REZISTENȚA LA STRES – RESURSĂ A COMPETENȚEI PARENTALE

SIMONA MARIA GLĂVEANU*

Abstract

Our study intended to analyze the relation between coping styles and parental proficiency and to evaluate the effect of the "*Stress Management*" training module on the development of the corresponding dimension of parental proficiency.

Certain questionnaires for identifying the level of parental proficiency (CCP – Glăveanu, 2009) and the coping style (COPE – Carver *et al.*, 1989) were applied to 298 parents. Based on the criteria of "*medium and low parental proficiency*" and "*emotional coping style*", 127 of them were selected to participate in the experiment and to attend the training module.

The analysis of the parental proficiency level (carried out six months after the completion of the training module) revealed statistically significant differences between the control group (M = 56,27; SD = 20,65) and the experimental one (M = 74,19; SD = 31,21) (t = 2,34; df = 68; sig.< 0,001), but also between the scores of the experimental group before attending the training module (M = 56,43; SD = 21,68) and after (M = 74,19; SD = 34,53) (t = 4,58; df = 33; sig.< 0,001), thus bringing a higher level of accuracy to the training evaluation and validation.

Cuvinte-cheie: stres, rezistență la stres, competență parentală, managementul stresului, training.

Keywords: stress, stress resistance, parental proficiency, stress management, training.

1. REZISTENȚA LA STRES ŞI COMPETENȚA PARENTALĂ

Rezistența la stres face obiectul a vaste studii interdisciplinare, analizele realizate cuprinzând nivelul fiziologic, social, profesional etc., dar şi pe cel personal/ familial. Solicitările zilnice ale părinților sunt numeroase şi complexe, iar răspunsul organismului uman la acestea poate fi uneori generator de tensiuni.

Aceste tensiuni sunt o parte normală a vieții, dacă ne raportăm la concepția conform căreia ființa umană este într-o permanentă stare de mobilizare şi dinamizare pentru a răspunde la solicitările mediului (Wolff şi Hinkle *apud* Tănăsescu, 2007) şi astfel într-o continuă stare de stres (regăsit în literatura de specialitate, ca „eustres").

În cele mai multe situații, părinții se raportează la solicitările multiple ale interacțiunii cu copiii în funcție de nivelul competenței parentale de care dispun.

* Universitatea Ecologică, Bucureşti.

Competența parentală reprezintă un sistem de cunoştințe, priceperi, capacități, deprinderi şi abilități susținute de trăsături de personalitate specifice şi care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină şi să depăşească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului şi, astfel, să atingă obiectivele activităților educative (Glăveanu, 2009).

Rezistența părinților la stres poate fi o resursă a competeței parentale; astfel, *copingul* vizează orice strategie (cognitivă, comportamentală sau emoțională) elaborată pentru a face mai tolerabilă tensiunea interioară (stresul psihic) indusă de o situație potrivnică (ce depăşeşte resursele personale) (Lazarus, 1995).

În literatura de specialitate, o serie de autori (Cornelius şi Faire, 1996; Schneider, 1997; Shapiro, 1998; Roth *et al.*, 2003) consideră nivelul de rezistență la stres a părinților drept un factor deosebit de important în ceea ce priveşte capacitatea acestora de a-şi asuma rolul de educatori ai copilului. Budlong *et al.* (1993) particularizează această rezistență la stres la situații punctuale, de conflict, ale interacțiunii părinte-copil, sub forma „controlului de sine" – caracteristică dependentă de maturitatea părinților şi de abilitatea lor de a înțelege lumea copilului (*apud* Enright, 2000).

Manifestarea optimă a acestora permite părintelui să impună algoritmul care duce către rezolvarea dezirabilă a unui conflict şi ajută copilul să găsească raportul optim între valori, atitudini şi comportamente, ce contribuie la rezolvarea conflictului (Zagzebski, 1996; Tangney *et al.*, 1999).

2. MANAGEMENTUL STRESULUI. TRAINING

Dacă părintele nu deține un răspuns anterior elaborat pentru a face față multitudinii solicitărilor mediului familial/parental, el traversează o stare de tensiune, încordare şi disconfort declanşatoare de afecte negative şi frustrări, de reprimare a unor trebuințe şi aspirații, de dificultăți în rezolvarea problemei; acest fenomen este denumit „*distres*" (Golu, 1981). Pentru a îndeplini cu succes responsabilitățile, părinții utilizează diverse mijloace de gestiune/management al stresului ce dispun de o paletă largă a eficienței.

Managementul stresului pune accent pe activități/programe centrate pe reducerea stresorilor existenți sau pe sprijinirea oamenilor în a utiliza strategii eficace de reacție în situația de expunere la stresori (DeFrank şi Ivancevich, 1998, *apud* Glăveanu, 2011).

Bunce propune în 1997 (*apud* Brate, 2004) un model de management al stresului caracterizat prin utilizarea singulară sau combinată a unor strategii din patru abordări majore: 1) *informativ-educațională* (prezentarea cauzelor, a manifestărilor, a consecințelor şi a unor strategii eficiente de management al stresului);

2) *cognitiv-comportamentală* (ce susține că reacția emoțională a individului depinde de modul de conceptualizare a situației); 3) *reducerea activării* prin tehnici de relaxare; 4) *trainingul abilităților personale*.

În acord cu această concepție, am optat pentru managementul stresului pe baza *trainingului*, acesta din urmă reprezentând un demers prin care se urmărește achiziționarea în mod organizat a unor concepte, atitudini sau deprinderi care au ca rezultat îmbunătățirea performanțelor şi producerea de schimbări în mediul în care individul se manifestă (Goldstein, 1991, *apud* Hoffman, Popescu, 2000).

Literatura de specialitate abundă în studii şi cercetări ale programelor de training orientate pe dezvoltare profesională, cele vizând dezvoltarea personală fiind semnificativ mai puține.

Una dintre limitele principale ale educației adulților este insuficienta sa orientare şi către dezvoltarea personală şi (chiar mult mai puțin) spre educația părinților, în vederea dezvoltării abilităților şi competențelor necesare construirii unui mediu adecvat de formare a copiilor. De aceea, în acest studiu ne-am propus să aducem noi valențe practice ale trainingului şi să-i găsim aplicabilitate în domeniul dezvoltării competenței parentale.

2.1. ETAPELE UNUI PROGRAM DE INSTRUIRE

Pentru a avea succes, este necesar ca trainingul să fie construit sistematic şi respectând următoarele etape generale (Goldstein, 1986; Tunnenbaum şi Yukl, 1992, *apud* Blanchard, Thacker, 2004): *identificarea nevoilor de formare*, *proiectarea*, *testarea pilot*, *implementarea* şi *evaluarea* (etape care sunt, de fapt, similare cu ale oricărui proces managerial). În consecință, programul de training destinat dezvoltării competenței parentale a fost elaborat în concordanță cu aceşti paşi, având la bază modelul elaborat de Vaughn (2008) ce prezintă avantajul de a fi relativ simplu, clar şi suficient de cuprinzător.

Modelul lui Vaughn cuprinde şase etape: 1) *determinarea nevoilor de instruire*; 2) *definirea obiectivelor programului*; 3) *stabilirea unor criterii de măsurare a învățării*; 4) *proiectarea instruirii*; 5) *desfăşurarea propriu-zisă a acesteia*; 6) *evaluarea rezultatelor*. Aceste etape se desfăşoară cu anumite constrângeri, date de limitarea resurselor existente. Orice tip de resursă poate deveni o constrângere (timpul, echipamentele, aptitudinile trainerilor etc.), fapt ce trebuie întotdeauna luat în considerare în proiectarea oricărui proces de instruire.

2.2. EVALUAREA PROGRAMULUI DE TRAINING

Evaluarea unui program de instruire se referă la stabilirea eficienței acestuia. În acest scop se colectează cât mai multe date cu privire la deciziile luate pe parcursul întregului program de instruire (Hoffman, Popescu, 2000).

În dezvoltarea unui sistem de evaluare a cursului, este important să se decidă:

– în ce scop se face evaluarea (de exemplu, cum ar putea ajuta la îmbunătățirea managementului cursului şi a cursului ca întreg);

– de către cine (care este componența echipei);

– care este calendarul activităților evaluative;

– cui îi este necesară evaluarea;

– cum se prezintă, raportează şi valorifică rezultatele evaluării;

– ce aspecte ale cursului sunt evaluate şi cu ce grad de profunzime;

– ce costuri/resurse implică evaluarea şi cine o finanțează;

– ce strategii evaluative vor fi aplicate, cu ce repetitivitate şi cui;

– care sunt sursele de informație (profesorii, cursanții, datele înregistrate);

– ce fel de date se urmăreşte a fi obținute (cantitative sau calitative), cine le interpretează, cum se asigură confidențialitatea lor şi cine are acces la ele;

– ce alte aspecte etice/deontologice trebuie avute în vedere (de exemplu, cum se recunoaşte contribuția fiecăruia etc.) (Thorpe, 1993, *apud* Philips, Ertl, 2003).

Dacă aceste criterii sunt respectate şi, mai mult, atinse maximal, evaluarea este deosebit de utilă celor ce au conceput cursul şi materialele de învățare pentru identificarea calității materialelor, accesibilității şi impactului acestora asupra cursanților, segmentelor care trebuie îmbunătățite, măsurii în care mediul şi tehnologia de învățare au fost adecvate şi accesibile cursanților.

Orice evaluare a unei instruiri (ce trece printr-un proces de transformare mergând de la un conținut general şi chiar complicat spre stabilirea unor obiective clare, observabile şi măsurabile) este structurată pe mai multe etape:

1. *reacția participanților* față de procesul de instruire – vizează părerea lor despre modul de structurare al programului, conținutul acestuia şi metodele utilizate; totuşi, evaluarea bazată numai pe măsurarea reacției este insuficientă, întrucât o reacție pozitivă din partea participanților nu oferă certitudinea că aceştia au şi învățat ceva sau că în comportamentul lor au intervenit modificările propuse;

2. *învățarea* – se referă la achizițiile de pe parcursul instruirii, dar nu la măsura în care indivizii reuşesc să transfere informația în mediul activității concrete, ci doar la cea în care respectivii au înțeles şi reținut materialul prezentat;

3. *comportamentul* – orice modificare în termeni de comportament şi performanță, determinată de programul de instruire; tehnicile utilizate în această etapă au scopul de a măsura eficiența instruirii din perspectiva aplicării conținutului învățat în mediul concret (Kirkpatrick, 2006).

Autorul menționat oferă şi unele puncte de reper/principii pentru evaluarea performanței cursantului după programul de instruire:

– trebuie să se bazeze pe principiul măsurării repetate (pre- şi postinstruire);

– trebuie să se realizeze de către participanți (autoevaluare), de către una sau mai multe persoane din mediul interacțional al acestora (celălalt soț, copilul, cadrele didactice etc.) şi de către trainer;

– este necesară analiza statistică pentru a compara performanța pre- şi postinstruire şi pentru a stabili modificările ce au avut loc pe parcursul instruirii;

– trebuie realizată după cel puțin trei luni de la încheierea programului, pentru a oferi participanților posibilitatea să aplice ceea ce au dobândit în urma programului de instruire;

– este utilă şi realizarea unor evaluări pe parcursul programului, pentru a asigura validitatea acestuia;

– este necesară utilizarea unui grup de control.

4. *rezultatele* – efectele pozitive şi cuantificabile pe care le determină îmbunătățirea nivelului de cunoştințe, comportamentului şi reacțiilor participantului asupra mediului în care acționează.

Responsabilitatea pentru activitatea de instruire implică dificultăți şi eforturi susținute pentru că, din păcate, există foarte puține indicații referitoare la tipul ideal de instruire care trebuie organizat şi la modul de construire a acestuia (Vințanu, 1998). Astfel, devin esențiale abilitățile şi experiența trainerului de a alege şi aplica metodele cele mai eficiente, urmând ca, după implementarea soluției propuse, fie să o accepte dacă se constată a fi eficientă, fie, dacă este necesar, să se modifice planul astfel încât să permită atingerea obiectivelor propuse.

3. METODOLOGIE

3.1. OBIECTIVELE CERCETĂRII

Obiectivele cercetării au fost de a investiga relația dintre stilul de coping şi competența parentală şi de a evalua efectul modulului „*Managementul stresului*" din programul de training[1] adresat părinților asupra dezvoltării dimensiunii corespunzătoare a competenței parentale.

3.2. SUBIECȚII CERCETĂRII:

Studiul a fost realizat inițial pe 298 de părinți (276 de femei şi 22 de bărbați, vârsta M = 38,25; SD = 11,48) ai unor elevi din clasele II–IV, cărora le-au fost aplicate chestionare de identificare a nivelului de competență parentală (C.C.P., construit de autoare în 2008) şi a tipului de coping (C.O.P.E., elaborat de Carver *et al.* în 1989). Dintre aceştia, 127 au fost selectați pentru a participa la experiment, pe baza criteriilor „*competență parentală medie şi redusă*" şi „*stil de coping centrat pe emoție*").

[1] Programul complet de training a inclus următoarele module: „Cunoaşterea particularităților copilului", „Arta de a comunica eficient cu copilul", „Metode de disciplinare pozitivă", „Managementul stresului", „Managementul timpului", „Managementul situațiilor de criză".

3.3. DESIGNUL CERCETĂRII:

Investigarea obiectivului lansat a implicat *metoda experimentului*, iar subiecții au fost împărțiți într-un *grup experimental* – alcătuit din 61 de părinți care au urmat modulul de training menționat şi care au fost testați înainte şi după derularea acestuia şi un *grup de control* – format din 66 de părinți. Cele două grupuri au fost selectate din unități şcolare distincte, pentru a reduce riscul ca lotul de control să intre în contact cu suportul de curs şi astfel să afecteze rezultatul evaluării efectului trainingului.

3.4. METODE

Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.) a fost realizat pornind de la studii empirice, calitative şi nu se sprijină pe o tipologie anume a modelelor parentale, ci încearcă să realizeze o viziune plenară/integratoare a modelului parental, având incluse, în consecință, secvențe conceptuale provenind de la mai mulți autori (printre care Baumrind, Spock, Fischbein, Law Nolte şi Harris, Dolean, Ciofu etc.).

C.C.P. are 81 de itemi distribuiți în următoarele cinci dimensiuni:

– *cunoaştere* (17 itemi, alpha = 0,69) – vizează abilitatea părintelui de a cunoaşte, în funcție de etapele de vârstă ale copilului, nivelul de dezvoltare al acestuia şi, pe baza acestei cunoaşteri, de a-şi explica reacțiile copilului, de a înțelege nevoile acestuia şi de a formula răspunsuri adecvate lor;

– *suport afectiv şi managementul stresului* (17 itemi, alpha = 0,74) – implică abilitatea părintelui de a cunoaşte şi utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât şi de coping al stresului familial; presupune gestionarea situațiilor tensionale şi oferirea unui suport afectiv care să ajute copilul în a-şi gestiona emoțiile negative;

– *disciplinare* (19 itemi, alpha = 0,82) – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv, de a gestiona adecvat regimul de recompensă-pedeapsă, permițând dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase;

– *managementul timpului* (14 itemi, alpha = 0,77) – relevă atât abilitatea părintelui de a determina calitatea şi cantitatea timpului petrecut cu copilul, cât şi capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice şi creatoare şi la dezvoltarea simțului estetic şi, de asemenea, care să susțină inserția socială a copilului;

– *managementul crizelor* (14 itemi, alpha = 0,77) – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun lider, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depăşind situațiile critice de natură educațională sau personală şi determinând dezvoltarea gândirii critice şi raționale a copilului, precum şi a perseverenței în rezolvarea de probleme (Glăveanu, 2009).

Scalarea itemilor s-a realizat prin atribuirea de numere de la 1 la 5, iar părinților li s-a cerut să precizeze măsura în care îi caracterizează conduitele listate

(1 – în foarte mică măsură, 2 – în mică măsură, 3 – în măsură moderată, 4 – în mare măsură, 5 – în foarte mare măsură), scorul final distribuindu-se între 81 şi 405.

Analiza de itemi a relevat indicele de *dificultate* (între 0,3 şi 0,8) şi indicele de *discriminare* (între 0,20 şi 0,60) a itemilor.

Analiza exploratorie a relevat *comunalitatea* (0,51 şi 0,67), *saturația* (peste 0,4) şi *gradul de adecvare a eşantionului* (valoarea indicelui KMO – 0,61).

Calitățile psihometrice ale chestionarului (*fidelitate* şi *validitate*) au fost relevate după cum urmează: pentru *consistența internă* (estimarea fidelității derivată din intercorelările itemilor testului), calculul coeficientului Alpha-Cronbach a relevat coeficienți acceptabili din punct de vedere statistic (cel mai mic – 0,61, cel mai mare – 0,82); *validitatea conținutului* (măsura în care itemii de testare sunt mostre reprezentative ale construcției) a fost în mare parte asigurată prin extragerea mostrelor de conduite din rezultatele cercetării calitative şi prin analizarea relevanței itemilor pentru constructul investigat de către opt experți.

Validarea instrumentului C.C.P. a fost realizată prin aplicarea coeficientului de corelație Pearson între rezultatele a 160 de părinți la chestionarele C.C.P. şi P.A.Q. (*Parental Authority Questionnaire*). Rezultatele corelațiilor au relevat următoarele valori: (df = 158; r.critic = 0,220; alpha = 0,10 bilateral şi r.critic = 0,261; alpha = 0,05; corelație semnificativă pentru level 0,01 bilateral; r.critic = 0,339).

Chestionarul P.A.Q. a fost elaborat de John R. Buri în anul 1991 pornind de la tipologia lui Baumrind (1971) privind stilurile parentale şi conține 30 de itemi distribuiți în trei dimensiuni:

– Stilul *permisiv* – este caracterizat prin tendința părintelui de a prezenta copilului puține reguli şi restricții referitoare la modul de comportament adecvat, normele fiind aproape inexistente;

– Stilul *autoritar* – se manifestă prin faptul că gestiunea activității educative este ierarhică, părinții fiind cei care dețin puterea, care decid asupra devenirii copilului şi care impun aşteptările lor acestuia din urmă. În raport cu copilul, ei se situează pe poziții de experți în probleme de educație şi acordă mare importanță disciplinei, ordinii, supunerii, respectării autorității, reuşitei şcolare şi profesionale;

– Stilul *democratic* – vizează o îmbinare a controlului exercitat sistematic cu un nivel corespunzător al sprijinului din partea părinților. Aceştia formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun cu o strictețe absolută; de asemenea, sunt receptivi la discuțiile cu copilul, explicându-i în mod rațional motivele pentru care trebuie să respecte regulile şi stimulând autonomia gândirii sale.

Punctajul total pentru un anumit model parental se face prin însumarea punctelor acordate fiecărui item corespunzător acelui model, obținându-se un scor între 10 şi 50 de puncte. Prin compararea celor trei punctaje finale se stabileşte modelul parental dominant, atât al mamei, cât şi al tatălui.

Chestionarul C.O.P.E. a fost construit de către Carver, Scheiner şi Weintraub în 1989. Integrând modelul stresului elaborat de Lazarus (1984), C.O.P.E. investighează stilurile de coping prin intermediul a 53 de itemi grupați în 14 scale de coping centrat pe sarcină şi pe emoție.

Copingul centrat pe sarcină are următoarele scale:

– *copingul activ* – evaluează acțiunile concrete şi conştiente ce urmăresc înlăturarea stresorului sau ameliorarea efectelor sale;

– *planificarea* – se referă la orientarea gândirii spre paşii şi modalitățile de acțiune destinate reducerii/eliminării factorului stresor;

– *căutarea suportului social-instrumental* – măsoară disponibilitatea de a solicita ajutor (sfaturi, susținere materială etc.) pentru ameliorarea situației;

– *eliminarea activităților concurente* – evaluează capacitatea de a evita distragerea de la eforturile îndreptate spre soluționarea situației problematice.

Scalele corespunzătoare *copingului centrat pe emoție* sunt:

– *reținerea de la acțiune* – defineşte tendința de a evita orice fel de acțiune pentrul eliminarea stresorului, chiar dacă situația o permite;

– *căutarea suportului social emoțional* – reflectă tendința de a solicita înțelegere, compasiune sau suport moral de la prieteni, rude, colegi etc.;

– *descărcarea emoțională* – evidențiază tendința persoanei de a-şi reduce nivelul stresului prin exprimarea afectelor şi emoțiilor negative;

– *reinterpretarea pozitivă* – identifică tendința de a extrage un beneficiu chiar dintr-o situație indezirabilă; poate fi şi punctul de plecare pentru alte strategii;

– *acceptarea* – se referă fie la acceptarea realității stresorului în vederea acționării asupra lui, fie la acceptarea imposibilității de acțiune pentru ameliorare;

– *negarea* – evaluează refuzul de a crede că stresorul există, precum şi acțiunile care ignoră realitatea stresorului;

– *pasivitatea comportamentală* – măsoară tendința de reducere a efortului sau de abandonare a angajării în atingerea scopului/înlăturarea stresorului;

– *pasivitatea mintală* – identifică tacticile de „imersie" în alte activități (lectură, somn etc.) decât cele de ameliorare/eliminare a efectelor stresorului;

– *apelul la religie* – evaluează tendința de a solicita ajutor divin şi poate avea mai multe funcții (reinterpretare pozitivă, suport emoțional, formă de coping activ);

– *apelul la alcool/medicamente* – măsoară propensiunea de a folosi astfel de substanțe pentru a reduce/elimina stările de disconfort psihic generate de stresori.

Rezultatele obținute şi interpretarea acestora:

Investigarea relației dintre stilul de coping şi competența parentală a fost realizată prin aplicarea testului chi pătrat (Chi-Square Test) – varianta asocierii, fiind identificate următoarele date semnificative la $\chi^2 = 84{,}98$ (df-3), $p < 0{,}001$.

Tabelul nr. 1
Date descriptive

Variabile	M	SD	Minim	Maxim	N
Competență parentală ridicată	345	28,15	301	402	171
Competență parentală medie	239	43,67	201	275	61
Competență parentală scăzută	131	57,23	84	178	66
Coping orientat pe sarcină	84	20,98	30	105	171
Coping orientat pe emoție	79	17,14	31	98	127

Tabelul nr. 2
Relația între nivelul competenței parentale şi tipul de coping

Variabile			Tip de coping (TP)	
			orientat pe sarcină	orientat pe emoție
Competență parentală (CP)	ridicată	N	115	56
		% within CP	67	33
		% within TP	50,1	34,1
		Residual	15,8	–3,5
	medie	N	25	36,2
		% within CP	41,3	58,7
		% within TP	33,4	49,9
		Residual	–7,2	12,3
	scăzută	N	18	47
		% within CP	28,6	71,4
		% within TP	24,9	59,2
		Residual	–3,2	16,8

Datele relevă următoarele:

– dintre părinții care dispun de competență parentală ridicată, 67% au utilizat un coping centrat pe sarcină şi doar 33% coping-ul centrat pe emoție;

– părinții cu o competență parentală medie aplică predominant un coping centrat pe emoție (58,7%), doar 41,3% având un stil de coping centrat pe sarcină;

– majoritatea părinților cu o competență parentală scăzută folosesc copingul centrat pe emoții (71,4%), doar 28,6% punând accent pe stilul orientat pe sarcină.

Subiecții care au avut scoruri reduse la C.C.P. şi un stil de coping centrat predominant pe emoții au fost incluşi într-un experiment pentru a investiga cel de al doilea obiectiv al cercetării (dacă modulul de management al stresului din programul de training are efect în direcția dezvoltării dimensiunii corespunzătoare a competenței parentale). Pentru a identifica dacă există diferențe între grupul experimental şi cel de control am evaluat rezultatele lor la C.C.P. după şase luni de la desfăşurarea modulului. Testul t pentru eşantioane independente a relevat următoarele date: t = 2,34; df = 68; sig. < 0,001 (Levene F = 1,67; sig. = 0,21 mai

mare de 0,05, se acceptă condiția de omogenitate), ce dovedesc diferențe semnificative statistic între grupul de control (M = 56,27; SD = 20,65) şi cel experimental (M = 74,19; SD = 31,21).

În concluzie, modulul aplicat părinților din grupul experimental a condus la dezvoltarea factorului corespondent al competenței parentale pentru care a fost proiectat şi implementat, astfel validând programul.

Pentru a aduce profunzime şi o mai mare finețe evaluării, a fost comparat scorul obținut de părinții din grupul experimental la testul C.C.P. înainte şi după aplicarea modulului trainingului şi a fost aplicată procedura testului t pentru eşantioane dependente. Rezultatele (t = 4,58; df = 33; sig. < 0,001) denotă diferențe semnificative statistic între scorul obținut de părinții din grupul experimental înainte de efectuarea modulului (M = 56,43; SD = 21,68) şi după (M = 74,19; SD = 34,53), oferind un plus de validare modulului şi indicând faptul că acesta a asigurat părinților un context stimulativ pe direcția dezvoltării abilității de coping.

Acest modul (alături de altele precum „*Cunoaşterea particularităților de vârstă*”, „*Arta de a comunica eficient cu copilul*” ş.a. adresate părinților elevilor din clasele II–IV) conduce la formarea unor abilități de prevenire a apariției unor situații de criză părinți-copii, la formarea şi antrenarea unor comportamente educative adecvate din partea părinților, la dezvoltarea capacității de a identifica încă de la debut unele comportamente inadecvate şi a abilității de a interveni în momentul în care este afectată implicarea copilului în sarcinile educaționale.

4. CONCLUZII

Cercetarea întreprinsă oferă o evaluare preliminară a efectelor unui modul al trainingului asupra competenței parentale (o primă formă de validare a acestuia), participă la conturarea unor îmbunătățiri ale particularităților de organizare, dar şi ale celor de conținut ale trainingului (din fişa de evaluare a reacțiilor cursanților şi din sugestiile oferite de aceştia) şi conduce la o adaptare/acomodare şi armonizare a relațiilor trainer-cursanți.

Cu toate acestea, oricât de riguros ar fi proiectate şi implementate programele de training de către specialişti, rezultatele lor în planul de comportament concret al părintelui față de copii după participarea la asemenea traininguri depind de o multitudine de factori, după cum urmează:

– mediul socio-cultural al părinților, concepția de viață, prejudecățile, stereotipurile etc;

– focalizarea pe însuşirea în paralel a metodelor prin care este încurajat comportamentul dezirabil şi a celor care asigură scăderea frecvenței, intensității şi duratei comportamentului problematic;

– nivelul de însuşire a cunoştințelor teoretice şi de antrenare a acestora în relația cu copilul;

– cunoştințele anterioare despre psihologia copilului, ce pot influența rezultatul cursului favorabil (prin manifestarea încrederii) sau nefavorabil (acționând ca bariere);

– nivelul de însuşire a metodelor de management al comportamentului copilului;

– organizarea unor şedințe de monitorizare a progresului (follow-up);

– nivelul de dezvoltare a unor abilități generale de relaționare ale părintelui;

– capacitatea de aplicare a unor tehnici de rezolvare a conflictului (exprimarea emoțiilor, ascultarea reflexivă, negocierea) şi de autocontrol (stabilirea de scopuri, automonitorizarea, autoadministrarea de recompense);

– problemele psihice/psihiatrice cu care se confruntă părinții (depresie, abuz de substanțe etc.), conflictele maritale, stresorii extrafamiliali (lipsa unui loc de muncă, suport social scăzut ş.a.) (Glăveanu, 2010).

Formarea unor abilități de management al stresului la părinți este esențială, iar trainingul pentru dezvoltarea acestei abilități are rolul de a antrena, sensibiliza, de a configura seturi atitudinale pozitive, reuşind să activeze procese de reflecție; scopul final al schimbării atitudinii părinților este schimbarea comportamentului copilului.

Ca orice tip de cercetare, nici cercetarea noastră nu scapă de limitele inerente: în demersul de validare a modulului de training se opreşte la evaluarea reacțiilor şi a învățării atitudinii, neluând în calcul celelalte etape (de evaluare a comportamentului concret şi a rezultatelor asupra copiilor); de asemenea, ignoră o serie de variabile ce țin de personalitatea cursanților, de alte aspecte actuale ale vieții care ar putea constitui stresori (doliu, divorț etc.) şi de interacțiunea acestora.

Primit în redacție la: 5.V.2011

BIBLIOGRAFIE

1. BRATE, A., *Diagnoza multidimensională a stresului ocupațional la manageri*, Revista de psihologie organizațională, Iaşi, Editura Polirom, **IV**, *3-4*, 2004, p. 76–90.
2. BLANCHARD, N.P., THACKER, J.W., *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, New Jersey, Pearson Education Inc., 2004 (2nd Edition).
3. CORNELIUS, H., FAIRE, S., *Ştiința rezolvării conflictelor. Fiecare poate câştiga*, Bucureşti, Editura Ştiință şi Tehnică, 1996.
4. ENRIGHT, R.D., FITZGIBBONS, R.P., *Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope*, Washington DC, APA Books, 2000.
5. GLĂVEANU, M.S., *Un model factorial al competenței parentale* în MILCU, M. (coord.), *Cercetare psihologică modernă: direcții şi perspective*, Bucureşti, Editura Universitară, 2009.

6. GLĂVEANU, M.S., *Modelul familial – factor în delicvența comportamentală*, în *Direcții şi perspective psihologice în abordarea unicității umane şi sintalității*, Bucureşti, Editura M.A.I., 2010.
7. GLĂVEANU, M.S., *Diagnoza şi managementul stresului organizațional în medii sanitare*, în MILCU, M. (coord.), *Cercetare modernă în psihologie. Individ, grup, organizație – studii aplicative*, Bucureşti, Editura Universitară, 2011.
8. GOLU, M., *Dicționar de psihologie socială*, Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1981.
9. HOFFMAN, O., POPESCU, GH., *Probleme de metodologie în analiza realităților sociale*, Bucureşti, Editura Universitară, 2000.
10. KIRKPATRICK, D.L, KIRKPATRICK, J.D., *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, 2006.
11. LAZARUS, R.S., *Stress and Coping: An Anthology*, New York, Columbia University Press, 1995.
12. PHILLIPS, D., ERTL, H., *Implementing European Union Education and Training Policy*, Boston, Kluwer Academic, 2003.
13. ROTH, M., SZEKSZARDI, J., BACIU, C., TULIES, M., *Intervenția în criză*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeş-Bolyai, 2003.
14. SCHNEIDER, M., *25 of the Best Parenting Techniques Ever*, New York, St. Martin's Press, 1997.
15. SHAPIRO, D., *Conflictele şi comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Bucureşti, Editura Arc, 1998.
16. TĂNĂSESCU, I.A., *Stresul psihic. Tehnici de reglare a conduitei şi de prevenire a tulburărilor de adaptare*, Bucureşti, Editura Argument, 2007.
17. VAUGHN, R.H., *Manualul trainerului profesionist*, Bucureşti, Editura Codecs, 2008.
18. VINȚANU, N., *Educația adulților*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
19. ZAGZEBSKI, L.T., *Virtue of Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
20. http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclCOPEF.html.
21. http://faculty.sjcny.edu/~treboux/documents/parental%20authority%20questionnaire.pdf.

REZUMAT

Cercetarea noastră îşi propune să investigheze relația dintre stilul de coping şi competența parentală şi să evalueze efectul pe care îl are modulul „*Managementul stresului*" din programul de training adresat părinților asupra dezvoltării dimensiunii corespunzătoare a competenței parentale.

Studiul a fost realizat inițial pe 298 de părinți, cărora le-au fost aplicate chestionare de identificare a nivelului de competență parentală (C.C.P. – Glăveanu, 2008) şi a tipului de coping (C.O.P.E. – Carver *et al.*, 1989). Dintre aceştia, 127 au fost aleşi pentru a participa la experiment şi la modulul de training (pe baza criteriilor „*competență parentală medie şi redusă*" şi „*stil de coping centrat pe emoție*").

Evaluarea realizată după şase luni de la desfăşurarea modulului a relevat diferențe semnificative statistic sub aspectul competenței parentale între grupul de control (M = 56,27; SD = 20,65) şi cel experimental (M = 74,19; SD = 31,21) (t = 2,34; df = 68; sig. < 0,001), dar şi între scorurile obținute de părinții din grupul experimental înainte de efectuarea modulului trainingului (M = 56,43; SD = 21,68) şi după (M = 74,19; SD = 34,53) (t = 4,58; df = 33; sig. < 0,001), ceea ce aduce o mai mare finețe a evaluării şi validării trainingului.