar, executiv, legislativ, și performanțele școlare înalte**

		<b>Perf. școlare</b>	<b>Stilul Progresist</b>	<b>Stilul judiciar</b>	<b>Stilul executiv</b>	<b>Stilul legislativ</b>
Performanțe școlare	Pearson Correlation	1	,280(*)	,277(*)	,296(*)	,260(*)
	Sig. (2-tailed)		,030	,032	,022	,045
	N	60	60	60	60	60

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

În urma rezultatelor obținute în tabelul 7, putem observa o serie de corelații pozitive, semnificative statistic între următoarele stiluri de gândire și performanțele școlare înalte:

❖ între stilul de gândire progresist și performanțele școlare înalte, obținându-se un  $r(58) = (.280)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.05$ , ceea ce evidențiază faptul că un stil de gândire progresist facilitează obținerea de performanțe școlare înalte;

❖ între stilul de gândire judiciar și rezultatele școlare deosebite, obținându-se un  $r(58) = (.277)$ ,  $p < 0.05$ , ceea ce evidențiază faptul că un stil de gândire judiciar determină obținerea de către elevi a unor performanțe școlare înalte;

❖ între stilul de gândire executiv și performanțele școlare înalte, obținându-se un  $r(58) = (.296)$ , cu un prag de semnificație de  $p < 0.05$ , care demonstrează faptul că atunci când elevii dobândesc un stil de gândire executiv, acesta se repercutează asupra performanțelor înalte obținute de către elevi;

❖ între stilul de gândire legislativ și performanțele școlare înalte, obținându-se un  $r(58) = (.260)$ ,  $p < 0.05$ , ceea ce evidențiază faptul că elevii cu un stil de gândire legislativ obțin mai frecvent performanțe școlare înalte decât ceilalți elevi cu alte stiluri de gândire.

❖ Rezultatele au indicat o corelație între performanțele școlare înalte și stilurile de gândire progresist, judiciar, executiv și legislativ, fapt ce confirmă ipoteza nr. 3 a studiului propus.

**DISCUȚII ȘI CONCLUZII ȘI LIMITE**

Această cercetare a fost realizată din dorința de a aduce o serie de clarificări conceptuale cu privire la stilurile de învățare, stilurile de gândire și impactul acestora asupra performanțelor școlare înalte.

Principalele rezultate ale cercetării au evidențiat următoarele:

Stilul de gândire determină abordarea unui anumit stil de învățare în cazul elevilor cu performanțe înalte.

Există o relație între performanțele școlare înalte și stilurile de învățare la elevi.

Există o relație între stilurile de gândire și performanțele școlare înalte la elevi.

Printre limitele acestui studiu am putea identifica:

✓ numărul persoanelor din care a fost alcătuit eșantionul este unul relativ mic (60 de subiecți), fapt ce determină existența unor rezerve cu privire la rezultatele obținute și la validarea acestora;

✓ distribuția populației pe vârstă nu este uniform repartizată;

- ✓ aria geografică cuprinsă în testare este restrânsă (predomină zona Olteniei);
- ✓ mediul de proveniență al elevilor testați este doar cel urban, fără absolut nici o reprezentare a celui rural, existând posibilitatea ca în mediul rural să se identifice alte aspecte;
- ✓ posibilitatea unor stări de disconfort sau de neimplicare din partea subiecților în momentul aplicării testelor.

Rezultatele ce au fost obținute în urma acestei cercetări nu se impun a fi reprezentative și nici generalizate, însă importanța lor rezidă în faptul că pot fi luate în considerare în vederea adaptării continue și creative de către cadrele didactice a demersului instructiv-educativ, astfel încât să contribuie la activarea unei activități didactice centrate pe elev, pe particularitățile acestuia și care să determine în consecință atingerea unor performante academice scontate.

### Bibliografie

1. HOHN, M., *Elemente statistice în analiza fenomenelor psihice*, Arad, Editura Viața Arădeană, 2000.
2. Honey Peter & Mumford Alan It is a model of learning theories developed by researchers Peter Honey and Alan Mumford who identified four distinct learning styles  
[https://scholar.google.com/scholar?q=honey+and+mumford+1982+learning+styles&hl=ro&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com/scholar?q=honey+and+mumford+1982+learning+styles&hl=ro&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
3. BERNARDO, A. B., ZHANG, L. R., & CALLUENG, C. M., *Thinking styles and academic achievement among Filipino students*, The Journal of Genetic Psychology, **163**, 2, 2002, p. 149–163.
4. CANO-GRACIA, F., HUGHES, E. H., *Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement*, Educational Psychology, **20**, 2000, p. 413–30.
5. GRIGORENKO, E. L., STEMBERG, R. J., *Styles of thinking, abilities, and academic performance*, Exceptional Children, **63**, 1997, p. 295–312.
6. STEMBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L., *Thinking styles and the gifted*, Roeper Review, **16**, 1993, p. 122–130.
7. 7 STERNBERG, R. J. (1994a). „Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality” în Sternberg, R. J. & Ruzgis P. (coord.) Intelligence and personality, Cambridge University Press, New York, p.169-187
8. 10 ZHANG, L.-F., *Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary school students?*, Personality and Individual Differences, **31**, 2001a, p. 289–301.
9. ZHANG, L.-F., *Do thinking styles contribute to academic achievement beyond abilities?*, The Journal of Psychology, **135**, 2001b, p. 621–637.
10. ZHANG, L. F., *Thinking Styles, Self-Esteem and Extracurricular Experiences*, în International Journal of Psychology, **36**, 2001e, p.100-107.
11. ZHANG, L.-F., *Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance*, Educational Psychology, **22**, 2002f, p. 331–348.
12. ZHANG, L.-F., STEMBERG, R. J., *Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students*, Educational Research Journal, **13**, 1998, p. 41–62.

**Primit la redacție 20.08.2022**



## PSIHOLOGIE CLINICĂ

### ABORDAREA TULBURĂRILOR PSIHOEMOȚIONALE LA PACIENȚII ONCOLOGICI

### THE APPROACH OF PSYCHOEMOTIONAL DISORDERS IN ONCOLOGICAL PATIENTS

CZU: 159.9:616-006.36

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p71-82

#### Olga CARA

Psiholog clinician, medic epidemiolog IMSP Institutul Oncologic

e-mail: [cara.olea999@gmail.com](mailto:cara.olea999@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5111-5535>

#### Veronica CALANCEA

dr. în psihologie, USM; Psiholog clinician categoria superioară, IMSP SCR „T.Moșneaga”

e-mail: [v.calancea@yandex.ru](mailto:v.calancea@yandex.ru)

ORCHID: <https://orcid.org/0000-0001-6994-8279>

#### Rezumat

*Diagnosticul de cancer rămâne un diagnostic devastator; o catastrofă emoțională, care împiedică funcționarea mecanismelor importante de adaptare create în timpul vieții, este o lovitură, care distruge imaginea de sine a oricărei persoane.. Studiul este de tip descriptiv transversal, în care au fost utilizate scale, inventarii și chestionare standardizate de evaluare psihologică aplicate pacienților internați primar (etapa de diagnosticare/screening psihologic). În lotul de cercetare au fost incluse 52 pacienți Programul de intervenție psihoterapeutică s-a dovedit a fi eficient în ceea ce privește gândirea funcțională, a sentimentului de autoeficiență, precum și a coping-ului adaptativ.*

**Cuvinte-cheie: cancer; depresie; disperare; distres; pacienți oncologici; paliativ.**

#### Abstract

*The diagnosis of cancer remains a devastating diagnosis, an emotional catastrophe that prevents the functioning of important coping mechanisms created during life, it is a blow that destroys the self-image of any person. The purpose of the study is to determine the level of despair in oncology patients at the diagnostic stage. The study was of a cross-sectional descriptive type, using scales, inventories and standardized psychological evaluation questionnaires applied to primary hospitalized patients (diagnosis/psychological screening stage). The study group included 52 patients. The psychotherapeutic intervention program proved to be effective in terms of functional thinking, sense of self-efficacy, and adaptive coping.*

**Keywords: cancer; cancer patients; depression; despair; distress; palliation.**

### Introducere

Cancerul este o problemă de sănătate publică majoră atât la nivel global, cât și național. Diagnosticul de cancer rămâne un diagnostic devastator, o catastrofă emoțională, care împiedică funcționarea mecanismelor importante de adaptare, create în timpul vieții, este o lovitură, care distruge imaginea de sine a oricărei persoane [2], [3]. Diagnosticarea unei afecțiuni maligne, evoluția bolii și multitudinea de investigații și tratamente pe care le parcurge un pacient oncologic reprezintă surse de stres emoțional și afectiv. Boala malignă, cu toate aspectele acesteia, ar trebui să reprezinte doar un episod în existența persoanei diagnosticate cu cancer, și nu centrul unor preocupări obsesive [8]. Împreună cu tratamentele specifice cancerului, o abordare psihică optimistă, încrezătoare și rațională ar spori șansele de curabilitate și, de asemenea, ar determina o creștere a calității vieții la pacienții incurabili (din cauza diagnosticării tardive sau a evoluției nefavorabile sub tratament).

Psiho-Oncologia este definită drept o subspecialitate clinică a oncologiei ce se raportează la două dimensiuni: reacțiile psihologice ale pacienților cu cancer și ale familiilor acestora în toate stadiile bolii, precum și factorii psihologici, sociali și comportamentali care pot fi considerați cauze ale cancerului și ale supraviețuirii“ [5, 4].

Bordea (2005) și Peltecu ș.a. (2004) menționează următorii factorii de risc privind disperarea în cancer: vârsta tânără, femeie, sub tratament paliativ, simptome active ale bolii, boală avansată, handicap sau disconfort mediu spre grav, izolare socială, pierderi recente/experiențe traumatizante recente, tendința de pesimism

exagerat, prezența durerii necontrolate, alcoolism sau abuz de substanțe/droguri, istoric de schimbări bruște de dispoziție, tentative de suicid. Tulburările depresive sunt legate de numeroase afecțiuni medicale. Bolile cronice care cauzează dureri și limitează interacțiunile sociale sunt frecvent acompaniate de demoralizare și tulburări depresive [1]. Stresul este unul dintre elementele care pare să crească probabilitatea apariției depresiei.

**Valoarea teoretică a cercetării.** A fost elaborat modelul conceptual al studierii gradului de disperare a pacienților cu maladii oncologice, utilizarea metodelor de psihoeducație și psihoterapie și influența lor asupra stărilor emoționale la acești pacienți. Identificarea stărilor afective pe care le suportă pacienții oncologici în cadrul tratamentului, stabilirea strategiilor de management al disperării și tratamentului asupra capacității de însănătoșire.

**Valoarea practică a cercetării.** Rezultatele obținute în urma studiului prezent, despre factorii implicați în stările psihoemoționale care includ atitudinile disfuncționale, disperarea, gândurile disfuncționale și profilul distresului emoțional la pacienții cu maladii oncologice, au fost sistematizate și permit planificarea ședințelor de psihoterapie. În limitele paradigmei biopsihosociale s-a efectuat evaluarea sistemică a influenței factorilor somatici, psihici, sociali și de mediu a stării emoționale a pacienților diagnosticați oncologic. S-au îmbogățit considerabil reprezentările despre interrelațiile somatopsihice, a fost demonstrată relația dintre gândurile automate și atitudinea disfuncțională. La fel, a fost determinat gradul de disperare a pacienților studiați cu parametrii clinico-biochimici, stadiul bolii, speci-



ficul maladiei oncologice.

**Scopul cercetării.** Determinarea gradului de disperare la pacienții cu profil oncologic și elaborarea unui program de management al disperării.

**Obiectul cercetării.** Fenomenul disperării la pacienții oncologici.

**Obiectivele studiului.** Un prim obiectiv este de a determina gradul de disperare la pacienții oncologici. E din considerentul că în Republica Moldova nu s-a cercetat fenomenul disperării la pacienții oncologici, deși din punct de vedere clinic s-a observat că la etapa de diagnosticare a cancerului aceștia manifestă nu doar frică de moarte, anxietate, furie, ci manifestă și starea de disperare.

Al doilea obiectiv constă în elaborarea și implementarea programului formativ (program de management al disperării) la pacienții cu profil oncologic în scopul diminuării tulburărilor psihoemoționale.

#### **Ipotezele cercetării**

**Ipoteza generală:** Emoțiile negative intense și prelungite (disperarea, fobia, anxietatea, frustrarea, depresia etc), precum și anumite trăsături de personalitate, pot fi incriminate atât în declanșarea unei boli neoplazice, pe cât și direct dependențe de efectul tratamentului.

#### **Ipoteze specifice:**

- Presupunem că există o diferență semnificativă între nivelul disperării identificat înainte și după intervenția psihologică din domeniul cognitiv-comportamental;

- Presupunem că există o corelație pozitivă între disperarea pre-intervenție și post-intervenție cu forme ale gândirii disfuncționale (gândurile automate, atitudinile disfuncționale, scheme/credințele iraționale).

#### **Metodologia cercetării.**

Studiul, pe care l-am efectuat personal, s-a desfășurat la Institutul Oncologic din Chișinău în intervalul de timp octombrie 2020 - martie 2021. Studiul este de tip descriptiv transversal, în care au fost utilizate scale, inventarii și chestionare standardizate de evaluare psihologică, auto-aplicate pacienților internați primar (etapa de diagnosticare/ screening psihologic), incluși în lotul de studiu.

- *Metode teoretice:* analiza literaturii de specialitate, sinteza, sistematizarea, generalizarea;

- *Metode empirice:* 1. Scala de disperare (Beck) [7 ]; 2. Scala atitudinilor disfuncționale (Weismann); 3. Chestionarul de gânduri automate (Hollon, Kendall); 4. Profilul distresului emoțional

- Metode statistico-matematice de prelucrare a datelor: 1. Calcule matematice: media, valoarea absolută, %; 2. Testul „t - Student” pentru compararea a două medii; 3. Metoda calculării coeficientului de corelație (Brawais - Pearson).

**Lotul de cercetare.** Lotul a fost constituit din 52 pacienți, cu diagnosticul de boală neoplazică cu diverse localizări și diverse stadii evolutive, fiind internați primar pentru tratamentul radio-chimioterapeutic și/sau chirurgical. Pacienții sunt la prima etapă de diagnosticare în Instituția Medico-Sanitară Publică (IMSP) - Institutul Oncologic din Chișinău.

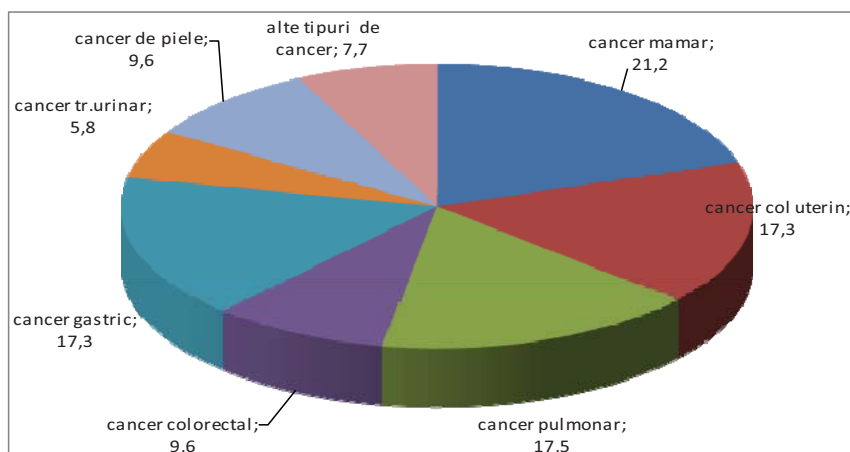
Analizând structura lotului supus studiului după criteriul de gen, am observat că femeile – 29 paciente, prevalează cu o pondere neînsemnată, acestea sunt mai predispuse la consultații și asistența psihologului. La etapa de diagnosticare, bărbații – 23 pacienți, sunt mai reci, panicați, pe fundalul etapei de șoc se opun la consultațiile psihologului, argumentând



ca la această etapă au nevoie de un medic oncolog chirurg, ei nu au probleme la nivel psihoemoțional. După criteriul de vârstă al pacienților la momentul intervenției chirurgicale și/sau chimio-radioterapiei, eșantionul a fost distribuit de la 23 la 84 de ani,  $m=46,69$  ani, iar abaterea standard 14,66. Intervalul de vârstă a făcut posibilă împărțirea eșantionului în trei grupuri de vârstă, după cum urmează: adult/apt de muncă (23-45 ani), vârsta prepensionară (46-65 ani) și pensionară (66-84 ani).

#### Analiza rezultatelor studiului constatativ.

În corespundere cu gruparea pacienților conform formelor clinice de boală neoplazică diagnosticată primar, am determinat că cancerul mamar constituie 21,2%, cancerul de col uterin - 17,3%, cancerul pulmonar - 17,5%, cancerul gastric - 17,3%, cancerul colorectal și de piele câte 9,6% respectiv, cancerul tractului urinar - 5,8% și în 7,7% au fost determinate alte forme clinice a cancerului (fig.1).

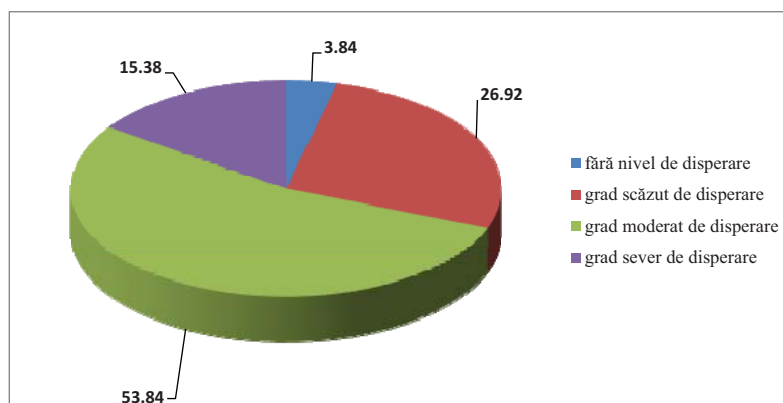


**Fig.1. Repartizarea formelor nosologice la pacienții primar diagnosticați incluși în studiu (%)**

Rezultatele obținute la Scala disperării lui Beck (fig. 2) la etapa de evaluare inițială (test) ne relatează că pesimismul, emoțiile negative, deznădejdea și absența gândurilor pentru viitor la pacienții diagnosticați cu o maladie oncologică se regăsesc la acești pacienți cu o pondere mai mare. Această stare de disperare este manifestă la toți pacienții oncologici la etapa de diagnosticare, însă cu diferite grade de severitate. 53,84% din subiecții experimentali manifestă nivel mode-

rat de disperare. La 26,92% din subiecți s-a determinat grad scăzut de disperare, la 15,38% din subiecții supuși studiului manifestă grad sever de disperare, iar la 3,84% subiecți experimentali nu s-au determinat manifestări de disperare. Media gradului de disperare manifestat la pacienții oncologici supuși testării după scala de disperare al lui Beck este egală cu 10 ( $Media=(S1+S2+S3+S52)/nr.$  subiecților). Astfel, scorul mediu de 10, obținut la subiecții cu o maladie oncologică, atestată

în eșantionul supus cercetării, are un grad sever de disperare și ulterior, pe termen lung, poate surveni o tentativă de suicid.



**Fig.2. Distribuția pacienților în funcție de gradul de disperare (scala de disperare al lui Beck), %.**

Analizând rezultatele obținute în urma aplicării scalei atitudinilor disfuncționale (Weismann) la pacienții primar diagnosticați cu o maladie neoplazică, observăm că la circa 84,6% din subiecții experimentali atitudinile disfuncționale se manifestă la un nivel scăzut și moderat (câte 42,3% la fie-

care categorie). Nivelul foarte scăzut a atitudinilor disfuncționale se atestă la 3,84% din subiecți. Nivelul ridicat a atitudinilor disfuncționale se manifestă la 3,84%, și, respectiv, cu un nivel foarte ridicat a atitudinilor disfuncționale se arată la restul 7,49% din subiecții experimentali. (tab. 1)

**Tabelul 1.**

**Distribuția pacienților în funcție de nivelul atitudinilor disfuncționale**

Descriere	Nr.abs.	%
Nivel foarte scăzut al atitudinilor disfuncționale	2	3,84
Nivel scăzut al atitudinilor disfuncționale	22	42,3
Nivel mediu al atitudinilor disfuncționale	22	42,3
Nivel ridicat al atitudinilor disfuncționale	2	3,84
Nivel foarte ridicat al atitudinilor disfuncționale	4	7,49
Total	52	100

Cercetările clinice și psihologice au făcut posibilă identificarea unor astfel de componente ale atitudinilor față de boală ca reacție psihologică la diagnostic și tratament, percepția subiectivă a bolii, per-

cepția modificărilor asociate cu această boală, modificările legăturilor de familie.

În urma aplicării chestionarului de gânduri automate (Hollon, Kendall) la subiecții vizați în studio, am evaluat cre-

dibilitatea pacienților în gândurile negative. Prin urmare, media eșantionului este egală cu 53,38 din maximum 150 puncte. Analizând cele 4 aspecte ale acestor gânduri automate obținem: media per eșantion a inadapării personale și a dorinței de schimbare (PMDC) egală cu 20,21; conceptele de sine negative și așteptările

negative (NSNE) cu media per eșantion – 27,76; stima de sine scăzută (LSE) cu media – 2,71 și media la aspectul neputința – 2,69 (tab.2).

În urma analizei am obținut un scor total mediu ce indică un nivel moderat de afirmații de sine negative automate.

**Tabelul 2.**

**Valorile medii per eșantion la aplicarea chestionarului de gânduri automate**

PMDC		NSNE		LSE		Neputința		Scor total mediu pe eșantion	
suma	1051	suma	1444	suma	141	suma	140	suma	2776
media	20,21	media	27,76	media	2,71	media	2,69	media	53,38

Scorul mediu al eșantionului cercetat la chestionarul gândurilor automate egal cu 53,38, demonstrează manifestarea gândurilor automate disfuncționale/iraționale

la un nivel ridicat (subiecții au un nivel al gândurilor automate >69,1% din populația generală) (fig.5).

**Tabelul 3.**

**Profilul distresului emoțional (media)**

Scor global PDE		Disfuncționale				Funcționale			
		Tristețe/deprimare		Frica		Tristețe/deprimare		Frica	
Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
85,60	86,64	20,17	20,33	26,80	27,11	20,13	20,33	18,5	18,86
86,84		20,4		27,21		20,38		18,84	
Nivel ridicat de distres		23,8 - nivel mediu de emoții negative disfuncționale				19,61 - nivel scăzut de emoții negative funcționale			

Conform profilului distresului emoțional, am avut intenția de a măsura emoțiile negative disfuncționale și emoțiile negative funcționale din categoriile „frică” și „tristețe/ deprimare”.

Scala a permis calcularea unui scor general de distres, dar și a scorurilor separate pentru „frică funcțională, „frică

disfuncțională, „tristețe/deprimare funcțională” și „tristețe/deprimare disfuncțională”, astfel am obținut următoare (tab.3):

Bărbații au un nivel mai scăzut al emoțiilor negative disfuncționale și al emoțiilor negative funcționale decât femeiele. Scorul global PDE la bărbați (85,60) nu diferă mult de scorul global PDE la femei

(86,64), astfel la ambele sexe (PDE global=86,84) se manifestă un nivel ridicat de stres (tab.3). Analizând scorurile separate la femei, determinăm scorul PDE funcțional egal cu 19,59, ceea ce se manifestă printr-un nivel scăzut al emoțiilor negative funcționale, și scorul PDE disfuncțional egal cu 23,72, adică nivelul mediu de emoții negative disfuncționale. Analizând scorurile separate obținute la bărbați în urma aplicării chestionarului PDE am obținut: scorul PDE disfuncțional egal cu 23,48 care se manifestă prin nivel mediu de emoții negative disfuncționale, și scorul PDE funcțional egal cu 19,31 care se reprezintă prin nivelul scăzut de emoții negative funcționale. Scorul total al PDE disfuncțional (23,8) la ambele sexe relatează despre manifestarea emoțiilor negative disfuncționale la un nivel mediu, pe când scorul total PDE funcțional (19,61) la ambele sexe relatează despre manifestarea emoțiilor negative funcționale la un nivel scăzut.

În tabelul 4 sunt prezentate corelații-

le între diagnosticul de cancer, atitudinile disfuncționale, gândurile automate, distresul emoțional și disperarea pentru întregul eșantion.

S-a înregistrat corelație pozitivă puternică între gradul de disperare și nivelul gândurilor automate negative. Nivelul de disperare la pacienții oncologici corelează puternic pozitiv cu prezența emoțiilor negative disfuncționale, emoții negative funcționale și scorul total PDA. Disperarea pacienților oncologici corelează pozitiv cu scorul total al profilului distresului afectiv, cu emoțiile pozitive și emoțiile negative disfuncționale.

Rezultatele pot fi interpretate în termenii dezadaptativității pe care o produc mecanismele de apărare, indiferent de stilul defensiv utilizat de persoană.

Se remarcă, de asemenea, o corelație pozitivă a disperării cu profilul distresului afectiv, ceea ce indică un nivel ridicat al emoțiilor (în special emoții negative disfuncționale) la pacienții cu cancer care prezintă apărare psihică mare.

**Tabelul 4.**

**Studiul corelației între scala disperării, PDA, distresul emoțional și emoții negative funcționale la pacienții cu cancer diagnosticați primar**

Variabile	Coeficientul de corelații, r	Pragul de semnificații, p	
Atitudini disfuncționale	r = 0.327	p = 0,018	semnificativ
Gânduri automate	r = 0.374	p = 0.006	nesemnificativ
Distresul emoțional	r = 0.282	p = 0.43	semnificativ

\*p≤0,05 \*\*p≤0,01

Conform tabelului 4 Scala disperării lui Beck, din punct de vedere statistic, prezintă o corelație semnificativă pozitivă, direct proporțională, la un prag de semnificații p≤0.018 cu: atitudinile disfuncțio-

nale (r = 0,327, p = 0,018); cu distresul emoțional (r = 0.282, p = 0,43); corelație nesemnificativ pozitivă, direct proporțională la un prag de semnificații p≤0.05 cu chestionarul gândurilor automate (r =

0.374,  $p = 0,006$ ).

Astfel, odată cu creșterea nivelului disperării, va crește și distresul emoțional, nivelul de atitudinilor disfuncționale, suferința cauzată de simptome, suferința psihică, dar și impactul asupra evaluării globale a vieții (unde valorile ridicate, conform scalei, denotă o calitate proastă a vieții, în viziunea pacienților).

Atitudinea pacienților față de diagnosticul primit de boală neoplazică este diferită în funcție de echilibrul psihic al fiecăruia, dar și de importanța pe care o acordă aspectului fizic, tulburările fiind mai grave în cazul pacienților tineri, unde se adaugă și șocul unei boli grave, incurabile, cel din urmă alterând și mai mult echilibrul psihic al pacienților.

Astfel, putem afirma că diagnosticul de cancer este o situație stresantă care afectează calitatea vieții persoanei, reducând-o semnificativ și contribuind la apariția disperării și depresiei.

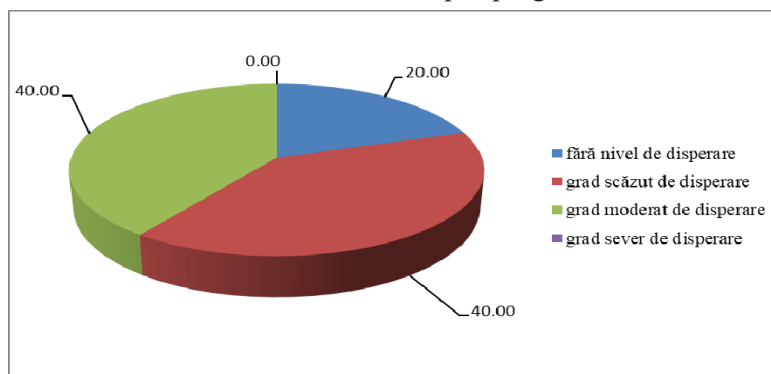
Considerații de management.

Conform Ghidului de bune practice al psiho-oncologului, scopul principal al intervențiilor psiho-sociale la persoanele recent diagnosticate cu cancer este reducerea distresului, oferirea suportului în ajustarea socială eficientă la stresorii cu

care se confruntă și menținerea unei calități a vieții la parametric normali [6].

Principalele responsabilități ale psihologului clinician/psiho-oncologului față de pacient, după ce acesta a fost diagnosticat cu boala neoplazică, se referă la: menținerea unei relații terapeutice cu pacientul, care să faciliteze oferirea suportului emoțional (intervenția suportivă); conștientizarea opțiunilor terapeutice; evaluarea simptomatologiei depresive sau/ și a altor tipuri de patologii care se pot declanșa, normalizarea reacțiilor emoționale, apelul la strategiile de coping adaptative și adaptarea la nevoile pacientului cu care se lucrează [5].

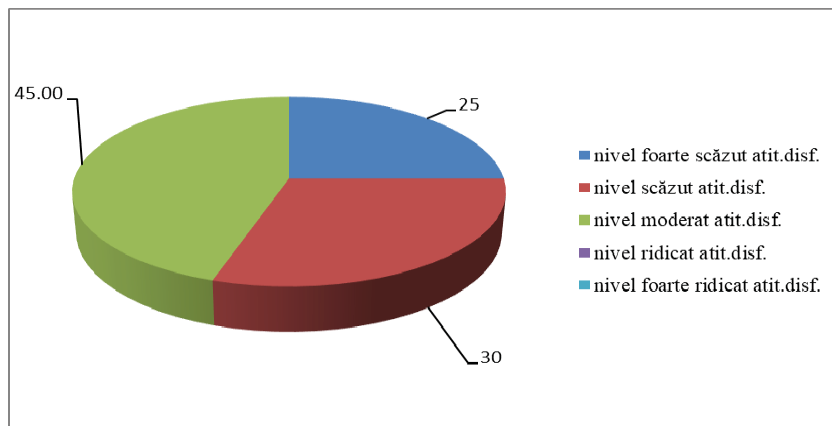
Etapa de evaluare a aplicării programului formativ de diminuare a disperării, ne relatează că pesimismul, emoțiile negative, deznădejdea și absența gândurilor pentru viitor la pacienții diagnosticați cu o maladie oncologică a diminuat semnificativ. Astfel, 40,0% din subiecții supuși programului formativ manifestă nivel moderat de disperare, la 40,0% din subiecți s-a determinat grad scăzut de disperare, la 20,0% subiecți nu s-au determinat manifestări de disperare și grad sever de disperare nu s-a manifestat nici la un subiect supus programului formative (fig.2).



**Fig. 3. Distribuția pacienților supuși programului formativ în funcție de gradul de disperare (scala de disperare al lui Beck), %**

Rezultatele obținute în urma aplicării scalei atitudinilor disfuncționale (Weissmann) la pacienții care au fost supuși programului formativ observăm că la circa 75,0% din subiecți atitudinile disfuncționale se manifestă la un nivel scăzut și mediu (30,0% și respectiv 45,0%), nivelul

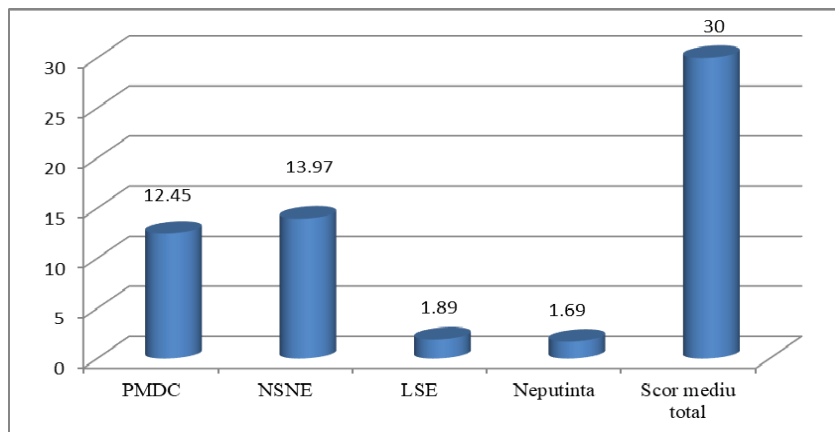
foarte scăzut a atitudinilor disfuncționale se manifestă la 25,0% din subiecți, iar la nivel ridicat și foarte ridicat a atitudinilor disfuncționale nu s-a manifestat nici la un pacient după aplicarea scalei post program formative (fig.3).



**Fig. 4. Distribuția pacienților supuși programului formativ în funcție de nivelul atitudinilor disfuncționale (%)**

Scorul mediu al eșantionului cercetat la chestionarul gândurilor automate egal cu 30,0 demonstrează manifestarea gândurilor automate disfuncționale/iraționale

la un nivel scăzut (subiectul are un nivel al gândurilor automate >6,7% din populația generală), aflându-se la limita nivelului moderat al gândurilor automate (fig.4).



**Fig. 5. Repartizarea aspectelor gândurilor automate la pacienții oncologici după aplicarea programului formativ, nr.abs (media)**

Scorul total mediu al atitudinilor disfuncționale indică un nivel scăzut de afirmații de sine negative automate la pacienții oncologici cărora li s-a aplicat programul formativ integru de 10-12 ședințe. Scorul total al PDE disfuncțional (21,75)

la ambele sexe relatează despre manifestarea emoțiilor negative disfuncționale la un nivel mediu, iar scorul total PDE funcțional (32,35) la ambele sexe relatează despre manifestarea emoțiilor negative funcționale la un nivel ridicat.

**Tabelul 5.**

**Rezultatele conform testului T perechi, post-intervenție psihologică**

Variabile	t	Grad de libertate	p
1. grad.disperare test 2. grad.disperare re-test	5,95 4,25	19	0.000 - semnificativ
1.atitudini disfuncționale test 2.atitudini disfuncționale re-test	120,15 104,55	19	0.000 - semnificativ
1.gânduri automate test 2.gânduri automate re-test	54,7 30	19	0.000 - semnificativ
1.PDE test 2.PDE re-test	81,2 54,1	19	0.000 - semnificativ

**Tabelul 6.**

**Rezultatele conform testului T perechi, post-intervenție psihologică PDE**

PDE	Test	re-test	t	p
Frica funcțională	17,5	11,95	8,424	0,000
Frica disfuncțională	25,00	17,45	8,484	0,000
Deprimare funcțională	19,7	13,1	8,361	0,000
Deprimare disfuncționașă	19,00	11,55	7,364	0,000
Total	81,2	54,1	10,27	0,000



**Tabelul 7.**  
**Rezultatele conform testului T perechi, post-intervenție psihologică ATQ**

ATQ	test	Re-test	t	p
PMDC	20,20	10,25	19,9	0,000
NSNE	29,00	17,00	15,36	0,000
LSE	2,85	1,55	8,85	0,000
NEPUTINȚA	2,85	1,25	6,84	0,000

Conform testului T perechi, la test și re-test, pentru gradul de disperare:  $m_1 = 5,95$ ,  $m_2 = 4,25$ ,  $t(19) = 6,74$ ,  $p \leq 0,001$ ; atitudinile disfuncționale:  $m_1 = 120,15$ ,  $m_2 = 104,55$ ,  $t(19) = 9,35$ ,  $p \leq 0,001$ ; ATQ scor total (gândurile automate):  $m_1 = 57,7$ ,  $m_2 = 30,00$ ,  $t(19) = 23,83$ ,  $p \leq 0,001$ ; PDE scor total:  $m_1 = 81,2$ ,  $m_2 = 54,2$ ,  $t(19) = 10,27$ ,  $p \leq 0,001$ ; ATQ – PMDC:  $m_1 = 20,20$ ,  $m_2 = 10,250$ ,  $t(19) = 19,9$ ,  $p \leq 0,001$ ; ATQ - NSNE:  $m_1 = 29,00$ ,  $m_2 = 17,00$ ,  $t(19) = 15,36$ ,  $p \leq 0,001$ ; ATQ – LSE:  $m_1 = 2,85$ ,  $m_2 = 1,55$ ,  $t(19) = 8,85$ ,  $p \leq 0,05$ ; ATQ - neputința:  $m_1 = 2,85$ ,  $m_2 = 1,25$ ,  $t(19) = 6,83$ ,  $p \leq 0,05$ ; PDE – frica funcțională:  $m_1 = 17,5$ ,  $m_2 = 11,95$ ,  $t(19) = 8,424$ ,  $p \leq 0,001$ ; PDE – frica disfuncțională:  $m_1 = 25,00$ ,  $m_2 = 17,45$ ,  $t(19) = 8,484$ ,  $p \leq 0,001$ ; PDE – deprimarea funcțională:  $m_1 = 19,7$ ,  $m_2 = 11,55$ ,  $t(19) = 7,364$ ,  $p \leq 0,05$ ; PDE – deprimarea disfuncțională:  $m_1 = 19,00$ ,  $m_2 = 11,55$ ,  $t(19) = 7,364$ ,  $p \leq 0,05$ ; există diferențe semnificative, între rezultatele subiecților.

#### Concluzii

Cancerul este o maladie complexă care antrenează o multiplicare rapidă și incontrollabilă de celule maligne și care este asociată unui distres și unei anxietăți profunde. Pacienții oncologici conviețuiesc cu povara bolii lor, a tratamentului, a consecințelor psihosociale ale bolii, toate acestea contribuind la trăirea unei severe

suferințe psihologice care implică adaptarea la statutul de bolnav de cancer, la dimensiunea existențială a bolii, relația cu familia, căutarea unei credințe spirituale sau religioase care să-i confere un sprijin moral și o explicație a sensului vieții și al morții. Anual în Republica Moldova decedează circa 8508 de persoane din cauza cancerului, iar rata îmbolnăvirilor este în fiecare an în continuă creștere [5].

Din cauza prăpastiei dintre cele două corpusuri ale literaturii, pe o parte cea medicală, pe cealaltă psihologia și psihiatria, în ziua de astăzi diferențele majore între reacțiile oamenilor la tratamente convenționale împotriva cancerului ne sunt aproape inexplicabile [6]. Din ce în ce mai mulți medici oncologi susțin că durata de viață a pacienților oncologici este prezisă mai fidel de starea de spirit a bolnavului, de atitudinea sa, de percepția și gândirea acestuia, decât de prognosticul medical al bolii, și totuși aceste cunoștințe rămân în mare măsură ignorate în planificarea tratamentului.

Evaluarea studiilor de caz investigate a confirmat existența efectului benefic pe care intervenția psihoterapeutică îl are asupra calității vieții pacienților cu neoplasm și chiar asupra evoluției favorabile a bolii [1]. Programul de intervenție psihoterapeutică s-a dovedit a fi eficient și în ceea ce privește gândirea funcțională, a

sentimentului de autoeficiență precum și a strategiilor de coping adaptative.

În concluzie, asistarea psihoterapeutică de care a beneficiat lotul de pacienți, a contribuit la reducerea semnificativă a percepției insatisfacției legată de diferite domenii ale funcționării personale, la reducerea semnificativă a blocajelor în exprimarea emoțiilor, la creșterea semnificativă a optimismului, încrederii în propriile forțe și a nivelului stimei de sine precum și la schimbarea stilului atribuțional, care a evoluat dinspre extern spre intern. Beneficiile terapiei sunt vizibile în plan concret în recuperarea precoce, diminuarea durerii, controlul anxietății și în general ameliorarea calității vieții acestor pacienți.

Studiul realizat și-a îndeplinit obiectivul propus. Rezultatele cercetării indică un puternic aport al psihoterapiei de grup și a tehnicii de relaxare corporală în tra-

tamentul bolnavului oncologic, în sensul creșterii calității vieții, exprimate prin dezvoltarea personală, percepția bolii, anxietatea de moarte și disperarea existențială.

Tratamentul acordat a adus la scăderea expresiei reacțiilor observate, a tulburărilor afective prezente, la diminuarea suferințelor. În majoritatea cazurilor analizate, a scăzut încordarea psihică, somnul a devenit mai liniștit, mai odihnitor, reacțiile psihologice ale pacienților au căpătat o formă mai adecvată. Reabilitarea psihologică a bolnavului oncologic trebuie să fie orientată la schimbările prezente ale structurilor motivaționale. Tratamentul de recuperare trebuie să includă crearea și folosirea unor obiective, personal-semnificative, care, ulterior, vor reuși să reîntoarcă bolnavul la o viață activă, împlinită și realizată.

### Bibliografie:

1. ARHIP Georget T. Rolul psihoterapiei în tratamentul bolnavului oncologic, Iași, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", 2019.

2. CATRINICI L., COȘCIUG N., PRODAN L. ș.a. Aspecte medico-psihologice și principiile de reabilitare ale pacienților oncologici, CZU: 616-006-036.82-052-159.9

3. COȘCIUG N., PREPELIȚA D., CARA O. ș.a. Impactul emoțional în cancer și orientarea pacienților la operații reconstructive. Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. N4, 2022 (în ediție)

4. EȚCO C., CERNIȚANU M. Unele aspect psihologice la pacienții oncologici. Catedra Economie, Management și Psihopedagogie, USMF Nicolae Testemițanu, 2014

5. Programul Național de Control al Cancerului pentru anii 2016-2025, anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr.1291 din 2 decembrie 2016

6. POP F., HETEA O., NEAG C., GRIGORE C., Ghidul de bune practice al psiho-oncologului, București, 2021

7. SAVCA L., VÎRLAN M., Psihoteste. vol. 2. Univers Pedagogic, Chișinău, 2008, ISBN 978-9975-48-062-8.

8. ГНЕЗДИЛОВ А. В. Психология и психотерапия потери. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. СПб.: Издательство «Речь», 2007. ББК 88.48 53.57

Primit la redacție 20.08.2022



## PSIHOLOGIE SPECIALĂ

### BATERIA DE TESTE NEPSY ÎN EVALUAREA FUNCȚIILOR NEUROPSIHICE LA COPIII CU DIZABILITATE INTELECTUALĂ UȘOARĂ

### THE NEPSY TEST BATTERY IN THE ASSESSMENT OF NEUROPSYCHIC FUNCTIONS IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

CZU: 159.98-053.2

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p83-95

**Valentina OLĂRESCU**

prof.univ., dr., UPSC „Ion Creangă”  
[orcid.org/0000-0001-8019-8907](https://orcid.org/0000-0001-8019-8907)

**Irina COBZARU**

drd, UPSC „Ion Creangă”  
[orcid.org/0000-0002-3018-4002](https://orcid.org/0000-0002-3018-4002)

#### Rezumat

*Evaluarea copilului cu dizabilitate întotdeauna se realizează prin aplicarea metodelor psiho-clinice și nu numai. A fost efectuat un studiu comparativ ale funcțiilor neuropsihice la copii cu dezvoltare tipică și copii cu dizabilitate intelectuală ușoară, în loturi a câte 60 de preșcolari, cu vârsta de 4.5 – 6 ani, folosind Bateria de teste NEPSY, care cuprinde cinci domenii de evaluare a copilului. Bateria este instrumentul care oferă informații relevante despre neuro-psihișmul copilului, iar specialistul poate interveni imediat cu măsuri de remediere. În articol sunt prezentate rezultatele brute obținute, trecute prin prelucrarea statistică în vederea evidențierii diferențelor și a mărimii efectului între loturile de preșcolari evaluate. În tabelele și figurile prezentate în prezenta lucrare sunt ilustrate performanțele copiilor la fiecare subtest investigat. În final sunt prezentate dificultățile și funcțiile slab dezvoltate decelate la copii investigați.*

**Cuvinte-cheie:** dizabilitate intelectuală; funcționalitate neuropsihică; funcționare senzorio-motorie; procesare vizuo-spațială.

#### Summary

*The assessment of the disabled child is always carried out by applying psycho-clinical methods, and not only. The comparative study of neuropsychic functions in children with typical development and children with mild intellectual disability, in groups of 60 preschoolers aged 4.5-6 years old was carried out using the NEPSY Test Battery, which includes five areas of child assessment. The battery is the tool that provides relevant information about the child's neuro-psihișm and a specialist can immediately intervene with remedial measures. The raw results obtained are presented, and statistically processed in order to highlight the difference and effect size between the assessed groups of preschoolers. With the help of tables and figures, children's performances for*

*each investigated subtest are illustrated. Finally, the difficulties and poorly developed functions detected in the investigated children were revealed.*

**Keywords:** intellectual disability; neuropsychological functionality; sensory-motor functioning; visuospatial processing.

### Introducere

Examinarea neuropsihologică se indică copiilor cu diferite afecțiuni:

1) leziuni cerebrale focale severe în vederea creării unui program individual de restabilire a funcțiilor psihice superioare (consecințe ale neuroinfecțiilor severe, traumelor cerebrale);

2) consecințe severe ale leziunilor cerebrale perinatale (paralizie cerebrală în copilărie, epilepsie);

3) manifestări ale disfuncției cerebrale minime, inclusiv hiperactivitate și sindromul deficitului de atenție, pentru a evalua dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, a identifica tulburările și gradul de compensare a procesului patologic în vederea elaborării unui program individual eficient de dezvoltare a funcțiilor mentale superioare;

4) probleme de învățare, în special, afecțiuni la nivel de atenție și memorie, cu scopul evaluării pregătirii copilului pentru școlarizare;

5) probleme medicale care necesită terapie de lungă durată (diabet zaharat, boli alergice etc.) pentru a corecta în timp util tulburările de dezvoltare;

6) tulburări emoționale [1].

De regulă, copiii se expun unui examen neuropsihologic, începând cu vârsta de 5 ani. Până atunci se folosesc metode de evaluare a dezvoltării funcțiilor psihice superioare și corespondența dezvoltărilor lor cu vârsta. Pe baza acestor examinări, se face posibilă precizarea dificultăților de

învățare sau potențiala apariție a unui deficit neuropsihologic la o vârstă mai înaintată. Evaluarea gradului de dezvoltare a funcțiilor psihice superioare și concordanța acestora cu vârsta copilului, impune acceptare, deoarece disocierea dezvoltării este caracteristică multor copii cu dizabilități.

Suportul informativ despre neurofiziologia sistemului nervos central a contribuit la demarea cercetării comparative a copiilor cu dezvoltare tipică și a celor cu dizabilitate intelectuală ușoară, din perspectiva dezvoltării funcțiilor neuropsihice, prin utilizarea Bateriei de teste NEPSY. Bateria este instrumentul care oferă informații relevante despre neuro-psihismul copilului și imediat specialistul poate interveni cu măsuri de recuperare, ceea ce înseamnă ca este solicitată, practică, pe de o parte, pe de altă parte, utilizarea ei solicită profesionalism, pregătire specială, dar și licență de aplicare.

**Scop:** evaluarea nivelului de dezvoltare a funcțiilor neuropsihice la preșcolari cu dezvoltare tipică și dizabilitate intelectuală ușoară.

**Instrumente:** A fost utilizată *Bateria de teste NEPSY, de evaluare a funcțiilor neuropsihice* la copiii de 3-12 ani.

**Vârsta copiilor** din lotul de cercetare este de 4,5-6 ani.

Bateria NEPSY permite evaluarea a cinci domenii funcționale cognitive complexe: Atenție/Funcții Executive, Limbaj, Funcții Sensorio-motorii, Procesare

Vizuo-spațială, și Memorie și Învățare [1]. Atenția și Funcțiile Executive sunt elemente centrale în evaluarea neuropsihologică. Cercetările efectuate în aceste domenii au evidențiat faptul că abilitățile cognitive pot să urmeze trasee de dezvoltare temporale diferite și pot fi afectate în mod diferit. A distinge între aceste cinci domenii nu implică faptul că aceste abilități se dezvoltă și funcționează izolat sau că contribuie la performanța unui singur domeniu. Dimpotrivă, performanța în unul dintre domenii poate duce la stimularea performanțelor și în celelalte domenii.

Subtestele de bază, utilizate în lucrarea de față, sunt:

a) Domeniul Atenție/Funcții Executive: 1. Turnul, 2. Atenția Auditivă și Setul de Răspuns, 3. Atenție vizuală.

b) Domeniul Limbaj: 1. Procesarea fonologică, 2. Înțelegerea Instrucțiunilor;

c) Domeniul Sensorio-motor: 1. Imitarea Pozițiilor Mâinii, 2. Precizia vizuo-motorie;

d) Domeniul Procesare vizuo-spațială: 1. Copierea desenului;

e) Domeniul Memorie și învățare: 1. Memoria fețelor, 2. Memoria narativă [1].

La aceste subteste se pot obține performanțe pe mai multe niveluri calitative, în funcție de valoarea scorurilor scalate: *abilități extrem de bine dezvoltate* (valori ale scorurilor între 17-19), *abilități foarte bine dezvoltate* (valori ale scorurilor între 14-16), *abilități dezvoltate la nivel mediu* (valori ale scorurilor între 7-13), *abilități slab dezvoltate* (valori ale scorurilor între 4-6), *abilități foarte slab dezvoltate* (valori ale scorurilor între 1-3). Raportul de evaluare neuropsihică cuprinde un profil individual al performanțelor în domeniile investigate. Scorurile scalate cumulate

pe fiecare domeniu de investigare, profilează un anumit pattern de dezvoltare, care prin comparație cu standardele de dezvoltare normală (sau cu cele de dezvoltare atipică), permit evidențierea unor eventuale deficite în domeniile evaluate, prin încadrarea performanțelor obținute în mai multe niveluri calitative, în funcție de încadrarea în intervalele percentile: *performanțe peste nivelul așteptat* (peste 75), *performanțe la nivelul așteptat* (între 26-75), *performanțe la limită* (între 11-25), *performanțe sub nivelul așteptat* (între 3-10), *performanțe mult sub nivelul așteptat* (valori  $\leq 2$ ). Etaloanele standardizate pe populația românească sunt cuprinse în manualul testelor Nepsy, pentru toate subtestele bateriei [1].

*Etapa preliminară a cercetării* s-a realizat în vederea identificării eșantionului de preșcolari, înscriși în anul școlar 2018-2019 în grupa medie. S-a urmărit selectarea a două grupe de subiecți: 60 de copii cu dizabilitate intelectuală/mintală ușoară (DIU) înscriși în învățământul preșcolar în grupe incluzive și 60 de copii cu dezvoltare tipică (DT) înscriși în învățământul preșcolar din grădinițele de pe raza județului Bacău, din categoria de vârstă de 4,5-6 ani. Criteriul trierii (screening-ului) preșcolariilor cu DIU a fost prezența dizabilității intelectuale, evaluate și certificate de către Comisia de Evaluare Complexă a Copilului cu Dizabilități din cadrul DGASPC, Bacău și de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Bacău, analizată ulterior și de noi. Nivelul dezvoltării psihofizice a preșcolariilor cu DT a fost evaluat de medicul de familie, fixat în fișa medicală, și de psiholog la momentul intrării lor în instituția preșcolară.

### Rezultate la Bateria Nepsy

**Scop:** evaluarea nivelului de dezvoltare a funcțiilor neuropsihice: *atenție/funcții executive, limbaj, memorie și învățare, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială* prin raportare la vârsta cronologică la preșcolarii DIU și DT.

**Ipoteza de lucru 1:** presupunem că la preșcolarii cu DIU vom constata o subdezvoltare a nivelului atenției/funcțiilor executive, spre deosebire de preșcolarii DT;

**Ipoteza de lucru 2:** presupunem că preșcolarii DIU vor înregistra performanțe inferioare în domeniul limbajului, pe fondul afectării intelectuale, comparativ cu preșcolarii DT;

**Ipoteza de lucru 3:** presupunem că la preșcolarii DIU vom constata un nivel inferior de dezvoltare a funcțiilor senzorio-motorii, spre deosebire de preșcolarii DT;

**Ipoteza de lucru 4:** presupunem că procesarea vizuo-spațială va fi încetinită, săracă, la un nivel inferior la preșcolarii cu DIU în raport cu preșcolarii DT;

**Ipoteza de lucru 5:** dezvoltarea memoriei și a capacității de învățare va fi insuficientă, inferioară la preșcolarii DIU, va contrasta cu a preșcolarii DT.

**Prelucrarea statistică.** Pentru delimitarea diferențelor între eșantioane independente am utilizat testul *U-Mann Whitney*, iar pentru aprecierea mărimii efectului am calculat coeficientul *r biserial*.

Distribuțiile rezultatelor obținute la testele din cadrul Nepsy aplicate celor două categorii de preșcolari se pot consulta în tabelele de mai jos. Pentru început ilustrăm rezultatele preșcolarii la domeniul *atenție/funcții executive* din cadrul bateriei, ce cuprinde câteva subteste: *atenție auditivă, atenția vizuală, Turnul*.

**Tabelul 1.**  
**Performanțele preșcolarii DIU și DT, domeniul *Atenție/funcții executive*, NEPSY**

Intervale scoruri scalate	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procentuală	Frecv. brută	Frecv. procentuală
Test <i>Atenție Auditivă</i>				
Scoruri între 1 - 3	3	5	-	-
Scoruri între 4 - 6	57	95	1	1,7
Scoruri între 7 -13	-	-	51	85,0
Scoruri între 14 - 16	-	-	8	13,3
Nr. subiecți	60	100%	60	100%
Testul <i>Atenția vizuală</i>				
Scoruri între 1 - 3	1	1,7	-	-
Scoruri între 4 - 6	59	98,3	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	46	76,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	12	20,0



Scoruri între 17 - 19	-	-	2	3,3
Nr. subiecți	60	100%	60	100%
<i>Testul Turnul</i>				
Scoruri între 1 - 3	15	25	-	-
Scoruri între 4 - 6	45	75	2	3,3
Scoruri între 7 -13	-	-	58	96,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	-	-
Nr. subiecți	60	100%	60	100%

*Testul Atenție Auditivă și Setul de Răspuns*, în partea A, solicită copilului să asculte o serie de cuvinte și să răspundă doar la cuvântul țintă ”roșu” prin punerea unui pătrat roșu într-o cutie. În partea B a testului, copilul este rugat să schimbe setul și să răspundă la stimuli contradictorii, punând un pătrat galben în cutie când aude roșu și invers, precum și să realizeze sarcina în condițiile prezenței unor distractori, punând un pătrat albastru în cutie atunci când i se spune ”albastru”. În contextul dat, preșcolarii DIU au înregistrat performanțe de nivel slab (95%) și foarte slab (5%), în timp ce preșcolarii DT au obținut preponderent performanțe de nivel mediu (85%), de nivel foarte bun (13,3%), și doar într-un singur caz performanțele au fost de nivel slab (1,7%) (tab. 1).

Dificultățile observate în partea A a subtestului, la *Atenție auditivă* indică în cazul copiilor cu DIU, probleme de atenție și vigilență (repetare) la îndeplinirea unor sarcini simple și repetitive, în timp ce dificultățile din partea B sunt legate de imposibilitatea operării cu reguli și seturi mintale mai complexe.

*Subtestul Atenția vizuală* este un test complex care măsoară vigilența și atenția vizuală selectivă cu ajutorul căreia copilul localizează și compară două fețe țintă

în ordine liniară în cadrul unei zone delimitate. Copilul trebuie să facă alegerile corecte să focalizeze selectiv, într-un ritm cât mai rapid, menținându-și atenția orientată către țintele vizuale. Această sarcină presupune reținerea unui anumit set de trăsături faciale corespunzător țintei vizuale. Majoritatea copiilor DIU au înregistrat performanțe slabe (98,3%), cu excepția unui singur caz, în care s-a constatat o dezvoltare foarte slabă a atenției vizuale (1,7%). Au fost observate dificultăți în capacitatea de a susține și schimba seturi cognitive, precum și o frecvență mare a mișcărilor realizate în afara sarcinii, ceea ce sugerează probleme legate de atenție și impulsivitate. De cealaltă parte, copiii DT au avut o funcționare a atenției vizuale de nivel mediu (76,7%), de nivel foarte bun (20%), dar și de nivel extrem de bun (3,3%). Au dovedit concentrare, vigilență și fermitate. (tab. 1.).

Subtestul *Turnul* evaluează funcțiile executive legate de planificarea, autoreglarea, monitorizarea rezolvării de probleme. Copiii sunt rugați să mute trei bile colorate în poziții stabilite, ținând cont de anumite reguli și de un număr specific de mișcări, într-un interval de timp limitat. La preșcolarii cu DIU, funcțiile executive, respectiv abilitățile de planificare și moni-



torizare a rezolvării de probleme sunt slab dezvoltate (75%) și foarte slab dezvoltate (25%). Ei prezintă dificultăți în planificarea și realizarea unor strategii de rezolvare de probleme, precum și în ghidarea după reguli specificate. La 96,7% din preșcolarii DT, funcțiile executive au fost evaluate la nivel mediu de dezvoltare, și doar la 3,3% a fost constatată dezvoltare slabă

(tab. 1.). Îi putem caracteriza ca fiind capabili să planifice și programeze acțiuni, să se autoregleze și autocontroleze când au de realizat o sarcină/problemă.

Domeniul *Limбай*, cuprinde subtestele *Procesare fonologică și Înțelegerea instrucțiunilor*. În continuare prezentăm scorurile, cum s-au încadrat rezultatele copiilor cu DIU și DT.

Tabelul 2.

Performanțele preșcolarilor DIU și DT, domeniul *Limбай*, NEPSY

Intervale scoruri scalate	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procentuală	Frecv. brută	Frecv. procentuală
Testul <i>Procesare fonologică</i>				
Scoruri între 1 - 3	12	20	-	-
Scoruri între 4 - 6	48	80	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	35	58,3
Scoruri între 14 - 16	-	-	25	41,7
Nr. subiecți	60	100%	60	100%
Testul <i>Înțelegerea instrucțiunilor</i>				
Scoruri între 1 - 3	10	16,7	-	-
Scoruri între 4 - 6	50	83,3	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	60	100
Scoruri între 14 - 16	-	-	-	-
Nr. subiecți	60	100%	60	100%

Subtestul *Procesarea fonologică* evaluează capacitatea de a identifica cuvintele pornind de la segmente de cuvinte expuse oral. Pentru a ajunge la cuvântul întreg (un gestalt auditiv), subiectul pornește de la un segment de cuvânt rostit, prezentat alături de un suport vizual format din 3 imagini, din care doar una reprezintă varianta corectă. Abilitatea de *procesare fonologică* la subiecții cu DIU, a fost slab dezvoltată la 80% și foarte slab dezvoltată la 20%

din subiecți. Aceștia prezintă dificultăți în procesarea fonologică de bază și întâmpină dificultăți în identificarea unor cuvinte sau segmente de cuvinte, respectiv reconstituirea unor cuvinte din segmentele de cuvinte prezentate se adevărește a fi dificilă chiar în condițiile oferirii unui suport vizual corespunzător, performanțele fiind inferioare vârstei cronologice. Respectiv, 58,3% dintre preșcolarii DT au performat la nivel mediu de dezvoltare al procesării

fonologice și 41,7% la nivel foarte bun de dezvoltare al acestei abilități (tab. 2.).

Subtestul *Înțelegerea Instrucțiunilor* evaluează abilitatea de a procesa și de a răspunde rapid la instrucțiuni verbale de complexitate treptat mărită. Este urmărit răspunsul la instrucțiunile verbale oferite, care solicită o procesare auditivă și verbală mai elaborată și implică recunoașterea unor obiecte țintă (iepurăși/ trăsături faciale) în funcție de culoare, poziție și relație între figuri. La majoritatea preșcolarilor cu DIU valorile scorurilor obținute s-au încadrat la un nivel slab de dezvoltare (83,3%), dar și la un nivel foarte slab de dezvoltare al capacității de înțelegere a instrucțiunilor (16,7%). S-au constatat dificultăți în

procesarea instrucțiunilor verbale tot mai complexe, în a menține ordinea formă-mărime-culoare, ceea ce indică probleme în structurarea și organizarea secvențelor verbale fluente. Preșcolarii DT investigați au obținut scoruri medii la *Înțelegerea instrucțiunilor*, adică au o dezvoltare medie la acest subtest – 100% (tab. 2.). De aici reiese că preșcolarii DT înțeleg ce li se spune, procesează repede informația, o mențin în memorie și apoi realizează acțiunile.

Domeniul *Procesare vizuo-spațială*, include subtestul *Copierea desenului*, care evaluează abilitatea de a copia figuri geometrice și reproducere de linii, desene simple și figuri geometrice bidimensionale pe o coală de hârtie.

**Tabelul 3.**

**Performanțele preșcolarilor DIU și DT, domeniul  
*Procesare vizuo-spațială, NEPSY***

Intervale scoruri scalate	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procentuală	Frecv. brută	Frecv. procentuală
Testul <i>Copierea desenului</i>				
Scoruri între 1 - 3	5	8,3	-	-
Scoruri între 4 - 6	55	91,7	5	8,3
Scoruri între 7 -13	-	-	52	86,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	3	5
Nr. subiecți	60	100%	60	100%

Abilitatea de *Copiere a desenului* la preșcolarii DIU a fost preponderent slab dezvoltată - 91,7%, dar și foarte slab dezvoltată - 8,3%. La ei s-au înregistrat dificultăți în integrarea vizuo-motorie și în realizarea comportamentelor motorii, observate în tremur la nivelul coordonării motricității fine, care au relevat unele greșeli în redarea traseului grafic. De ase-

menea, s-a remarcat prezența unor mișcări corporale, în afara mișcărilor prevăzute în subtest; rezolvau cu dificultate sarcinile noi, având tendința de a abandona repede modelul atunci când se confruntau cu o problemă, întrucât aveau nevoie de timp suplimentar și de noi explicații pentru a se putea familiariza cu noua sarcină de lucru. La preșcolarii DT doar 8,3% au avut per-

formanțe slabe, restul preșcolarilor obținând performanțe de nivel mediu (86,7%) și de nivel foarte bun (5%). La ei am observat o tendință generală de a înțelege mult mai ușor cerințele și instrucțiunile sarcinilor, fără a fi nevoie de a le repeta; au demonstrat rezistență crescută și determinare în finalizarea a ceea ce au început, precum și o corectitudine crescută în reproducerea modelelor solicitate (tab. 3.).

Domeniul *Senzorio-motor* cuprinde subtestele *Imitarea Pozițiilor Mâinii* și *Precizia vizuomotorie*.

Subtestul *Precizia Vizuo-motorie* evaluează precizia coordonării dintre ochi-mână, în cadrul unei sarcini de trasare. Este apreciat modul de trasare al unei linii și vi-

teza motorie fină pe parcursul unui traseu dat. *Precizia vizuo-motorie* a fost slab dezvoltată la cei mai mulți dintre preșcolarii cu DIU (76,7%), dar și foarte slab dezvoltat la un sfert dintre ei (23,3%). Copiii DIU au avut un ritm lent de execuție, prezentând multe greșeli, ce au constat în depășiri ale cadrului dat pentru parcurgerea traseului. Majoritatea preșcolarilor tipici au avut performanțele încadrabile la nivelul mediu de dezvoltare (76,7%), existând un procent însemnat de subiecți (23,3%) care au obținut performanțe slabe la precizia vizuo-motorie (tab. 4.). Randamentul în procesarea informației vizuo-spațiale și coordonarea vizuo-motorie al copiilor cu DIU este inferior copiilor cu DT.

**Tabelul 4.**

**Performanțele preșcolarilor DIU și DT, domeniul *Senzorio-motor*, NEPSY**

Intervale scoruri scalate	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procentuală	Frecv. brută	Frecv. procentuală
Testul <i>Precizia Vizuo-motorie</i>				
Scoruri între 1 - 3	14	23,3	-	-
Scoruri între 4 - 6	46	76,7	14	23,3
Scoruri între 7 -13	-	-	46	76,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	-	-
Nr. subiecți	60	100%	60	100%
Testul <i>Imitarea Pozițiilor Mâinii</i>				
Scoruri între 1 - 3	5	8,3	-	-
Scoruri între 4 - 6	55	91,7	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	55	91,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	5	8,3
Nr. subiecți	60	100%	60	100%

Subtestul *Imitarea Pozițiilor Mâinii* evaluează abilitatea cu care copilul poate imita poziționări ale degetelor și mâinii după model. Examinatorul modelează po-

ziția mâinii, iar copilul o imită. Exemple de modele: atingerea degetului mare de index/ deget mijlociu/ inelar; încrucișarea degetului mijlociu cu inelarul etc. Capacita-

tatea de *Imitare a pozițiilor mâinii* la copiii cu DIU este slab dezvoltată - 91,7% și foarte slab dezvoltată la 8,3%. Performanțele copiilor tipici s-au încadrat, la nivelul mediu de dezvoltare - 91,7%, dar au fost semnalate și unele cazuri în care performanțele de imitare au atins nivelul foarte bun de dezvoltare - 8,3%. (tab. 4.).

În cazul copiilor cu DIU se observă dificultăți în coordonarea motorie fină, în reproducerea pozițiilor mâinii, datorate procesării ineficiente a informației tactile și kinestezice sau dificultăților în reproducerea relațiilor spațiale prezentate de model. Preponderent copiii cu DIU au avut tendința de a reda modelele cu mâna preferată, chiar și atunci când au fost solici-

tați să folosească mâna nepreferată, pentru imitarea diferitelor modele solicitate.

Domeniul *Memorie și învățare* înseamnă subtestele *Memoria fețelor* și *Memoria narativă*.

Subtestul *Memoria Fețelor* evaluează memoria și învățarea vizuală, constând în capacitatea copilului de a recunoaște fețe. Sarcina implică identificarea unor fețe dintr-o serie de seturi date, identificarea genului copilului prezentat, apoi reactualizarea imediată a imaginii unui copil din mai multe variante prezentate. Se solicită identificarea imaginii unei fețe țintă (a unui copil) care este prezentată alături de alte 2 imagini ale fețelor unor copii, cu rol de distractor (tab. 5).

**Tabelul 5.**  
**Performanțele preșcolarilor DIU și DT, domeniul *Memorie și învățare*, NEPSY**

Intervale scoruri scalate	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procentuală	Frecv. brută	Frecv. procentuală
<i>Testul Memoria fețelor</i>				
Scoruri între 1 - 3	6	10	-	-
Scoruri între 4 - 6	54	90	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	39	65
Scoruri între 14 - 16	-	-	21	35
Nr. subiecți	60	100%	60	100%
<i>Testul Memoria narativă</i>				
Scoruri între 1 - 3	6	10	-	-
Scoruri între 4 - 6	54	90	-	-
Scoruri între 7 -13	-	-	13	21,7
Scoruri între 14 - 16	-	-	47	78,3
Nr. subiecți	60	100%	60	100%

Capacitatea de *Memorare a fețelor* a fost slab dezvoltată la marea majoritate a preșcolarilor DIU - 90%, dar și foarte slab

dezvoltată - 10% dintre aceștia. Ei au prezentat dificultăți în fixarea și procesarea cantității de informație vizuală, în redarea

informației vizuale, în identificarea fețelor, reprezentând detalii ale fețelor, randamentul în sarcină fiind inferior copiilor cu DT. Preșcolarii DT au demonstrat o viteză mai mare recunoașterea imediată a fețelor; preponderent performanțele sunt medii - 65%, dar și foarte bune -35%. (tab. 5.).

Subtestul *Memoria Narativă* evaluează abilitatea de a repovesti o istorioară, în condiții de reactualizare liberă, dar și în condițiile reactualizării pe bază de indicii (amorsată). După audierea textului, copilul a avut de răspuns la o serie de întrebări: „Cum îl chema pe băiat? Ce culoare are câinele? Cine era Ana?” etc

**Tabelul 6.**  
**Diferențe între subiecții DIU și DT, testul U Mann Whitney,**  
**subteste Bateria NEPSY**

Variabile/subteste	Media		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
	DIU	DT			
Atenția auditivă	5.00	12.00	3.00	< 0,001	0.99
Atenția vizuală	5.00	12.00	0	< 0,001	1.00
Turnul	4.00	10.00	0	< 0,001	1.00
Procesare fonologică	4.50	13.00	0	< 0,001	1.00
Înțelegerea instrucțiunilor	4.00	10.00	0	< 0,001	1.00
Precizia vizuo-motorie	4.00	9.00	21.00	< 0,001	0.98
Imitarea poziției mâinii	5.00	10.00	0	< 0,001	1.00
Copierea desenului	5.00	12.00	30.00	< 0,001	0.98
Memoria fețelor	5.00	13.00	0	< 0,001	1.00
Memoria narativă	5.00	15.00	0	< 0,001	1.00

Din perspectiva *memoriei narative*, performanțele preșcolarilor cu DIU au fost la un nivel slab - 90% și foarte slab - 10% dintre subiecți. Aceștia au rezolvat mai bine sarcinile/itemii în contextul reactualizării amorsate prin oferirea de indicii, ceea ce a contribuit la reproducerea mai multor detalii din povestirea audiată, fapt pe care îl considerăm că reprezintă o caracteristică a copiilor cu DIU. Totodată, ei au avut dificultăți în procesarea și reactualizarea detaliilor expuse în poveste, informațiile verbale au fost prezentate sumar și

redate în ordine aleatorie. Preșcolarii DT au avut preponderent performanțe foarte bune -78,3% și medii -21,7% (tab.2.). Tendința centrală a datelor, atât la nivelul subtestelor, cât și la nivelul domeniilor de bază ale dezvoltării neuropsihice a fost sintetizată în tabelele 6.-7, în care sunt evidențiate diferențele statistic semnificative  $p < 0,001$ ,  $r=1.00$  atât la subtestele din cadrul bateriei NEPSY, cât și la domeniile de bază ale dezvoltării neuropsihice, între preșcolarii cu DIU și DT.

Din perspectiva domeniului *Atenției/*

*Funcțiilor executive*, analiza rezultatelor înregistrate la eșantioanele DIU și DT indică diferențe semnificative statistic între cele două loturi: la preșcolarii DIU tendința centrală a datelor este  $M=61$ , iar la preșcolarii DT,  $M=110$ , testul U-Mann-Whitney având valoarea  $U=0$ ;  $p<0,001$ . La subtestele domeniului am identificat diferențe statistic semnificative, la (Notă: Media va fi prezentată pentru DIU, apoi DT) *Atenție auditivă*:  $U=3,00$ ;  $p<0,001$

( $M=5 / M=12$ ), *Atenție vizuală*:  $U=0$ ;  $p<0,001$  ( $M=5 / M=12$ ), *Turn*:  $U=0$ ;  $p<0,001$  ( $M=4/M=10$ ). Valorile mărimilor efectului, calculate cu ajutorul indicatorului *r biserial*, la nivelul domeniului *Atenției/ Funcțiilor executive*, respectiv la *Atenția auditivă / Setul de răspuns, Atenția vizuală* și testul *Turnul*, au relevat o intensitate foarte mare a diferențelor între grupuri ( $r_{bis} = 0,99 - 1,00$ ), în condițiile prezenței/ absenței dizabilității mintale ușoare. (tab. 6-7).

**Tabelul 7.**

**Diferențe între subiecții DIU și DT, testul U Mann Whitney, domenii Bateria NEPSY**

Variabile	Media		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
	DIU	DT			
Atenție/funcții executive	61.00	110.00	0	< 0,001	1.00
Limbaj	60.50	85.00	0	< 0,001	1.00
Funcții senzorio-motorii	54.50	70.00	0	< 0,001	1.00
Procesare vizuo-spatială	57.00	76.00	32.50	< 0,001	0.98
Memorie și învățare	56.00	94.00	0	< 0,001	1.00

Concluzionăm că la preșcolarii cu DIU performanțele pe domeniul *Atenție/ funcții executive* au fost subdezvoltate comparativ cu cele ale preșcolarilor DT, pe fondul prezenței dizabilității, ceea ce confirmă ipoteza de lucru 1.

La domeniul *Limbaj*, cele două grupuri de subiecți diferă semnificativ în dezvoltare: la preșcolarii DIU avem  $M=60,5$ , iar la preșcolarii DT avem  $M=85$ ,  $U=0$ ;  $p<0,001$ . Pentru subtestele domeniului *Limbaj*, valorile testului statistic U Mann-Whitney confirmă diferența statistic semnificativă: *Procesare fonologică*:  $U=0$ ;  $p<0,001$ ,  $M=4,5$ ;  $M=13$ ; *Înțelegerea instrucțiunilor*  $U=0$ ;  $p<0,001$ ,  $M=4 / M=10$ . Valorile *r-bis* pentru subtestele *Procesare*

*fonologică, Înțelegerea instrucțiunilor* și domeniul *Limbaj* au delimitat o intensitate foarte mare a diferențelor între grupuri ( $r_{bis} = 1,00$  în fiecare caz), în condițiile prezenței/ absenței dizabilității. (tab. 6.-7).

Afirmăm că performanțele pe domeniul *Limbaj* au fost inferioare la preșcolarii DIU comparativ cu cele ale preșcolarilor DT, pe fondul afectării cognitive, ceea ce validează ipoteza de lucru 2.

Pentru domeniul *Funcțiilor senzorio-motorii* datele înregistrate arată că cele două loturi de preșcolari diferă semnificativ: la copiii cu DIU,  $M=54,5$ , iar la copiii tipici  $M=70$ , ( $U=0$ ;  $p<0,001$ ). La subtestele domeniului am identificat diferențe statistic semnificative ale testului

U Mann-Whitney: *Precizia vizuo-motorie* U=21,00; p<0,001 (M=4 / M=9); *Imitarea poziției mâinii* U=0; p<0,001 (M=5 / M=10). Mărimea efectului pe subteste *Precizia vizuo-motorie*, *Imitarea poziției mâinii* și domeniul *Funcții senzorio-motorii* au delimitat o intensitate foarte mare a diferențelor între grupuri (*r bis*= între 0,98-1,00), în condițiile prezenței/ absenței dizabilității mintale ușoare (tab. 6.-7).

Rezultatele la domeniul *Funcțiilor senzorio-motorii* au fost inferioare la preșcolarii DIU comparativ cu cele ale preșcolarii DT, pe fondul prezenței dizabilității mintale, ceea ce validează ipoteza de lucru 3.

În ceea ce privește domeniul *Procesării vizuo-spațiale*, analiza rezultatelor obținute indică diferențe statistice semnificative între preșcolarii: la preșcolarii DM tendința centrală a datelor este M=57, iar la preșcolarii DT, M=76 (U=32,50; p<0,001). La subtestul *Copierea desenului* datele sunt: M=5 / M=10, U=30; p<0,001. Valoarea indicatorului *r biserial* la nivelul *Copierii desenului*, respectiv la nivelul domeniului *Procesare vizuo-spațială* a indicat o intensitate foarte mare a diferențelor între grupuri (*r bis*=0,98), în condițiile prezenței/ absenței dizabilității (tab. 6-7). Afirmăm că performanțele preșcolarii DIU au fost semnificativ slabe față de cele ale preșcolarii DT, în condițiile prezenței dizabilității mintale, ceea ce validează ipoteza de lucru 4.

Din perspectiva domeniului *Memorie și învățare*, cele două loturi de preșcolarii diferă semnificativ în dezvoltare: la preșcolarii DIU avem M=56, iar la preșcolarii DT avem M=94, U=0; p<0,001. Pentru subtestele domeniului, valorile testului statistic U Mann-Whitney sunt, de asemenea, semnificative: *Memoria fețelor* U=0; p<0,001 (M=5 / M=13); la *Memoria*

*narativă* U=0; p<0,001 (M=5 / M=15). Valorile coeficientului *r biserial* la nivelul *Memoriei fețelor*, *Memoriei narative*, respectiv la nivelul domeniului *Memorie și învățare* a arătat o intensitate foarte mare a diferențelor între grupuri (*r bis*=1,00 în fiecare caz), în condițiile prezenței/ absenței dizabilității mintale ușoare (tabelele 6.-7). Putem afirma că la grupul DIU performanțele la domeniul *Memorie și învățare* au fost subdezvoltate comparativ cu cele ale preșcolarii DT, pe condițiile prezenței dizabilității mintale, ceea ce confirmă ipoteza de lucru 5.

#### Concluzii:

Astfel, putem evidenția o serie de particularități specifice copiilor cu DIU la nivelul funcțiilor neuropsihice cu performanțe sub nivelul vârstei cronologice după cum urmează:

- abilități slab dezvoltate în privința capacității de focalizare a atenției, în viteza și acuratețea de sezizare a țintelor vizuale pe o zonă delimitată, determinate de fluctuațiile în procesul atențional, de dificultățile în reținerea unor seturi de informații legate de țintele vizuale, respectiv în capacitatea de a susține și schimba seturi cognitive;

- probleme de atenție auditivă, vigilență slabă în sarcini simple și repetitive, incapacitatea operării cu reguli și seturi mintale mai complexe pe date auditive;

- abilități slab dezvoltate în planificarea și realizarea unor strategii de rezolvare de probleme, precum și în ghidarea după reguli specificate;

- capacitatea de procesare fonologică slabă, dificultăți în capacitatea de analiză auditiv-fonologică, în identificarea unor cuvinte sau segmente de cuvinte, chiar și în prezența unui suport vizual (imagini adecvate);

- capacitatea de înțelegere a unor in-



strucțiuni simple este prezentă, dar abilitățile sunt slabe în procesarea instrucțiunilor verbale tot mai complexe, care implică o semantică din ce în ce mai bogată, dificultăți în menținerea ordinii formă-mărim-culoare, ceea ce indică probleme în înțelegerea unor concepte și în organizarea secvențelor verbale fluente;

- dificultăți în procesarea și fixarea cantității de informație vizuală, precum și în reactualizarea informației vizuale, reprezentând detalii;

- capacitate scăzută de procesare și reactualizare a detaliilor audiate dintr-o poveste, în sarcinile de repovestire liberă, informațiile verbale au fost prezentate sumar și redade în ordine aleatorie, reproducerea detaliilor a fost mai eficientă în contextul reactualizării amorsate (prin oferirea de indicii);

- dificultăți în execuția motorie fină în sarcinile de reproducere a pozițiilor mâinii, datorate procesării ineficiente a informației tactile și kinestezice, dificultăților în reproducerea relațiilor spațiale prezentate de model, precum și în capacitatea de organizare, secvențiere și monitorizare a mișcărilor în sarcinile de imitare motrică; tendința de a reda modelele cu mâna preferată, chiar și atunci când subiecții au fost solicitați să folosească mâna nepreferată, pentru imitarea diferitelor modele;

- dificultăți în coordonarea vizuo-motorie, în sarcinile de trasare, capacitate scăzută de planificare și monitorizare a preciziei mișcărilor în utilizarea unui in-

strument de scris; subiecții avut un ritm mai lent de execuție motrică, prezentând mai multe greșeli prin depășirea cadrului dat pentru parcurgerea traseului;

- abilități slab dezvoltate de procesare vizuo-spațială și de integrare vizuo-motorie, implicate în sarcini de copiere a unor figuri, concretizate în tremur, cu greșeli în redarea traseului grafic; dificultăți în elaborarea și implementarea unui plan motor vizuo-spațial, respectiv în coordonarea motrică fină pentru folosirea unui instrument de scris; în execuția sarcinii subiecții au manifestat mișcări corporale în afara celor prevăzute în situația de examinare.

#### Încheiere/Generalizare

În anumite perioade critice de vârstă ale copilăriei (2-3 ani, 6-7 ani) sau în solicitarea exagerată funcțională apare o stare de decompensare care se manifestă prin diverse tulburări. Remedierea funcțiilor mentale complexe nu poate fi realizată decât prin restructurarea sistemelor funcționale perturbate, în urma căreia funcția mentală compensată începe să fie realizată cu ajutorul unui nou „set” de mijloace psihologice, ceea ce implică și noua sa organizare a creierului. Acestea determină utilizarea metodelor clinice pentru a identifica rezervele compensatorii ale SNC, pe de o parte, și, pe de altă parte, pentru a stabili localizarea afecțiunii, în vederea dezvoltării unui program optim, complex de intervenție, a unei terapii corective adecvate în baza complexului de tulburări identificate.

#### Bibliografie

1. KORKMAN, M., KIRK, U., KEMP, S. *Evaluarea neuropsihologică a dezvoltării*. Manual. Traducere. Copyright, 2007. SC Cognitron SRL

2. OLĂRESCU V. *Teoria și practica neuropsihologiei și neurofiziologiei*. Chișinău: Elena – VI, 2008. 190 p. ISBN: 978-9975-9646-8-5

**Primit la redacție: 25.08.2022**

## PSIHOLOGIE SOCIALĂ

RELAȚIA DINTRE PERCEPȚIA PARTENERULUI MARITAL ȘI SATISFAȚIA  
CONJUGALĂTHE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF MARITAL PARTNER  
AND CONJUGAL SATISFACTION

CZU: 159.942-058.8

DOI: 10.46728/pspj.2022.v41.i2.p96-104

**Cristina DOLINSCHI**

asistent universitar, drdă, Universitatea de Stat din Moldova

<https://orcid.org/0000-0003-0038-1416>**Rezumat**

În articolul sunt reflectate rezultatele unui demers experimental ce vizează relația dintre percepția partenerului marital și satisfacția conjugală. Eșantionul de cercetare este de 100 cupluri căsătorite. Analiza rezultatelor cercetării atestă relații semnificativ pozitive între satisfacția conjugală și percepția trăsăturilor pozitive (prietenie și altruism) pe care le posedă partenerul.

Analiza corelațională a permis identificarea relației dintre anumite trăsături percepute ale partenerului marital și asigurarea unui nivel optim de satisfacție în cuplu în funcție de genul respondenților. Astfel, percepția trăsăturilor pozitive ale partenerilor maritali corelează cu un nivel ridicat de satisfacție conjugală, iar percepția trăsăturilor negative se asociază cu insatisfacția în cuplu resimțită de către partener.

**Cuvinte-cheie:** partener marital; percepție; trăsături percepute; satisfacție conjugală.

**Abstract**

The present article reflects the results of an experimental approach that focuses on the relationship between marital partner perception and couple satisfaction. The research sample is 100 married couples. The analysis of the research results shows significantly positive relationships between marital satisfaction and the perception of positive traits (friendship and altruism) that the partner possesses.

The correlational analysis revealed the relationship between certain perceived traits of the marital partner and ensuring the optimal level of satisfaction in a couple, depending on the gender of the respondents. Thus, the perception of the positive traits of the marital partners correlates with a high level of marital satisfaction, and the perception of the negative traits is associated with the dissatisfaction experienced by the partner in the couple.

**Keywords:** marital partner; perception; perceived traits; conjugal satisfaction.

### Introducere

Tendențele actuale de dezvoltare a societății noastre se caracterizează prin transformări majore în principalele domenii ale vieții, transformarea normelor și tradițiilor socioculturale, impunându-se necesitatea studierii mai detaliate a relațiilor familiale și conjugale cu scopul diminuării problemelor sociale complexe (rata crescută a divorțurilor, creșterea numărului familiilor disfuncționale, violența domestică etc.).

Studiile asupra percepției sociale se concentrează preponderent asupra modului în care receptorii sociali își formează impresii despre alți oameni, combinând informațiile într-o imagine de ansamblu coerentă. Natura informațiilor prezentate, ponderea și integrarea acestora influențează interacțiunea dintre oameni. În literatura de specialitate se conturează tot mai pregnant direcțiile de cercetare a diverselor aspecte ce țin de percepția partenerului în viața de cuplu și rolul acesteia în asigurarea unei calități conjugale satisfăcătoare. [2, p. 3-60]. Unul dintre cei mai importanți indicatori ai calității maritale este satisfacția conjugală. Această se definește ca fiind o o evaluare subiectivă internă sau o atitudine a soților față de propria căsătorie. Studiile în domeniu indică la anumite particularități individuale care se regăsesc la indivizii cu un nivel înalt al satisfacției în cuplu. Astfel, aceste persoane experiențiază mai puține evenimente negative intrarelaționale, bazându-se pe o comunicare pozitivă și suport mutual. Totodată, reieșind din definiția oferită de către Rusbult, Martz și Agnew (1998) nivelul înalt de satisfacție în cuplu semnifică satisfacerea celor mai importante nevoi ale partenerilor. [9] Funcționarea cu

succes a căsătoriei și creșterea satisfacției în diada conjugală rămân a fi unele dintre principalele obiective și sarcini ale partenerilor în viața de cuplu, ținând cont și de multitudinea de factori care pot influența relațiile celor doi: de ex. vârsta, condițiile economice, relațiile cu familia de origine, credințele etnice și religioase, personalitatea fiecărui partener etc. Există mai multe cercetări în domeniul psihologiei cuplului dedicate studierii relației dintre trăsăturile de personalitate și satisfacția resimțită de către partenerii conjugali. În acest sens, menționăm studiile realizate de către Slatcher [10] și Donnellan M., Conger R. și Bryant C. [1], potrivit cărora neuroticismul este asociat cu un nivel scăzut al satisfacției relaționale, în timp ce agreabilitatea, deschiderea și amabilitatea corelează pozitiv cu satisfacția conjugală. Pe lângă faptul că trăsăturile de personalitate influențează calitatea relației, un rol important este atribuit și percepției sociale care asigură cunoașterea interpersonală a soților. Însă aceasta este un proces continuu, deoarece personalitatea fiecăruia se schimbă pe parcursul vieții. Modelul care explică specificul percepțiilor partenerilor și relația acestora cu satisfacția conjugală este modelul propus de către Murray și Holmes (1996) [7], potrivit căruia percepțiile despre partenerii conjugali se bazează parțial pe realitate și parțial pe construcția socială. În acest sens, aserțiunea de bază constă în faptul că persoanele în relațiile de cuplu se simt mai satisfăcute atunci când își percep partenerii într-o lumină mai favorabilă decât se văd pe sine însuși. În acest context autorii se referă la percepții pozitive pe care le denumesc „iluzii pozitive”, considerând că sunt rezultatul unor procese cognitive motivate prin care

oamenii exagerează calitățile și trăsăturile partenerului pentru a reduce din incertitudine și insatisfacția conjugală. [2, p. 107-127] Conform teoriei comparării sociale după Festinger (1954) tindem să ne comparăm social cu persoane similare. Astfel, percepția partenerului conjugal poate influența imaginea de sine a receptorului în sens pozitiv sau negativ în dependență de trăsăturile percepute. Totodată, potrivit studiilor în domeniu prezentate sintetizat de către Luo S. și Watson D. [4, p. 261-275] pentru a nu experiența deziluzionarea și a trăi într-o lume imaginară, sau a atinge nivele înalte de insatisfacție este necesar un echilibru între percepția iluzorie pozitivă a partenerului și percepția acurată, evidențiindu-se atât calitățile pozitive, cât și cele negative, diminuând tendința de a avea un partener ideal.

**Scopul cercetării** rezidă în determinarea relației dintre percepțiile partenerilor maritali și satisfacția conjugală.

**Eșantionul de cercetare** este alcătuit din 100 cupluri căsătorite.

**Ipoteza cercetării:** Există o relație între percepția partenerului conjugal și satisfacția conjugală: percepția pozitivă a partenerului marital corelează cu un nivel de satisfacție conjugală ridicată.

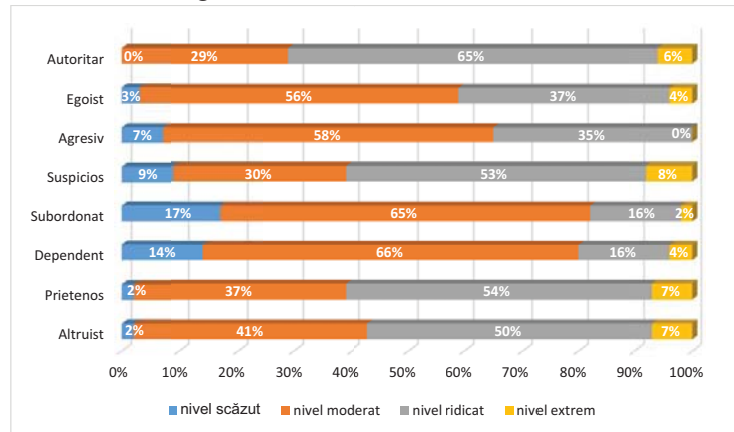
**Metodologia cercetării.** Pentru a determina percepțiile partenerilor maritali, am aplicat *Metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale*, elaborată de către T. Leary, G. Leforge și R. Sazek care propun aplicarea metodei respective întru aprecierea comportamentului indivizilor pentru cercetarea reprezentărilor subiectului despre sine și Eu-I „ideal”. Dat fiind faptul că testul Leary este unul multidimensional și are ca scop studierea relațiilor interpersonale și a percepției re-

ciproce, acesta poate fi folosit și în diada maritală pentru a identifica percepțiile de sine și reciproce ale partenerilor. Metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale conține 128 afirmații caracterologice, a căror manifestare este evaluată de către respondenți, determinându-se gradul de discrepanță dintre percepția de sine și percepția partenerului conjugal. Subiectului i se propune să indice acele afirmații care corespund percepțiilor lui despre sine și cele referitoare la partenerul conjugal. Metoda este construită astfel încât afirmațiile sunt orientate spre evidențierea a 8 tipuri de relații: *tip autoritar; tip egoist; tip agresiv; tip suspicios (sceptic); tip subordonat, tip dependent; tip prietenos (cooperant); tip altruist*. Punctajul acumulat poate fi împărțit în 4 nivele: 0-4 puncte – nivel scăzut; 5-8 puncte – nivel moderat; 9-12 puncte – nivel ridicat; 13- 16 puncte – extremitate.

În scopul evaluării satisfacției conjugale am administrat *Testul satisfacției conjugale*, elaborat de Stolin V., Romanova T., Butenco G. Testul cuprinde 24 itemi cu 3 variante de răspuns. Interpretarea rezultatelor scoate în evidență 7 niveluri: de la insatisfacție totală până la satisfacție totală.

**Rezultate și discuții.** Ținând cont de scopul studiului de față, prezentăm rezultatele obținute de către respondenți în ceea ce privește doar percepția partenerilor maritali. Pentru o analiză mai detaliată a rezultatelor, am optat pentru prezentarea diferențiată a datelor în funcție de genul respondenților.

Datele obținute de către bărbați în ceea ce privește percepțiile soțiilor se reflectă în figura 1.

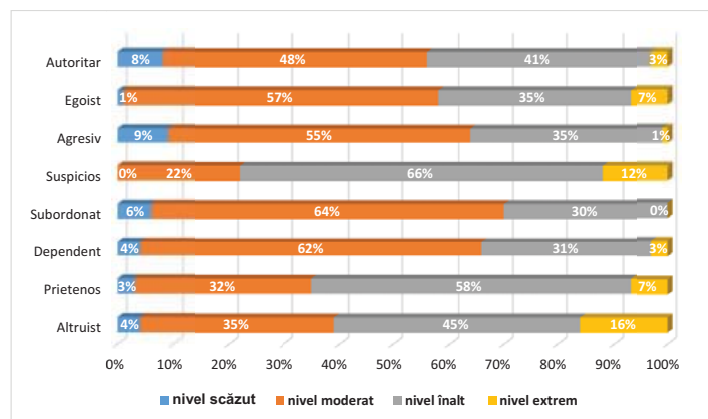


**Fig. 1. Nivelurile percepției soției de către soți conform scalelor testului Leary (%)**

Aplicarea metodei de diagnosticare a relațiilor interpersonale (T. Leary) în grupul bărbaților a scos în evidență un nivel moderat ( $\geq 50\%$ ) la următoarele scale: *egoist* (56%), *agresiv* (58%), *subordonat* (65%) și *dependent* (66%). Se atestă valori procentuale mici (până la 10%) la nivelul extrem: *autoritar* (6%), *egoist* (4%), *suspicios* (8%), *subordonat* (2%), *dependent* (4%), *prietenos* (7%) și *altruist* (7%). Mai mult de jumătate din respondenți au obținut cote înalte la următoarele scale: *autoritar* (65%), *suspicios* (53%),

*prietenos* (54%) și *altruist* (50%). Peste 10% dintre bărbați își percep soțiile având un nivel scăzut de *subordonare* (17%) și *dependență* (14%). Din datele prezentate în figura 1 observăm că nici un bărbat nu a obținut un nivel scăzut la scala *autoritar*, iar în cealaltă extremă nu s-a identificat nici un respondent la scala *agresiv*.

Continuăm prin a expune datele obținute de către femei în ceea ce privește percepția soților în urma administrării *Metodei de diagnosticare a relațiilor interpersonale* (fig. 2).



**Fig. 2. Nivelurile percepției soțului de către soție conform scalelor testului Leary (%)**

Analiza cotelor procentuale expuse în figura 2 ne permite să observăm că mai mult de jumătate dintre femei au demonstrat prin rezultatele înregistrate niveluri înalte la scalele: *suspicios* (66%) și *prietenos* (58%). În comparație cu aceste date, la un număr mare de femei s-au obținut niveluri moderate la scalele: *egoist* (57%), *agresiv* (55%), *subordonat* (64%) și *dependent* (62%). Un procentaj destul de mic al femeilor, variind între 1% și 10%, au obținut un nivel extrem la scalele *autoritar* (3%), *egoist* (7%), *dependent* (3%) și *prietenos* (7%). Totodată, mai mult de 10% dintre respondenții de gen feminin au obținut niveluri extreme la *suspiciune* (12%) și *altruism* (17%). Nu s-a înregistrat nici un respondent la scala subordonat cu rezultat extrem. De asemenea, se atestă valori procentuale mici la nivel scăzut al scalelor *autoritar* (8%), *egoist* (1%), *agresiv* (9%), *subordonat* (6%), *prietenos* (3%) și câte 4% pentru *dependent* și *altruist*.

Cumulativ, analizând rezultatele eșanționului putem deduce că valorile procentuale ridicate obținute la nivelul moderat explică tendința respondenților de a percepe anumite trăsături ale partenerului marital în termeni moderați, utilizând conotații adaptive, iar percepția extremelor poate fi deranjantă atât pentru persoana în cauză, cât și pentru cei din mediul său. Datele obținute la nivel ridicat atât de către bărbați, cât și de către femei denotă percepția acestor trăsături ca manifestări destul de frecvente în relațiile interpersonale.

Mai mult decât atât, percepția partenerului marital este condiționată de interacțiunile zilnice intradiadice și contextul social care influențează nemijlocit percepția, creând anumite expectanțe și conturând anumite trăsături dezirabile social. Evident, că succesul marital depinde de comunicarea între soți, de nivelul de autodezvăluire

și motivație a fiecăruia, de înțelegerea reciprocă, de acceptare a opiniilor și a viziunilor, iar acest lucru permite conturarea unor anumite percepții despre personalitatea și comportamentul partenerului.

Datele obținute de către respondenți ar putea fi explicate și prin influența contextului social asupra percepției partenerului de cuplu. În acest sens, asistăm la apariția și dezvoltarea unor noi tendințe și oportunități de a modifica percepțiile cu referire la rolurile bărbaților și a femeilor în familie și în societate, diminuând stereotipurile de gen. Prin reducerea comportamentului stereotipizat și eliminarea normelor structurale de gen treptat se conturează noi comportamente pe arena socială: femeile devin din ce în ce mai active nu doar în spațiul casnic, iar bărbații devin mai implicați în ceea ce privește responsabilitățile parentale și casnice. Prin urmare, bărbații pot percepe femeile ca fiind mai autoritare, mai independente și mai puțin subordonate, ceea ce presupune un nivel înalt de energism, competență și dominanță, cu o tendință de a oferi sfaturi altora și a cere respect. Pe de altă parte, femeile își percep soții ca fiind încrezuți în sine, destul de persistenti în ceea ce fac, dar nu neapărat lideri.

Un alt aspect important al demersului de cercetare îl constituie identificarea nivelului de satisfacție al participanților în studiul de față. În continuare prezentăm rezultatele obținute de către respondenți la *Testul satisfacției conjugale*, după Stolin V., Romanova T., Butenco G.

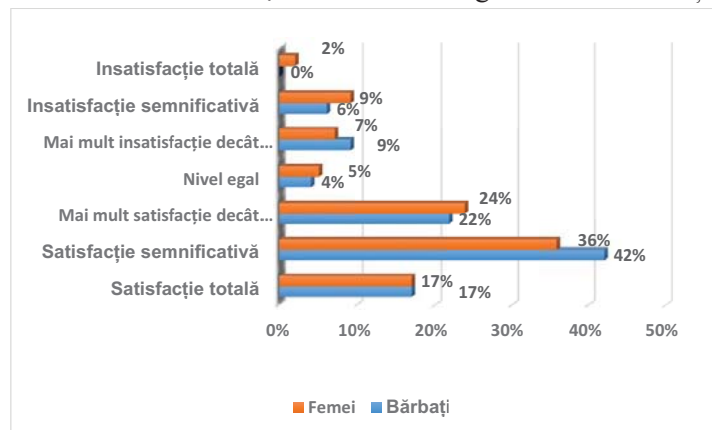
În scopul conturării unei imagini comparative ce vizează satisfacția conjugală, prezentăm rezultatele obținute de către bărbați și femei în figura 3.

Analizând datele prezentate în figura 3, putem conchide că majoritatea participanților la studiu au obținut cote mai mari



de nivelul egal de satisfacție și insatisfacție conjugală. Respectiv, 53% femei și 59% bărbați au raportat satisfacție semnificativă și totală, iar la 24% femei și 22%

bărbați se atestă mai mult satisfacție decât insatisfacție în relația de cuplu. Cumulativ doar 18% femei și 15% bărbați raportează diverse grade de insatisfacție conjugală.



**Fig. 3. Rezultatele privind nivelul de satisfacție conjugală în funcție de genul subiecților (%)**

Nivelul ridicat de satisfacție conjugală presupune prevalența interacțiunilor pozitive, bazate pe dezvoltarea unui atașament securizant în cadrul cuplului și pe schimburile comunicaționale armonioase și acceptarea celuilalt ca individualitate fără condiționări. În cazul în care interacțiunile intradiadice dezvoltă stări de frustrație sau disensiuni, iar schimburile comunicaționale sunt ineficiente, fondate

pe recuzări și condiționări, eficiența comportamentului conjugal, cât și nivelul de satisfacție resimțit sunt extrem de scăzute.

Pentru identificarea relației dintre percepția partenerului marital și satisfacția conjugală am apelat la coeficientul de corelație Bravais-Pearson ( $r$ ), analiza detaliată a rezultatelor obținute fiind prezentată diferențiat în funcție de genul respondenților în tabelul 1 și tabelul 2.

**Tabelul 1.**

**Relația dintre percepția soției de către bărbați și satisfacția conjugală**

Percepția soției (conform scalelor testului Leary)	Satisfacția conjugală	
	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Autoritar	$r = 0,063$	nesemnificativ
Egoist	$r = -0,558$	$p = 0,000$
Agresiv	$r = -0,541$	$p = 0,000$
Suspicios	$r = -0,324$	$p = 0,001$
Subordonat	$r = -0,346$	$p = 0,000$
Dependent	$r = -0,347$	$p = 0,000$
Prietenos	$r = 0,404$	$p = 0,000$
Altruist	$r = 0,300$	$p = 0,002$



Analizând rezultatele prezentate în tabelul 1 de mai sus evidențiem o corelație cu sens negativ între satisfacția conjugală și următoarele scale: *egoist* ( $r = -0,558$ ;  $p = 0,000$ ), *agresiv* ( $r = -0,541$ ;  $p = 0,000$ ), *suspicios* ( $r = -0,324$ ;  $p = 0,001$ ), *subordonat* ( $r = -0,346$ ;  $p = 0,000$ ) și *dependent* ( $r = -0,347$ ;  $p = 0,000$ ). Astfel constatăm o legătură invers proporțională între variabilele menționate, și anume percepția soției ca fiind mai egoistă, agresivă, suspicioasă, subordonată și dependentă va determina un nivel mai scăzut de satisfacție conjugală.

Corelații semnificative pozitive se atestă între satisfacția conjugală și scala *prietenos* ( $r = 0,404$ ;  $p = 0,000$ ) și scala *altruist* ( $r = 0,300$ ;  $p = 0,002$ ). În acest sens observăm o relație direct proporțională, cu alte cuvinte cu cât soția este percepută de către soț ca fiind prietenoasă și altruistă, cu atât crește nivelul de satisfacție conjugală resimțită de către soț.

Datele ce reflectă rezultatele coeficientul de corelație între percepția soțului de către femei și satisfacția conjugală sunt prezentate în tabelul următor.

Tabelul 2.

**Relația dintre percepția soțului de către femei și satisfacția conjugală**

Percepția partenerului conjugal (conform scalelor testului Leary)	Satisfacția conjugală	
	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Autoritar	$r = -0,187$	nesemnificativ
Egoist	$r = -0,533$	$p = 0,000$
Agresiv	$r = -0,495$	$p = 0,000$
Suspicios	$r = -0,204$	nesemnificativ
Subordonat	$r = -0,069$	nesemnificativ
Dependent	$r = -0,042$	nesemnificativ
Prietenos	$r = 0,483$	$p = 0,000$
Altruist	$r = 0,369$	$p = 0,000$

a femei o relație semnificativă cu sens negativ a fost atestată între satisfacția conjugală și următoarele scale: *egoist* ( $r = -0,533$ ;  $p = 0,000$ ) și *agresiv* ( $r = -0,495$ ;  $p = 0,000$ ). Prin urmare, cu cât un bărbat este perceput de către soție ca fiind egoist și agresiv, cu atât soția evaluează satisfacția conjugală la un nivel mai scăzut.

În acord cu datele expuse în tabelul 2, satisfacția conjugală prezintă o corelație semnificativă pozitivă cu următoarele

scale: *prietenos* ( $r = 0,483$ ;  $p = 0,000$ ) și *altruist* ( $r = 0,369$ ;  $p = 0,000$ ). În acest fel, rezultatele sugerează faptul că o femeie care resimte un nivel ridicat de satisfacție conjugală, va avea tendința de a-și percepe partenerul ca fiind mai prietenos și altruist.

În baza analizei corelaționale realizate în funcție de genul respondenților s-a determinat că atât la bărbați, cât și la femei satisfacția conjugală corelează pozitiv cu

percepția partenerilor ca fiind prietenoși și altruști. Astfel, capacitatea de a se comporta deschis și prietenos și de a construi relații de prietenie armonioase bazate pe o comunicare reciprocă eficientă poate contribui la creșterea calității relației de cuplu. Iar altruismul se datorează prezenței unui număr de dispoziții personale printre care: compasiune, grijă, simțul datoriei, responsabilitate, caracteristici care sunt apreciate de către participanții la acest studiu.

Rezultatele obținute sunt concludente cu studii similare în domeniul psihologiei cuplului, printre care menționăm cercetările lui Murray S., Holmes J. și Griffin D. [8] care asociază satisfacția conjugală cu percepțiile biasate ale partenerului și ale relației. Aceste construcții idealizate, spriginite de percepții mai pozitive ale diverselor aspecte din viața unui cuplu pot contribui la scăderea nivelului de incertitudine, de nemulțumire, axându-se preponderent pe aspectele pozitive sau conferind o notă de pozitivitate aspectelor negative sau trăsăturilor mai puțin dezirabile. Acest specific perceptual a fost demonstrat și într-un studiu longitudinal de 13 ani care sugerează că la partenerii maritali cu iluzii pozitive scade probabilitatea de a experiența disensiuni semnificative în relație sau chiar divorț. [6] De asemenea, McNeil J. [5] și Furler K., Gomez V., Grob A. [3] au ajuns la concluzia că calitatea relațională este mediată de percepțiile partenerilor. În acest sens, percepțiile pozitive contribuie la relații satisfăcătoare, indiferent dacă percepția este acurată sau iluzorie.

**Concluzie**, putem menționa că percepția partenerului marital este un proces cu implicații semnificative asupra calității relaționale. În acest mod, în baza datelor obținute s-au determinat relații semnificative pozitive între satisfacția conjugală și percepția trăsăturilor pozitive (prietenie și altruism) pe care le posedă partenerul. De asemenea, s-au identificat corelații negative semnificative statistic între percepția trăsăturilor mai puțin dezirabile și satisfacția în cuplu, totodată evidențiindu-se în acest sens și diferențe între bărbați și femei: în comparație cu bărbații, la femei nu se atestă corelații semnificative negative între satisfacția conjugală și scalele *suspicios*, *subordonat* și *dependent*, ceea ce ar putea să însemne că percepția acestor trăsături de către femei nu relaționează cu nivelul de satisfacție raportat. Aspectele limitative ale studiului de față se referă la faptul că nu s-a luat în considerare categoria de vârstă, numărul de copii și perioada de mariaj. Prin urmare, presupunem că acești factori ar putea să producă variații în calitatea relațiilor maritale. Mai mult decât atât, în domeniul psihologiei cuplului limitele cercetărilor țin de caracterul subiectiv al evaluărilor reciproce în diadă.

Succesul marital reprezintă o conjunctură de interacțiuni diadice de diversă complexitate și valoare pentru ambii parteneri, dar care conturează percepțiile despre partener și relația propriu-zisă, crescând nivelul de motivație și implicare în exercitarea rolului marital, funcționalitatea căruia se transpune în nivelul de satisfacție conjugală.

**Bibliografie:**

1. DONNELLAN M., CONGER R., BRYANT C. The Big Five and enduring marriages. In: *Journal of Research in Personality*, 2004, vol. 38, pp. 481-504.
2. FLETCHER G., CLARK M. *Blackwell Handbook of social psychology: interpersonal processes*. UK, 2001. 619 p. ISBN 0-631-21228-0.
3. FURLER K., GOMEZ V., GROB A. Personality perceptions and relationship satisfaction in couple. In: *Journal of Research in Personality*, 2014, vol. 50, pp. 33-41.
4. LETZRING T., SPAIN J. *The Oxford Handbook of accurate personality judgment*. New York, 2021. 345 p. ISBN 978-0-19-091-252-9.
5. MCNEIL J. Is well-being illusory? Examining the benefits of positive illusions for relationship quality and well-Being. Thesis, 2014. Disponibil: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70268/3/McNeil\\_Julia\\_201411\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70268/3/McNeil_Julia_201411_MA_thesis.pdf) Accesat [15.09.2022].
6. MILLER P., NIEHUIS S., HUSTON T. Positive illusions in marital relationships: a 13-year longitudinal study. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007, vol. 32(12), pp. 1579-1594.
7. MURRAY S., HOLMES J. A Leap of Faith? Positive Illusions in Romantic Relationships. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1997, vol. 23, pp. 586-604.
8. MURRAY S., HOLMES J., GRIFFIN D. The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: love is not blind, but prescient. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 71, no.6, pp. 1155-1180.
9. RUSBULT, C., MARTZ J., AGNEW C. The Investment Model Scale: measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. In: *Personal Relationships*, 1998, vol. 5, pp. 357-391.
10. SLATCHER R., VAZIRE S. Effects of global and contextualised personality on relationship satisfaction. In: *Journal of Research in Personality*, 2009, vol. 43, pp. 624-633.

**Primit la redacție: 24.09.2022**