REVISTA DE PSIHOLOGIE

Vol. 66 ***2020*** ***Nr. 3***

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI

DIANA-ANTONIA IORDĂCHESCU, Strategiile de coping la cuplurile infertile 187
NARCISA-GIANINA CARANFIL, Proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised 203
CRISTINA ELENA PETRE, Relația dintre distresul identitar și utilizarea mediului online la tineri 231

ABORDĂRI TEORETICE ŞI PRACTIC-APLICATIVE

SEPTIMIU CHELCEA, Fricile sociale în starea de urgență COVID-19 în România 243
ANDREEA URSU, MARIA NICOLETA TURLIUC, Reviewing the predictors of dyadic satisfaction. The case of emotion recognition and emotion regulation 259
ANDREEA IOANA PETRUȚ, LAURA VISU-PETRA, Anxietatea față de matematică: clarificări conceptuale și psihometrice 279
SEBASTIAN VAIDA, ANDA MAN, Competențele socio-emoționale în învățământul la zi *versus* învățământul la distanță și *online* 291

Rev. Psih., vol. 66, nr. 3, p. 183–306, Bucureşti, iulie – septembrie 2020

REVISTA DE PSIHOLOGIE

(JOURNAL OF PSYCHOLOGY)

Vol. 66 ***2020*** ***No. 3***

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

DIANA-ANTONIA IORDĂCHESCU, Coping strategies for infertile couples 187
NARCISA-GIANINA CARANFIL, Psychometric properties of the Romanian version of the School Attitude Assessment Survey-Revised..... 203
CRISTINA ELENA PETRE, The relationship between identity distress and the use of online environment in young people 231

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES

SEPTIMIU CHELCEA, Social fears in the COVID-19 emergency in Romania..... 243
ANDREEA URSU, MARIA NICOLETA TURLIUC, Reviewing the predictors of dyadic satisfaction. The case of emotion recognition and emotion regulation 259
ANDREEA IOANA PETRUȚ, LAURA VISU-PETRA, Self-reported Mathematics Anxiety: Conceptual and psychometric considerations..... 279
SEBASTIAN VAIDA, ANDA MAN, Social-Emotional Skills in Classical University Teaching Versus *Online* and Long Distance Learning..... 291

Rev. Psih., vol. 66, nr. 3, p. 183–306, Bucureşti, iulie – septembrie 2020

REVISTA DE PSIHOLOGIE

(REVUE DE PSYCHOLOGIE)

Vol. 66 ***2020*** ***No. 3***

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

DIANA-ANTONIA IORDĂCHESCU, Les stratégies d'adaptation aux couples infertiles 187
NARCISA-GIANINA CARANFIL, Propriétés psychométriques de la version roumaine du School Attitude Assessment Survey-Revised 203
CRISTINA ELENA PETRE, La relation entre le détresse identitaire et l'utilisation de l'environnement en ligne aux jeunes 231

APPROCHES THÉORIQUES ET DÉMARCHES APPLIQUÉES

SEPTIMIU CHELCEA, Peur sociale dans l'urgence COVID-19 en Roumanie 243
ANDREEA URSU, MARIA NICOLETA TURLIUC, Reviewing the predictors of dyadic satisfaction. The case of emotion recognition and emotion regulation 259
ANDREEA IOANA PETRUȚ, LAURA VISU-PETRA, Instruments et corrélats d'anxiété mathématique autodéclarés 279
SEBASTIAN VAIDA, ANDA MAN, Les compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement à jour versus l'enseignement à distance et *en ligne* 291

Rev. Psih., vol. 66, nr. 3, p. 183–306, București, iulie – septembrie 2020

STRATEGIILE DE COPING LA CUPLURILE INFERTILE

DIANA-ANTONIA IORDĂCHESCU*
Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din Bucureşti

Abstract

The main objective of the present study is to investigate the relationship between infertility duration, psychological distress and coping strategies. The participants (76 couples with fertility difficulties) completed a test battery that included the following: (a) the „Brief COPE" (Carver, 1997) for identifying coping strategies; (b) „Fertility Problem Inventory", used for evaluating infertility related stress (Newton, Sherrard & Glavac, 1999). After the statistical analysis the following hypotheses were confirmed: (1) Disfunctional coping strategies are positively associated with psychological distress, while functional coping strategies are negatively associated with psychological distress; (2) There are gender differences regarding coping strategies; (3) Short infertility duration (1–2 years) is associated with maladaptive coping strategies (such as behavioural disengagement), whereas medium/long infertility duration (3–5 years and over 6 years) is associated with adaptive coping strategies (planning and venting); (4) Coping strategies moderates the relationship between infertility duration and emotional distress related to infertility. These results showcase the importance of an adequate intervention strategy for supporting couples that have received an infertility diagnosis. For example, an intervention would involve screening for psychological distress and social pressure, receiving suggestions regarding how to handle distress, followed by counselling and recommendations for men and women dealing with infertility.

Cuvinte-cheie: distres psihologic, modalități de coping, infertilitate, moderare, cuplu.

Keywords: psychological distress, coping strategies, infertility, moderation, couple.

1. INTRODUCERE

În timp ce majoritatea oamenilor se căsătoresc și așteaptă ca într-o zi să aibă copii biologici, multe cupluri întâmpină, în mod neașteptat, dificultăți de concepție și naștere la termen. Organizația Mondială a Sănătății definește infertilitatea ca fiind incapacitatea de a avea un copil, după un an sau mai mult de activitate sexuală regulată, fără utilizarea mijloacelor contraceptive (Zegers-Hochschild *et al.*, 2017).

Deși numai un membru al cuplului primește de obicei un diagnostic medical, infertilitatea este conceptualizată ca fiind un factor stresor la nivel de cuplu. Totuși, bărbații și femeile percep experiența și tratamentul infertilității în moduri diferite. De exemplu, testarea fertilității implică proceduri medicale mai complicate și mai

*Școala Doctorală, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul de Psihologie, Șoseaua Panduri, nr. 90, sector 5, București, România, E-mail: diana.antonia.iordachescu@gmail.com

inconfortabile pentru femei, iar ele raportează o anxietate mai mare cu privire la efectele tratamentului hormonal asupra corpului lor și de multe ori experimentează schimbări de dispoziție. Bărbații raportează anxietate cu privire la administrarea injecțiilor zilnice de stimulare ovariană soțiilor lor, îngrijorându-se dacă vor cauza dureri sau dacă nu le vor face în mod corespunzător. Puncția foliculară creează anxietate pentru ambii parteneri în ceea ce privește consecințele anesteziei generale, numărul ovocitelor care vor fi recoltate și calitatea lor. Femeile caută informații și suport social mai frecvent decât partenerii lor și sunt mai implicate în tratament, deși acesta este mai invaziv și mai costisitor decât tratamentul pentru infertilitatea masculină.

Dacă femeile și bărbații percep și trăiesc în moduri diferite experiența infertilității, următoarea întrebare este dacă aceștia dezvoltă mecanisme diferite de adaptare la stresul provocat de infertilitate. Modalitățile de *coping* pot interveni în relația dintre stresul perceput și scorurile la testele de psihopatologie. Astfel, este important să înțelegem diferitele modalități prin care bărbații și femeile se confruntă cu infertilitatea pentru a înțelege adaptarea psihosocială a cuplului. Studiile arată că persoanele infertile aplică o gamă largă de metode de a face față infertilității, precum evitarea, exprimarea sentimentelor, autoînvinovățirea, negarea sau credința (Golmakani *et al*., 2019; Donkor & Sandall, 2009).

Conform lui Gourounti și colaboratorilor săi (Gourounti *et al*., 2010) care au evaluat impactul variabilelor psihosociale asupra stresului legat de infertilitate, majoritatea studiilor incluse în evaluarea lor sistematică, care au explorat relația dintre *coping*, răspunsul emoțional la infertilitate și un tratament de fertilizare fără succes, au constatat un efect negativ consecvent al *coping*-ului, bazat pe evitare, autoînvinovățire și un efect pozitiv al *coping*-ului activ, centrat pe problemă, al aprecierii pozitive și al sprijinului social ca modalități de a face față dificultăților.

Benyamini *et al*. (2009) au raportat că strategiile orientate pe problemă au fost asociate cu niveluri mai ridicate de suferință, în timp ce abordările bazate pe emoții și strategii de evaluare a problemelor (reinterpretarea pozitivă) au fost asociate cu niveluri mai scăzute de suferință privind infertilitatea și o adaptare mai bună. Un alt studiu (Lykeridou *et al*., 2011) a arătat că evitarea și strategiile de confruntare activă au fost asociate pozitiv cu niveluri mai ridicate de suferință legată de infertilitate.

Un studiu a identificat ca strategii eficiente, care sunt asociate cu reducerea distresului, distanțarea/acordarea spațiului între parteneri, căutarea sprijinului social (în cazul femeilor) și utilizarea unui plan de rezolvare a problemei (în cazul bărbaților) (Peterson *et al*., 2006).

Instrumentul „Brief Cope" (Carver, 1997), utilizat în acest studiu, cuprinde 14 scale distincte din punct de vedere conceptual. În continuare, se regăsește descrierea fiecărei scale. *Coping*-ul activ este procesul prin care individul încearcă eliminarea factorilor stresori și a efectelor sale. Acest stil de *coping* include inițierea acțiunii directe, creșterea eforturilor și încercarea de a soluționa o problemă pas cu pas (exemplu de item: „Mi-am concentrat eforturile pe a face ceva în legătura cu situația în care sunt"). *Coping*-ul activ este foarte asemănător cu *coping*-ul centrat

pe problemă. *Planificarea* se referă la modul de a face față unui eveniment stresant. Planificarea presupune abordarea unor strategii care implică acțiune și pașii care trebuie urmați pentru a rezolva cât mai bine problema (exemplu de item: „Am încercat să vin cu o strategie cu privire la ce să fac."). În cazul cuplurilor cu infertilitate, planificarea tratamentului se realizează împreună cu medicul specialist, ceea ce le oferă o senzație de control. O altă modalitate de a face față stresului este reprezentată de sprijinului social. *Căutarea sprijinului social-instrumental* se referă la consultanță, asistență sau informații din partea celorlalți (abordare axată pe problemă; exemplu de item: „Am primit ajutor și sfaturi din partea altor persoane"). *Căutarea sprijinului social-emoțional* implică obținerea sprijinului moral, empatie sau înțelegere (*coping* axat pe emoții; exemplu de item: „Am obținut confort și înțelegere de la cineva"). Pe de altă parte, persoanele apropiate pot ajuta la *ventilarea* emoțiilor (exprimarea sentimentelor neplăcute, eliberarea emoțională; exemplu de item: „Mi-am exprimat sentimentele negative"). Următoarele două modalități de *coping* pot fi etichetate ca fiind disfuncționale: neimplicarea comportamentală și autodistragerea. *Neimplicarea comportamentală* duce către reducerea efortului de a face față factorilor stresori, chiar renunțarea în încercarea de a face față situației stresante. De asemenea, neimplicarea comportamentală reflectă neajutorarea persoanei și lipsa resurselor emoționale (exemplu de item: „Am renunțat în încercarea mea de a mă confrunta cu situația respectivă"). *Autodistragerea* are loc printr-o mare varietate de activități care servesc la deturnarea persoanei de la a se gândi la dimensiunea comportamentală sau la scopul cu care stresorul intervine (exemplu de item: „M-am implicat/refugiat în muncă sau alte activități pentru a-mi distrage atenția de la alte lucruri"). Adesea, autodistragerea apare la persoanele infertile în perioada de așteptare de la embriotransfer până la efectuarea unui test de sarcină (14 zile). *Reinterpretarea/reevaluarea pozitivă* (*coping* bazat pe emoție) se referă la interpretarea unei situații stresante în termeni pozitivi, ceea ce poate conduce intrinsec persoana la inițierea unor acțiuni de rezolvare a situației stresante (exemplu de item: „Am încercat să văd lucrurile într-o altă lumină, să le fac să pară mai pozitive"). *Negarea* este un mecanism de *coping* oarecum controversat. Adesea este sugerat faptul că negarea este utilă, minimizând distresul și facilitând astfel adaptarea. Alternativ, se poate argumenta că negarea duce la probleme suplimentare și permite evenimentului să devină mai grav, făcând astfel mai dificilă adaptarea ulterioară. O a treia viziune este că negarea este utilă în stadiile incipiente ale unei situații stresante, dar împiedică adaptarea ulterioară (Carver, 1997). Exemplu de item: „Am refuzat să cred că acest lucru s-a întâmplat".

Opusul negării este *acceptarea*. O persoană care acceptă realitatea unei situații stresante pare a fi o persoană care este angajată în încercarea de a face față situației (exemplu de item: „Am acceptat realitatea faptului că s-a întâmplat"). *Credința*, ca modalitate de *coping*, poate fi destul de importantă pentru mulți oameni, în special în situațiile incontrolabile, cum este infertilitatea. Credința poate servi ca sursă de sprijin emoțional, ca vehicul pentru reinterpretare și creștere pozitivă (exemplu de item: „Am încercat să găsesc confort în religia mea sau în convingerile mele spirituale"). *Consumul de substanțe* presupune ingerarea de

alcool și/sau alte droguri (exemplu de item: „Am consumat alcool sau alte droguri pentru a mă ajuta să trec peste situație”). Acestea pot distrage pentru moment persoana de la confruntarea cu realitatea și, implicit, de la situația stresantă (aflarea diagnosticului de infertilitate). *Umorul* este utilizat ca mecanism de a face față stresului (exemple de itemi: „Am făcut glume în legătură cu asta”; „Am făcut haz de necaz”). Umorul reprezintă o diversiune în momentele de anxietate și distres legat de infertilitate. *Autoînvinovățirea* este un predictor al adaptării scăzute la stres (exemplu de item: „M-am învinovățit pe mine însămi pentru lucrurile întâmplate”). Autoînvinovățirea apare la femeile care amână concepția sau la femeile care, anterior dorinței de a avea copii, au ales să nu păstreze o sarcină obținută natural.

Deși studiile care examinează infertilitatea, *coping*-ul și stresul sunt esențiale în dezvoltarea bazei de cunoștințe în acest domeniu, acestea sunt limitate de un număr de factori. În primul rând, majoritatea studiilor care examinează strategiile de *coping* ale bărbaților și femeilor infertile se bazează pe scorurile privind distresul emoțional și adaptarea maritală. În al doilea rând, cercetările anterioare care examinează infertilitatea, *coping*-ul și stresul evidențiază rolul femeilor în experiența infertilității și, în al treilea rând, majoritatea studiilor folosesc scorurile brute în analiza lor, care tind să supraestimeze strategiile de *coping* utilizate de femei și să subestimeze modalitățile de *coping* ale bărbaților.

2. METODOLOGIE

2.1. OBIECTIVE

În dorința de a înțelege mai bine cum anume infertilitatea influențează atât bărbații, cât și femeile, este necesară examinarea răspunsurilor ambilor parteneri ai cuplului, spre deosebire de centrarea doar pe răspunsurile femeilor. Studiul prezent investighează modul în care cuplurile se adaptează la infertilitate.

Obiectivul general al studiului prezent este de a examina relația dintre durata infertilității, distresul psihologic și strategiile de *coping*. De asemenea, studiul își propune să investigheze diferențele dintre bărbați și femei în ceea ce privește modalitățile de *coping* utilizate, dar și să exploreze rolul moderator al *coping*-ului.

2.2. VARIABILE

Variabila independentă este reprezentată de infertilitate. Aceasta a fost codată în durata cu care participanții se confruntă cu această condiție medicală, cu următoarele valori, având ca model procedura utilizată în studiul lui Mahnaz Ashrafi (Ashrafi *et al*., 2013):

a) 1–2 ani
b) 3–5 ani
c) mai mult de 6 ani.

Variabilele dependente sunt reprezentate de scorurile obținute la scalele de distres privind infertilitatea și strategiile de *coping* utilizate de către respondenți, iar

covariabilele sunt reprezentate de gen, statutul marital, starea de sănătate și tipul de infertilitate (primară sau secundară).

2.3. IPOTEZE

1. Strategiile de *coping* disfuncționale (negarea, autodistragerea, neimplicarea comportamentală, consumul de substanțe, autoînvinovățirea, evitarea) se asociază pozitiv cu distresul psihologic, în timp ce strategiile de *coping* funcționale se asociază negativ cu distresul psihologic.

2. Există diferențe de gen în privința strategiilor de *coping* utilizate (bărbații se orientează pe evaluarea și gestionarea problemelor, în timp ce femeile caută sprijinul emoțional).

3. Durata scăzută a infertilității (1–2 ani) se asociază cu utilizarea mecanismelor de *coping* dezadaptative, în timp ce durata medie sau/și crescută a infertilității (3–5 ani, peste 6 ani) se asociază cu mecanismele de *coping* adaptative.

4. Strategiile de *coping* moderează relația dintre durata infertilității și distresul emoțional legat de infertilitate.

2.4. PROCEDURA

Studiul prezent a fost inițiat în iulie 2018 cu scopul investigării modului în care infertilitatea se asociază cu distresul și mecanismele de *coping*. Participanții au fost recrutați prin intermediul anunțurilor din mediile sociale (facebook, comunități de suport constituite pe internet, forumuri), dar și prin intermediul recomandărilor participanților deja evaluați, pentru a lua parte la o serie de studii științifice care au ca scop principal evaluarea psihologică și, ulterior, dezvoltarea unui program de consiliere pentru cupluri, cu scopul reducerii distresului emoțional cu care se confruntă aceștia.

Înainte de administrarea scalelor psihologice, participanții au fost informați despre scopul studiului, utilizarea, stocarea datelor și modul de păstrare a acestora. Participarea în studiu a fost voluntară, iar participanții au beneficiat de un raport de evaluare psihologică. Toți participanții au semnat consimțământul informat înainte de participarea în studiu.

Studiul de faţă respectă principiile eticii cercetării în privinţa confidenţialităţii datelor culese şi anonimatului participanţilor. Instrumentele utilizate şi procedura de lucru sunt noninvazive şi nu conduc participanţii în situaţii stresante sau frustrante.

2.5. PARTICIPANȚI

Lotul cercetării constă în 76 de cupluri cu probleme de fertilitate. Femeile au vârsta cuprinsă între 25 de ani și 45 de ani (M=34.25, SD=.489), iar partenerii acestora au vârsta cuprinsă între 28 de ani și 48 de ani (M=36.76, SD=.511).

Dintre participanți, 132 (86.8%) sunt căsătoriți, iar 20 (13.2%) locuiesc cu un partener. În ceea ce privește nivelul de educație, 3 participanți (2%) au terminat

şcoala profesională, 14 participanţi (9.2%) au terminat liceul, 8 participanţi (5.3%) au finalizat şcoala postliceală, 9 participanţi (5.9%) au studii universitare fără a deţine diplomă de licenţă, 54 de participanţi (35.5%) au studii universitare cu licenţă, iar 64 de participanţi (42.1%) au studii universitare de masterat.

În ceea ce priveşte variabila independentă, şi anume durata infertilităţii, 41 de participanţi (27%) au afirmat că se confruntă cu probleme de fertilitate de 1–2 ani, 53 de participanţi (34.9%) au dificultăţi în a concepe un copil de 3–5 ani, iar 58 de participanţi (38.2%) se confruntă cu o durată a infertilităţii mai mare de 6 ani.

Referitor la tipul de infertilitate, la 43 de participante (28.3%) infertilitatea este primară, iar la 33 de participante (21.7%), infertilitatea este secundară. Dintre participantele cu infertilitate secundară, 14 (9.2%) au un copil, 6 (3.9%) au doi copii, iar o participantă (0.7%) are trei copii.

Cu privire la aprecierea stării de sănătate, 6 participanţi (3.9%) consideră că au o stare de sănătate excelentă, 47 de participanţi (30.9%) declară că au o stare de sănătate foarte bună, 88 de participanţi (57.9%) consideră că au o stare de sănătate bună, iar 11 participanţi (7.2%) declară că starea lor de sănătate este rezonabilă.

O parte dintre participante a recurs la anumite intervenţii medicale şi chirurgicale pentru a le ajuta să rămână însărcinate: 17 participante (11.2%) au apelat la o operaţie de deblocare a trompelor uterine, iar 22 de participante (14.5%) au necesitat alte intervenţii medicale (printre cele mai des specificate se numără: histeroscopiile, histerosalpinografiile, laparoscopiile, operaţii pentru îndepărtarea chisturilor ovariene sau a ţesutului endometrial, clampare a trompelor uterine şi drilling ovarian).

2.6. INSTRUMENTE DE MĂSURARE

Participanţii au completat un set de teste care cuprinde: informaţii socio-demografice, precum vârsta, statutul marital, nivelul de educaţie, dar şi informaţii legate de infertilitate, precum durata infertilităţii, dacă urmează vreun tratament, numărul de fertilizări, dacă au avut sau nu sarcini anterioare, copii biologici sau adoptaţi, precum şi următoarele scale psihologice:

a) Pentru identificarea strategiilor de *coping* este utilizat instrumentul „Brief COPE" (Carver, 1997). Brief COPE este o scală cu 28 de itemi şi 14 subscale. Participanţilor li s-a cerut să se gândească la experienţa lor din ultima lună privind infertilitatea. Răspunsurile participanţilor sunt scorate pe o scală Likert de 4 puncte ce variază de la 1 (nu se aplică) la 4 (se potriveşte în totalitate).

Acest instrument cuprinde 14 subscale, fiecare fiind formată din 2 itemi: (1) autodistragere, (2) *coping* activ, (3) negare, (4) utilizarea substanţelor, (5) obţinerea sprijinului emoţional, (6) căutarea sprijinului social-instrumental, (7) neimplicare comportamentală, (8) ventilarea emoţiilor, (9) reevaluare pozitivă, (10) planificarea, (11) umorul, (12) acceptare, (13) credinţele religioase, (14) auto-învinovăţirea.

Subscalele instrumentului au fost grupate, conform studiilor (Gourounti *et al.*, 2012; Lancastle & Boivin, 2005; Verhaak *et al.*, 2005), în patru grupe: gestionarea

problemelor (*coping* activ, utilizarea suportului instrumental și planificarea), evaluarea problemelor (re-evaluarea și acceptarea pozitivă), evitarea (negarea, autodistragerea, neimplicarea comportamentală, consumul de substanțe) și căutarea sprijinului emoțional (apelarea la suport emoțional, credință, ventilarea emoțiilor).

Coeficientul Cronbach alpha al instrumentului este α=.80.

b) Pentru evaluarea distresului legat de infertilitate: „The Fertility Problem Inventory" (FPI) (Newton *et al.*, 1999).

„Fertility Problem Inventory" este un chestionar cu 46 de itemi care măsoară nivelul de stres asociat infertilității (Newton *et al.*, 1999). Instrumentul este scorat utilizând o scală Likert de 6 puncte (de la 1 care înseamnă dezacord total, la 6 – acord total) și produce un scor global de distres asociat cu infertilitatea și, în plus, cinci subscoruri care măsoară distresul în plan social (sensibilitate la comentariile altor persoane sau sentimentul de a fi izolate social de membrii familiei sau de colegi), distresul sexual (dificultăți în a avea relații sexuale programate, o scădere a plăcerii sexuale sau a autoexprimării sexuale), distresul relațional (îngrijorare cu privire la impactul infertilității asupra relației, dificultăți de a vorbi despre această problemă sau acceptarea/înțelegerea diferențelor dintre parteneri), nevoia individuală de a fi părinte și sentimente legate de un stil de viață fără copii. Optsprezece itemi necesită scorare inversă.

FPI demonstrează o bună fidelitate, validitate discriminantă și convergentă (Newton *et al.*, 1999), cu un indice alfa Cronbach α=.93. Coeficientul de consistență internă, în urma traducerii și aplicării instrumentului, pentru acest studiu este de α=.90. De asemenea, pentru fiecare scală a instrumentului a fost calculat coeficientul de consistență internă, cu următoarele rezultate: „Distres social"- α=.80; „Distres sexual"- α=.74; „Distres relațional"- α=.70; „Nevoia de parentalitate"- α=.84; „Respingerea unui stil de viață fără copii"- α=.76.

3. REZULTATE

3.1. STATISTICA DESCRIPTIVĂ

Ca program de prelucrare și analiză a datelor a fost utilizat IBM SPSS Statistics for Windows, versiunea 25 (IBM Corp., 2017). Toate testele statistice cu o valoare $p<.05$ au fost considerate statistic semnificative.

Inspecția vizuală a distribuțiilor de frecvență, ca și indicii de asimetrie și aplatizare (conform lui Field, 2018, indicii <1, iar raportul în valoare absolută dintre fiecare indice și eroarea standard asociată <3) au relevat faptul că în cazul majorității subscalelor au fost încălcate asumpțiile de normalitate, motiv pentru care s-a recurs la transformarea logaritmică a scorurilor pentru a se utiliza testele parametrice.

3.2. VERIFICAREA IPOTEZELOR

1. *Strategiile de* coping *disfuncționale (negarea, autodistragerea, neimplicarea comportamentală, consumul de substanțe, autoînvinovățirea, evitarea) se asociază pozitiv cu distresul psihologic, în timp ce strategiile de* coping *funcționale se asociază negativ cu distresul psihologic.*

Conform analizei de corelații Pearson, autodistragerea, negarea, neimplicarea comportamentală, consumul de substanțe, autoînvinovățirea, evitarea și strategiile dezadaptative corelează pozitiv, semnificativ statistic cu subscalele de distres și/sau cu scorul global de distres privind infertilitatea (r cuprins între .16-.53, p<.05)

Coping-ul activ, căutarea sprijinului social-emoțional și instrumental, reevaluarea pozitivă, umorul, acceptarea, evaluarea problemelor și strategiile adaptative se asociază negativ, semnificativ statistic cu subscalele de distres și/sau cu scorul global de distres privind infertilitatea (r cuprins între -.16- -.41, p<.05)

Surprinzător este însă faptul că strategia de *coping* „Ventilarea emoțiilor" se asociază pozitiv, semnificativ statistic cu subscalele privind distresul legat de infertilitate.

Prin urmare, această ipoteză se confirmă.

Tabelul nr. 1

Analiza de corelații între mecanismele de *coping* și distresul legat de infertilitate

Variabile	Distres social	Distres sexual	Distres relațional	Respingerea unui stil de viață fără copii	Nevoia de parentalitate	Distres global legat de infertilitate
Autodistragere	.260**	.170*	.084	-.148	.186*	.162*
Coping activ	-.162*	.040	-.107	.093	-.006	-.052
Negare	.393**	.117	.239**	.142	.354**	.376**
Utilizarea substanțelor	.076	.006	.010	-.143	.027	-.008
Căutarea sprijinului social-emoțional	-.279**	-.101	-.302**	-.054	-.132	-.244**
Căutarea sprijinului social-instrumental	-.028	-.041	-.179*	-.148	-.031	-.127
Neimplicare comportamentală	.300**	.295**	.379**	-.092	.145	.283**
Ventilarea emoțiilor	.184*	.412**	.271**	-.007	.094	.258**
Reevaluare pozitivă	-.037	-.110	.034	-.233**	-.133	-.146
Planificarea	.014	.072	-.211**	.025	.048	-.012
Umorul	-.180*	.023	-.155	-.180*	-.207*	-.214**
Acceptarea	-.314**	-.197*	-.162*	-.179*	-.304**	-.341**
Credința	.163	-.051	-.017	.012	.150	.078
Autoînvinovățirea	.448**	.404**	.440**	.155	.387**	.530**

Tabelul nr. 1 (continuare)

Variabile	Distres social	Distres sexual	Distres relațional	Respingerea unui stil de viață fără copii	Nevoia de parentalitate	Distres global legat de infertilitate
Gestionarea problemelor	-.071	.011	-.219**	-.014	.020	-.081
Evaluarea problemelor	-.236**	-.200*	-.091	-.244**	-.282**	-.315**
Evitarea	.407**	.211**	.264**	-.046	.309**	.337**
Strategii adaptative	-.138	-.015	-.165*	-.144	-.107	-.171*
Strategii dezadaptative	.497**	.326**	.383**	.031	.396**	.476**
*Corelație semnificativă pentru p<.05/ ** Corelație semnificativă pentru p<.01						

2. *Există diferențe de gen în privința strategiilor de* coping *utilizate (bărbații se orientează pe evaluarea și gestionarea problemelor, în timp ce femeile caută sprijinul emoțional).*

Pentru testarea acestei ipoteze, s-a utilizat testul T pentru eșantioane independente care arată că există diferențe semnificative (p<.05) între cele două grupuri, în ceea ce privește modalitățile de *coping* relevate de tabel. De asemenea, mărimea efectului calculată pentru aceste subscale arată că există efecte moderate și ridicate, ceea ce susține diferențele dintre bărbați și femei privind modalitățile de *coping*, atât din punct de vedere statistic, cât și practic.

Tabelul nr. 2

Diferențe de gen în privința strategiilor de *coping* utilizate

Variabile	t	p	D	Media diferențelor	Er. std. a mediei	Intervalul de încredere	
						Limita inferioară	Limita superioară
Autodistragere	-2.68	.008	.43	-.65	.24	-1.14	-.17
Coping activ	-2.76	.006	.45	-.03	.01	-.05	-.00
Utilizarea substanțelor	3.69	.000	.60	.07	.02	.03	.12
Căutarea sprijinului social-instrumental	-3.03	.003	.50	-.75	.24	-1.23	-.26

Tabelul nr. 2 (continuare)

Variabile	t	p	D	Media diferențelor	Er. std. a mediei	Intervalul de încredere	
						Limita inferioară	Limita inferioară
Ventilarea emoțiilor	-3.07	.002	.50	-.81	.26	-1.33	-.29
Planificare	-4.67	.000	.76	-.06	.01	-.09	-.03
Credință	-4.77	.000	.78	-1.40	.29	-1.99	-.82
Auto-învinovățire	-5.09	.000	.83	-1.32	.26	-1.84	-.81
Gestionarea problemelor	-4.76	.000	.78	-.052	.01	-.07	-.03
Căutarea suportului emoțional	-4.52	.000	.74	-2.47	.54	-3.55	-1.39
Strategii adaptative	-3.70	.000	.60	-4.35	1.11	-6.67	-2.03
Strategii dezadaptative	-3.37	.001	.55	-.059	.01	-.09	-.02

Din analiza mediilor, a abaterilor standard, dar și a reprezentărilor grafice a datelor se poate concluziona că femeile se orientează către următoarele modalități de *coping*: căutarea sprijinului social-instrumental, ventilarea emoțiilor, planificare, credință, autoînvinovățire și căutarea suportului emoțional, în timp ce bărbații se orientează mai des către: autodistragere și consumul de substanțe, gestionarea problemelor, dar și către strategii adaptative și dezadaptative.

3. *Durata scăzută a infertilității (1–2 ani) se asociază cu utilizarea mecanismelor de* coping *dezadaptative, în timp ce o durată medie sau crescută a infertilității (3–5 ani, peste 6 ani) se asociază cu apelarea la mecanisme de* coping *adaptative.*

Pentru testarea acestei ipoteze, s-a folosit analiza de varianță unifactorială ANOVA. Rezultatele indică faptul că există diferențe semnificative în ceea ce privește strategiile de *coping* „Neimplicare comportamentală”, „Ventilarea emoțiilor”, „Planificare”, „Căutarea suportului emoțional” și „Strategii adaptative” între participanții care se confruntă cu intervale de timp diferite de infertilitate ($F(2,149)=3.33$, $p=.038$; $F(2,149)=7.41$, $p=.001$; $F(2,149)=3.39$, $p=.036$; $F(2,149)=3.29$, $p=.04$; în ultimul caz $F(2,149)=3.91$, $p=.022$).

Pentru celelalte modalități de *coping* nu se remarcă diferențe semnificative între medii și durata infertilității.

Tabelul nr. 3

Analiza de varianță unifactorială pentru analiza diferențelor
între durata infertilității și strategiile de *coping*

		Suma pătratelor	Grade de libertate	Media pătratelor	F	Sig.
Neimplicare comportamentală	Între grupuri	.170	2	.085	3.331	.038
	Intra-grupuri	3.806	149	.026		
	Total	3.976	151			
Ventilarea emoțiilor	Între grupuri	.440	2	.220	7.416	.001
	Intra-grupuri	4.419	149	.030		
	Total	4.859	151			
Planificare	Între grupuri	.061	2	.031	3.396	.036
	Intra-grupuri	1.341	149	.009		
	Total	1.402	151			
Căutarea suportului emoțional	Între grupuri	82.013	2	41.007	3.291	.040
	Intra-grupuri	1856.382	149	12.459		
	Total	1938.395	151			
Strategii adaptative	Între grupuri	428.700	2	214.350	3.918	.022
	Intra-grupuri	8151.241	149	54.706		
	Total	8579.941	151			

Analizele post-hoc cu ajustare tip Bonferroni pentru reducerea riscului de depistare a rezultatelor fals pozitive datorate analizelor multiple au identificat diferențe semnificative în privința strategiei de *coping* „Ventilarea emoțiilor” între participanții care se confruntă cu o durată relativ scurtă a infertilității (1–2 ani) și cei care se confruntă cu o durată medie (3–5 ani) și relativ lungă de peste 6 ani, dar și între participanții care se confruntă cu infertilitate de 3–5 ani și cei cu durată mai mare de 6 ani. De asemenea, există diferențe semnificative în privința strategiilor de *coping* „Planificare” și „Strategii adaptative” între participanții care se confruntă cu o durată relativ medie a infertilității (3–5 ani) și cei care se confruntă cu o durată relativ lungă de peste 6 ani.

Prin urmare, această ipoteză se confirmă: durata scăzută a infertilității (1–2 ani) se asociază cu utilizarea mecanismelor de *coping* dezadaptative (neimplicare comportamentală), în timp ce o durată medie sau crescută a infertilității (3–5 ani/peste 6 ani) se asociază cu mecanisme de *coping* adaptative, precum exprimarea emoțiilor și planificarea.

Tabelul nr. 4

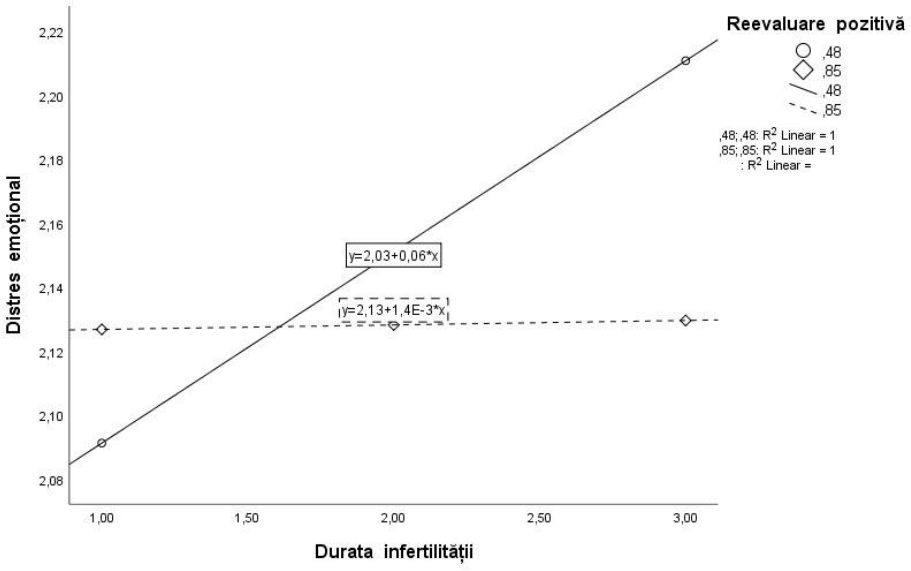
Comparații multiple între modalitățile de *coping* și durata infertilității

Bonferroni							
Variabila dependentă	(I) Durata infertilității	(J) Durata infertilității	Media diferențelor (I-J)	Eroarea standard	p	Intervalul de încredere 95%	
						Limita inferioară	Limita superioară
Ventilarea emoțiilor	1-2 ani	3-5 ani	-.11350*	.03582	.006	-.2002	-.0268
		Mai mult de 6 ani	-.12692*	.03514	.001	-.2120	-.0418
	3-5 ani	1-2 ani	.11350*	.03582	.006	.0268	.2002
		Mai mult de 6 ani	-.01342	.03272	1.000	-.0927	.0658
	Mai mult de 6 ani	1-2 ani	.12692*	.03514	.001	.0418	.2120
		3-5 ani	.01342	.03272	1.000	-.0658	.0927
Planificare	1-2 ani	3-5 ani	.03950	.01973	.141	-.0083	.0873
		Mai mult de 6 ani	-.00415	.01935	1.000	-.0510	.0427
	3-5 ani	1-2 ani	-.03950	.01973	.141	-.0873	.0083
		Mai mult de 6 ani	-.04365*	.01803	.050	-.0873	.0000
	Mai mult de 6 ani	1-2 ani	.00415	.01935	1.000	-.0427	.0510
		3-5 ani	.04365*	.01803	.050	.0000	.0873
Strategii adaptative	1-2 ani	3-5 ani	1.16797	1.53834	1.000	-2.5568	4.8928
		Mai mult de 6 ani	-2.66905	1.50914	.237	-6.3232	.9851
	3-5 ani	1-2 ani	-1.16797	1.53834	1.000	-4.8928	2.5568
		Mai mult de 6 ani	-3.83702*	1.40549	.021	-7.2402	-.4339
	Mai mult de 6 ani	1-2 ani	2.66905	1.50914	.237	-.9851	6.3232
		3-5 ani	3.83702*	1.40549	.021	.4339	7.2402
*. Corelație semnificativă pentru p<.05							

4. Strategiile de coping *moderează relația dintre durata infertilității și distresul emoțional legat de infertilitate.*

Au fost testate o serie de modele de moderare privind relația dintre durata infertilității și distresul emoțional, de către strategiile de *coping*. Datorită faptului că variabila independentă (durata infertilității) este variabilă categorială, s-a recurs la analiza ipotezei utilizând extensia PROCESS din SPSS.

Un singur model a fost semnificativ statistic: Strategia de *coping* „Reevaluare pozitivă" moderează relația dintre durata infertilității și distresul emoțional legat de infertilitate. Valoarea R2 change a fost .045, statistic semnificativă [F(2,146)=3.71; p=.026]. Pentru a afla cum se manifestă efectul de moderare, se analizează durata infertilității în raport cu valorile superioare și inferioare ale valorilor strategiei de *coping* „Reevaluare pozitivă", precum și graficul *scatter-plot*.



Graficul nr. 1.

Rolul moderator al strategiei de *coping* „Reevaluare pozitivă”
în relația dintre durata infertilității și distresul legat de infertilitate

Astfel, efectul de moderare, pentru modelul testat, se manifestă prin atenuarea relației dintre durata infertilității și distresul emoțional, atunci când „Reevaluarea pozitivă” are valori mai mari. Atunci când „Reevaluarea pozitivă” are valori mici, corelația dintre durata infertilității și distres crește.

4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Infertilitatea reprezintă o dificultate predominantă în societatea actuală, iar prezentul studiu a urmărit să evidențieze modul în care femeile și bărbații fac față infertilității și procedurilor de tratament în corelație cu distresul emoțional.

Acest studiu contribuie la cunoașterea existentă în ceea ce privește distresul emoțional în corelație cu modalitățile de *coping* la cuplurile infertile, având atât implicații teoretice, cât și practice. Rezultatele arată că, atunci când sunt utilizate strategii de *coping* funcționale, distresul privind infertilitatea este mai scăzut, pe când strategiile de *coping* disfuncționale se asociază cu valori mai mari ale distresului. Cu toate acestea, conform corelației dintre variabile, atunci când cuplurile apelează la strategia numită „Ventilarea emoțiilor”, adică exprimarea sentimentelor neplăcute, se pare că acest aspect face să crească distresul privind infertilitatea. O explicație, care merită explorată în studiile viitoare, ar putea fi reprezentată de faptul că, atunci când cuplurile vorbesc despre problemele lor de infertilitate, acestea le produc disconfort și se adâncește suferința existentă.

De asemenea, rezultatele evidențiază faptul că femeile și bărbații din studiu apelează la strategii diferite de *coping*. Femeile tind să se autoînvinovățească și să se orienteze pe căutarea sprijinului emoțional, pe exprimarea emoțiilor, pe când bărbații se orientează pe gestionarea problemelor, pe a face ceva în legătură cu situația în care sunt. Din interviurile cu participanții la studiu, s-a observat tendința și nevoia femeilor de a stabili contact cu alte persoane infertile pentru ventilare și suport emoțional, pe când bărbații sunt orientați către inițierea acțiunilor pentru soluționarea problemelor, încercând eliminarea factorilor stresori.

Conform rezultatelor, durata scăzută a infertilității (1–2 ani) se asociază cu utilizarea mecanismelor de *coping* disfuncționale (neimplicare comportamentală), în timp ce durata medie sau crescută a infertilității (3–5 ani/peste 6 ani) se asociază cu mecanisme de *coping* funcționale, precum exprimarea emoțiilor și planificarea. Acest aspect poate fi explicat prin faptul că, la începutul diagnosticului, cuplurile acceptă greu „povara" exprimată de medic și aleg să „fugă" de realitatea bolii. Abia când încep să își accepte condiția medicală, își vor exprima emoțiile și își vor planifica tratamentul pentru a deveni părinți.

Referitor la analiza de moderare, rezultatele dezvăluie importanța *coping*-ului (reevaluarea pozitivă) ca variabilă moderatoare în relația dintre durata infertilității și distres. Este necesar ca persoanele infertile să fie orientate către explorarea a cât mai multor strategii de *coping* adaptative și către a da un sens experiențelor negative. Astfel, cuplurile ar putea iniția atât acțiuni de rezolvare a dificultăților, cât și să privească infertilitatea dintr-o altă perspectivă, descoperind unele „beneficii" ale acestei situații (de multe ori, cuplurile declară că diagnosticul de infertilitate i-a apropiat, întărind relația de cuplu).

Studiul prezent are mai multe puncte forte care ar trebui avute în vedere, incluzând (a) evaluarea atât a simptomelor de distres, cu un instrument specific problematicii prezente, cât și a modalităților de *coping* (instrument general); (b) includerea în studiu atât a femeilor, cât și a bărbaților care se confruntă cu probleme de fertilitate; (c) examinarea distresului în funcție de anumite caracteristici demografice și clinice, cum ar fi nivelul de educație, statutul socio-economic și tipul de infertilitate (primară/secundară) și (d) evaluarea desfășurată în mai multe orașe ale României, ceea ce poate permite generalizarea rezultatelor, spre deosebire de studiile care includ participanți dintr-o singură clinică de fertilizare.

Studiul actual este limitat de un design transversal. Din acest motiv, nu se pot face inferențe cauzale cu privire la relația *coping*-distres psihologic. În plus, momentul în care cuplurile au răspuns la instrumentele de evaluare trebuie luat în considerare. Cuplurile cu infertilitate primară din studiu au completat chestionarele la începutul tratamentului și modul în care aceștia au răspuns poate fi diferit la o evaluare ulterioară. Studiile viitoare care examinează asocierea longitudinală a *coping*-ului și a distresul psihologic vor ajuta la clarificarea acestei relații. De asemenea, pe viitor se recomandă dezvoltarea unui instrument de *coping* specific infertilității, deoarece în acest studiu s-a utilizat un instrument general.

Cu toate că mărimea eșantionului este relativ mică comparativ cu alte studii, rezultatele conduc la ideea că este necesară dezvoltarea unei strategii de intervenție adecvată pentru a sprijini cuplurile care se confruntă cu diagnosticul de infertilitate. Un exemplu de astfel de intervenție sau de sprijin ar include *screening*-ul pentru distres psihologic, presiune socială, modalități de a face față distresului, urmate de consiliere psihologică și recomandări.

Primit în redacție la:9.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ASHRAFI, M., RASHIDI, M., GHASEMI, A., ARABIPOOR, A., DAGHIGHI, S., POURASGHARI, P., ZOLFAGHARI, Z., *The role of infertility etiology in success rate of intrauterine insemination cycles: An evaluation of predictive factors for pregnancy rate*, International Journal of Fertility & Sterility, **7**, *2*, 2013, p. 100–107.
2. BENYAMINI, Y., GOZLAN, M., KOKIA, E., *Women's and men's perceptions of infertility and their associations with psychological adjustment: A dyadic approach*, British Journal of Health Psychology, **14**, *1*, 2009, p. 1–16.
3. CARVER, C. S., *You want to measure coping but your protocol's too long:* Consider the Brief COPE, International Journal of Behavioral Medicine, **4**, 1997, p. 92–100.
4. DONKOR, E. S., SANDALL, J., *Coping strategies of women seeking infertility treatment in southern ghana*, African Journal of Reproductive Health / La Revue Africaine De La Santé Reproductive, **13**, *4*, 2009, p. 81–94.
5. FIELD, ANDY, *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th edition*), London, SAGE Publications, 2018.
6. GOLMAKANI, N., ZAGMI, S. E., ESMAILY, H., VATANCHI, A., KABIRIAN, M., *The relationship of the psychological coping and adjustment strategies of infertile women with the success of assisted reproductive technology*, International Journal of Reproductive BioMedicine, **17**, *2*, 2019, p. 119.
7. GOUROUNTI, K., ANAGNOSTOPOULOS, F., POTAMIANOS, G., LYKERIDOU, K., SCHIMIDT, L., VASLAMATZIS, G., *Perception of control, coping and psychological stress of infertile women undergoing IVF*, Reproductive BioMedicine Online, **24**, *6*, 2012, p. 670–679.
8. GOUROUNTI, K., ANAGNOSTOPOULOS, F., VASLAMATZIS, G., *Psychosocial predictors of infertility related stress: A review*, Current Women`s Health Reviews**, 6**, *4*, 2010, p. 318–331.
9. IBM CORP. RELASED, *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0.., NY, Armonk, IBM Corp, 2017.
10. LANCASTLE, D., BOIVIN, J., *Dispositional optimism, trait anxiety, and coping: Unique or shared effects on biological response to fertility treatment*?, Health Psychology, **24**, *2*, 2005, p. 171–178.
11. LYKERIDOU, K., GOUROUNTI, K., SARANTAKI, A., LOUTRADIS, D., VASLAMATZIS, G., DELTSIDOU, A., *Occupational social class, coping responses and infertility – related stress of women undergoing infertility treatment*, Journal of Clinical Nursing, **20**, *13, 14*, 2011, p. 1971–1980.
12. NEWTON, C. R., SHERRARD, W., GLAVAC, I., *The Fertility Problem Inventory*: *measuring perceived infertility-related stress*, Fertility and Sterility, **72**, *1*, 1999, p 54–62.
13. PETERSON, B. D., NEWTON, C. R. ROSEN, K. H., SKAGGS, G. E., *Gender differences in how men and women who are referred for IVF cope with infertility stress*, Human Reproduction, **21**, *9*, 2006, p. 2443–2449, doi:10.1093/humrep/del145
14. VERHAAK, C. M., SMEENK, J. M. J., EVERS, A. W. M., MINNEN, A. v., KREMER, J. A. M., KRAAIMAAT, F. W., *Predicting emotional response to unsuccessful fertility treatment*: A prospective study, Journal of Behavioral Medicine, **28**, *2*, 2005, p. 181–190.

15. ZEGERS-HOCHSCHILD, F., ADAMSON, G. D., DYER, S., RACOWSKY, C., DE MOUZON, J., SOKOL, R., . . . VAN DER POEL, S. *The international glossary on infertility and fertility care, 2017*, Fertility and Sterility, **108**, *3*, 2017, p. 393–406.

REZUMAT

Obiectivul general al studiului prezent este de a investiga relația dintre durata infertilității, distresul psihologic și strategiile de *coping*. Participanții (76 de cupluri cu probleme de fertilitate) au completat o baterie de teste care cuprinde: informații socio-demografice și (a) instrumentul „Brief COPE" (Carver, 1997), pentru identificarea strategiilor de *coping* și (b) „Inventarul privind problemele de fertilitate", pentru evaluarea distresului legat de infertilitate (Newton, Sherrard & Glavac, 1999). În urma analizei statistice a datelor, s-au confirmat următoarele ipoteze: (1) Strategiile de *coping* dezadaptative se asociază pozitiv cu distresul psihologic, în timp ce strategiile de *coping* bazate pe emoții și strategii de evaluare și gestionare a problemelor se asociază negativ cu distresul psihologic; (2) Există diferențe de gen în privința strategiilor de *coping*; (3) Durata scăzută a infertilității (1–2 ani) se asociază cu utilizarea mecanismelor de *coping* dezadaptative (neimplicare comportamentală), în timp ce durata medie/crescută a infertilității (3–5 ani, peste 6 ani) se asociază cu mecanismele de *coping* adaptative (planificare, exprimarea emoțiilor) și (4) Strategiile de *coping* moderează relația dintre durata infertilității și distresul emoțional legat de infertilitate. Rezultatele conduc la ideea că este necesară dezvoltarea unei strategii de intervenție adecvată pentru a sprijini cuplurile care se confruntă cu diagnosticul de infertilitate. Un exemplu de astfel de intervenție ar include *screening*-ul pentru distres psihologic, presiune socială, modalități de a face față distresului, urmate de consiliere psihologică și recomandări.

PROPRIETĂȚI PSIHOMETRICE ALE VERSIUNII ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU SCHOOL ATTITUDE ASSESSMENT SURVEY-REVISED

NARCISA-GIANINA CARANFIL*
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract

The assessment of attitude toward school among adolescents has become an important area of research in educational psychology. One of the measures available is the School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R; McCoach & D. Siegle, 2003). This instrument was designed to measure factors that may distinguish underachievers from achievers in a secondary school setting, i.e. academic self-perception, general attitude toward school, attitude toward teachers, goal valuation, and motivation/self-regulation. The objective of the current study is to test the validity and internal consistency of the Romanian version of the SAAS-R. Data were collected from 823 Romanian adolescents attending different theoretical and vocational/technical high schools. Global academic achievement was obtained from school records (N = 121). Using confirmatory factor analysis with AMOS 20.00, three hypothetical metric models were tested. We also examined the Cronbach's alpha in order to estimate the internal consistency. The metric model with five first-order correlated factors and six pairs of correlated errors fitted the input data the most satisfactory. The scores in our study showed internal consistency reliability coefficient of at least .81 on each of the five factors. Convergent validity is supported through correlations in the expected directions between the SAAS-R factors and students' engagement with school and school satisfaction. Criterion-related (predictive) validity is proven through significant correlations between scores for goal valuation and motivation/self-regulation and adolescents' grade point average at the end of 2018-2019 school year. Compared with boys, girls obtained significantly higher scores on goal valuation and motivation/self-regulation. The results indicate that the Romanian version of the SAAS-R is a measure that can be used to explore the dimensions of attitude toward school among adolescents.

Cuvinte-cheie: atitudine față de școală, SAAS-R, versiune în limba română, proprietăți psihometrice, adolescenți.

Keywords: attitude toward school, SAAS-R, Romanian version, psychometric properties, adolescents.

1. INTRODUCERE

Studiul atitudinilor pe care elevii de diferite vârste le manifestă în domeniul vieții școlare este important din mai multe motive: a) constructul este intrinsec relaționat cu alte dimensiuni, precum percepția pe care elevii o au în legătură cu activitatea de învățare și interesul pe care îl manifestă în acest scop, imaginea pe

* Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, str. Vlaicu Pîrcălab, nr. 52, Chișinău, Republica Moldova, 2012; E-mail: caranfilgianina@gmail.com.

care o au față de propriile lor competențe în domeniul școlar, motivația pentru participarea la activitățile școlare (Candeias și Rebelo, 2010; Moè *et al*., 2009; Pourfeiz, 2016; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008); b) studiile efectuate, începând cu anii 1980, au evidențiat existența unei relații pozitive între atitudinea favorabilă pe care elevii o au față de școală (în general) sau față de diverse domenii ale vieții școlare, respectiv rezultatele bune pe care le obțin în activitatea școlară (Chang și Le, 2005; Cheng și Chan, 2003; McCoach și Siegle, 2003b; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008); c) în ultimii ani, în multe dintre țările care fac parte din Uniunea Europeană (inclusiv România), dar și în alte state ale lumii (de exemplu, SUA), s-a evidențiat scăderea motivației pentru școală în rândul tinerilor și a implicării constante în activitățile școlare și extrașcolare (Aud *et al*., 2011; Ikeda și Garcia, 2014; Sandu, Stoica și Umbreș, 2014).

Într-un sens generic, atitudinea față de domeniul vieții școlare poate fi privită ca un ansamblu psihologic complex ce include evaluările, emoțiile și tendințele acționale ale elevilor, care sunt orientate spre propria lor activitate școlară, precum și spre școală ca instituție socială și culturală cu o misiune specifică și a cărei funcționare este guvernată de anumite reguli interne (Sandovici și Robu, 2014). Cu alte cuvinte, constructul referitor la atitudinea față de școală include sentimentele pe care elevii le exprimă cu privire la domeniul activității școlare, experiențele pe care le trăiesc în mediul școlar din care fac parte, precum și comportamentele care decurg din acestea. Alți cercetători au definit atitudinea față de viața școlară prin concentrarea pe componenta emoțională, considerând că acest domeniu include interesul față de activitățile școlare și emoțiile pozitive pe care un elev le resimte față de școală în general (McCoach și Siegle, 2003b; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). Conform experților care lucrează în cadrul proiectului internațional pentru evaluarea achizițiilor elevilor de diferite vârste, denumit Programme of International Student Achievement (PISA), componenta cognitivă este foarte importantă pentru înțelegerea semnificațiilor conceptuale și operaționale ale atitudinii față de școală (OECD, 2004). În documentele PISA, este evidențiat rolul cogniților pe care elevii le au despre: a) ceea ce învață la școală; b) cum anume îi pregătește școala pentru viața adultă; c) modul în care școala le conferă încrederea în propria lor capacitate de a adopta decizii; d) importanța pe care educația o are în procesul achiziționării cunoștințelor care sunt utile pentru viața profesională de mai târziu. Atunci când este evaluată global pe un continuum bipolar, atitudinea față de școală poate varia de la polul favorabil (pozitiv) la cel nefavorabil (negativ).

Evaluarea atitudinii față de școală în rândul adolescenților a devenit un sector important al cercetării în psihologia educației. În literatura internațională, domeniul atitudinii față de școală a fost măsurat printr-o varietate de instrumente standardizate, uni- sau multidimensionale, care au vizat componentele cognitivă și/sau comportamentală, însă mai rar pe cea emoțională. Unele studii au utilizat explicit termenul referitor la atitudinea față de școală, în timp ce altele și-au concentrat

atenția pe termeni relaționați din punct de vedere conceptual cu atitudinea față de școală (Libbey, 2004). Acești termeni au fost utilizați pentru a acoperi dimensiuni care au vizat, mai degrabă, relația afectivă pe care elevii o au cu propria lor viață școlară. Este vorba despre variabile precum: atașamentul față de școală (sentimentul unui elev de a fi conectat cu mediul educativ și socio-afectiv din școala în care învață), legătura emoțională și implicarea în colectivitatea școlară pe care un elev o manifestă (engl. *school bonding*), identificarea elevului cu școala în care învață (prin sentimentul de apartenență și valorizare) sau impresia elevului că membrii colectivității școlare din care face parte și profesorii țin cont de nevoile lui și îl plac și că între el și ceilalți elevi și/sau profesori din școala în care învață există anumite afinități sociale și emoționale (engl. *school connectedness*).

S.-T. Cheng și A. C. Chan (2003) au conceptualizat atitudinea față de școală și au definit-o din punct de vedere operațional prin itemi care au vizat trei componente, și anume: cognitivă (de exemplu, „Cred că școala mă poate ajuta să devin o persoană matură”), afectivă (de exemplu, „Viața școlară este plictisitoare și neinteresantă”), respectiv comportamentală (de exemplu, „Mă străduiesc să învăț o mulțime de lucruri”). Autorii pe care i-am citat au justificat necesitatea construirii și a perfecționării unor instrumente scurte destinate măsurării atitudinii față de școală, care să poată fi aplicate pe scară largă în cadrul studiilor ce vizează un număr mare de variabile.

Un concept foarte apropriat de atitudinea favorabilă față de școală este reprezentat de orientarea pozitivă în raport cu domeniul școlar. Autorii l-au utilizat într-un studiu care a urmărit examinarea factorilor protectivi în raport cu angajarea în comportamente problematice, precum activitatea sexuală precoce, abuzul de droguri sau delincvența (Jessor *et al.*, 1995). Orientarea pozitivă în raport cu domeniul școlar presupune respectul pentru realizarea în activitatea școlară, loialitatea față de îndeplinirea scopurilor și plăcerea de a merge la școală. Elevii orientați pozitiv în domeniul școlar cred că eforturile de învățare și realizare personală sunt relevante pentru succesele pe care le vor obține în propria lor viață.

În binecunoscutul studiu longitudinal realizat între anii 1988 și 1992, în rândul copiilor și al adolescenților americani rezidenți în orașul Denver (din SUA), D. Huizinga (1992) a operaționalizat atitudinea (atașamentul) față de școală prin șapte itemi la care subiecții intervievați au răspuns pe o scală cu cinci trepte (de la 1 – dezacord puternic la 5 – acord puternic). Itemii s-au referit la: a) „Rezolvarea temelor pentru acasă este o pierdere de timp”; b) „Mă străduiesc să fac față cerințelor de la școală”; c) „Educația este atât de importantă, încât merită să trec peste lucrurile de la școală care nu îmi plac”; d) „În general, îmi place școala”; e) „Nu-mi pasă ce cred profesorii mei despre mine”; f) „Notele sunt foarte importante pentru mine”; g) „Obișnuiesc să-mi termin temele pentru acasă”.

2. INSTRUMENTUL SAAS-R

În domeniul măsurării şi al evaluării atitudinilor faţă de şcoală, unul dintre instrumentele disponibile este School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R; McCoach şi Siegle, 2003b). Instrumentul include 35 de itemi care sunt distribuiţi pe cinci scale, după cum urmează: percepţia despre sine în domeniul şcolar (7 itemi), atitudinea generală faţă de şcoala de apartenenţă (5 itemi), atitudinea faţă de profesori şi ore (7 itemi), valorizarea scopurilor specifice activităţii şcolare (6 itemi), respectiv motivarea şi autoreglarea în procesul învăţării (10 itemi).

Prima dimensiune se referă la imaginea pe care un elev o are despre propriile sale abilităţi în domeniul şcolar. De asemenea, include credinţele generale şi nivelul autovalorizării asociate competenţelor în această arie a funcţionării. Percepţia despre sine în legătură cu activitatea şcolară se bazează pe comparaţii interne şi externe. Elevii îşi compară propriile lor performanţe cu cele ale colegilor de clasă, dar şi cu rezultatele pe care le obţin în alte domenii. Atitudinea generală faţă de şcoala de apartenenţă constă în interesul şi sentimentele pe care elevii le manifestă faţă de instituţia şcolară în care învaţă. Constatările studiilor arată că elevii care au reuşite şcolare tind să fie mai interesaţi de învăţătură şi mai ataşaţi de şcoală. Atitudinea faţă de profesori şi ore a fost inclusă printre dimensiunile operaţionalizate prin itemii instrumentului SAAS-R, deoarece s-a pornit de la premisa că personalitatea profesorilor, modul în care aceştia se organizează şi calitatea orelor pe care le susţin pot influenţa comportamentele elevilor şi nivelul achiziţiilor (McCoach şi Siegle, 2003b). Mulţi dintre elevii subrealizaţi în domeniul şcolar întâmpină probleme cu autoritatea, prin comportamente ostile şi nepoliticoase pe care le manifestă faţă de profesori şi faţă de alţi membri ai *staff*-ului şcolar. De asemenea, interesul pe care elevii îl alocă cursurilor este relaţionat cu utilizarea strategiilor autoreglatorii în procesul învăţării şi cu motivaţia pentru pregătirea temeinică. Valorile pe care elevii le internalizează cu privire la realizarea în domeniul şcolar le influenţează comportamentele orientate spre autoreglarea procesului învăţării şi motivaţia (McCoach şi Siegle, 2003b). Scopurile pe care elevii şi le propun mediază modul în care aceştia se angajează în sarcinile şcolare, precum şi stilul în care răspund solicitărilor şi provocărilor. Atunci când un elev valorizează o disciplină de studiu, este mai predispus să se angajeze constant în rezolvarea îndatoririlor, să depună mai mult efort şi să se străduiască pentru a rezolva bine sarcinile. Elevul munceşte cu perseverenţă şi are expectanţe mai ridicate în ceea ce priveşte succesul în activitatea şcolară. Aceste consideraţii justifică includerea valorizării scopurilor specifice activităţii şcolare printre dimensiunile operaţionalizate prin itemii instrumentului SAAS-R. Motivaţia intrinsecă şi autoreglarea sunt două dintre componentele prin care poate fi caracterizat procesul învăţării. Autoreglarea se referă la gândurile, sentimentele, acţiunile şi comportamentele elevilor, care sunt orientate sistematic spre atingerea scopurilor specifice învăţării şi nu numai (Schunk şi Zimmerman, 1994). Autoreglarea include procese prin care indivizii

umani ajung (din punct de vedere metacognitiv, motivațional și comportamental) participanți activi la propriile lor activități de învățare. Unii cercetători sugerează că învățarea autoreglată include componente, precum: strategiile metacognitive, managementul propriilor resurse, acțiuni și comportamente, la care se adaugă controlul eforturilor, respectiv utilizarea strategiilor cognitive planificate (Pintrich și DeGroot, 1990). Autoreglarea este un predictor consistent al succesului în domeniul școlar, însă elevii trebuie să fie motivați intrinsec pentru a utiliza strategii cognitive și metacognitive, precum și pentru a-și regla propriile cogniții și efortul pe care îl depun în procesul învățării. Din acest motiv, cele două componente (motivația intrinsecă și autoreglarea) trebuie luate în considerare împreună, atunci când conceptualizăm atitudinea pe care elevii o au față de domeniul activității școlare.

Instrumentul SAAS-R a fost conceput la Universitatea din Connecticut (SUA) pentru a măsura diferențele dintre elevii de gimnaziu/liceu care sunt supradotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, însă subrealizați în plan școlar, și cei care au succes. Obiectivul cercetătorilor a fost să identifice adolescenți care prezentau riscul subrealizării în domeniul școlar. Autorii au pornit de la rezultatele mai multor investigații (McCoach și Siegle, 2003a; Siegle și McCoach, 2009), potrivit cărora adolescenții care au potențial de învățare (evaluat prin teste de inteligență și/sau aptitudini speciale), dar obțin performanțe școlare slabe sau evidențiază un nivel precar al achizițiilor școlare tind: a) să manifeste atitudini negative față de învățătură și mediul școlar; b) să prezinte un nivel scăzut și/sau fluctuații mari ale implicării în sarcinile școlare; c) să prezinte un nivel deficitar al abilităților necesare pentru învățarea autoreglată; d) să-și exprime neîncrederea în propriile abilități și competențe, inclusiv în domeniul școlar.

Versiunea inițială a instrumentului (SAAS) a fost proiectată pentru a măsura patru factori asociați subrealizării în domeniul școlar (McCoach, 2002): a) percepția pe care elevii o au despre propriile abilități în domeniul școlar; b) atitudinea generală față de școală; c) motivația intrinsecă pentru utilizarea strategiilor cognitive și a celor orientate spre reglarea cognițiilor și a eforturilor implicate în procesul învățării; d) atitudinea pe care covârstnicii o manifestă față de școală (percepția pe care elevii o au despre modul în care ceilalți colegi valorizează succesul școlar). Instrumentul SAAS a inclus 45 de itemi, însă, în urma analizelor factoriale, a fost redus la 20 de itemi. Eșantionul pe care a fost experimentat a inclus 1738 de elevi de liceu din SUA. McCoach (2002) a raportat corelații semnificative între scorurile pentru dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS și nivelul realizării în domeniul școlar (media anuală). Instrumentul SAAS a fost contravalidat utilizându-se un al doilea eșantion format din 420 de elevi de clasa a IX-a dintr-un liceu multietnic din SUA. Rezultatele analizei factoriale confirmatorie au indicat o adecvare statistică acceptabilă (CFI = 0.94, TLI = 0.92, RMSEA = 0.07). Fiecare dintre cei patru factori a evidențiat o valoare a consistenței interne $\geq$ 0.80 (*cf.* McCoach, 2002). De asemenea, scorurile pentru SAAS au clasificat corect 90 %

dintre elevii care aveau medii generale ridicate, respectiv dintre cei cu rezultate şcolare slabe. Totuşi, rezultatele studiului întreprins de către McCoach au indicat anumite suprapuneri conceptuale între o parte dintre scalele operaţionalizate prin itemii din SAAS.

În vederea îmbunătăţirii structurii factoriale a instrumentului SAAS şi a unei mai bune delimitări a scalelor din punct de vedere conceptual, McCoach şi Siegle (2003b) au elaborat o versiune revizuită, în care factorul referitor la atitudinile covârstnicilor faţă de şcoală a fost eliminat şi au fost adăugaţi doi noi factori: unul a vizat valorizarea scopurilor specifice activităţii şcolare şi altul atitudinea faţă de profesori şi ore. Al doilea factor a fost adăugat pornindu-se de la premisa că elevii pot manifesta sentimente pozitive faţă de şcoală în general, fără a avea, în mod necesar, o atitudine pozitivă faţă de profesori şi ore. Versiunea pilot a instrumentului SAAS-R a inclus 48 de itemi care au operaţionalizat cinci factori. Aceasta a fost administrată unui eşantion format din 942 de elevi de liceu care aveau caracteristici socio-demografice diverse şi rezultate şcolare diferite. În urma mai multor analize factoriale confirmatorii, versiunea pilot a fost redusă la 35 de itemi. Dintre aceştia, 24 au fost reţinuţi din versiunea originală, doi itemi au fost reformulaţi parţial şi nouă itemi au fost complet noi (*cf.* McCoach şi Siegle, 2003b). Această versiune a fost administrată unui nou eşantion format din 537 de elevi de liceu americani care erau talentaţi în diferite domenii şi care fie aveau potenţial şcolar peste medie, fie erau subrealizaţi în domeniul şcolar. Datele analizei factoriale confirmatorie au indicat o adecvare satisfăcătoare din punct de vedere statistic (CFI = 0.91, TLI = 0.91, RMSEA = 0.05). Scalele corespunzătoare factorilor latenţi au evidenţiat valori > 0.85 ale consistenţei interne.

Pentru examinarea validităţii de criteriu, au fost investigate două eşantioane de elevi de liceu din SUA, dintre care unul a inclus 178 adolescenţi dotaţi din punct de vedere cognitiv-intelectual, care fie aveau rezultate şcolare foarte bune, fie erau subrealizaţi (McCoach şi Siegle, 2003a), iar celălalt eşantion a inclus 244 de elevi, dintre care o parte aveau performanţe şcolare foarte bune, iar cealaltă parte rezultate şcolare slabe (McCoach şi Siegle, 2001). În primul studiu, grupul elevilor subrealizaţi a evidenţiat atitudini mai negative faţă de şcoală, cu excepţia scorului pentru percepţia despre sine în domeniul şcolar. În al doilea studiu, elevii cu performanţe şcolare foarte bune au evidenţiat atitudini faţă de şcoală mai favorabile.

Într-un alt studiu de factură psihometrică, S. M. Suldo, E. J. Shaffer şi E. Shaunessy (2008) au testat proprietăţile instrumentului SAAS-R într-un eşantion format din 321 adolescenţi americani, dintre care doar o parte erau dotaţi din punct de vedere cognitiv-intelectual. Datele analizei factoriale confirmatorie au susţinut structura factorială stabilită de către McCoach şi Siegle (CFI = 0.96, TLI = 0.94, RMSEA = 0.08). Valorile consistenţei interne pentru scalele corespunzătoare factorilor latenţi au fost cuprinse între 0.88 şi 0.93. Corelaţiile dintre scorurile pentru scale au fost cuprinse între 0.28 şi 0.72. Autorii studiului pe care l-am citat au mai investigat corelaţiile dintre scorurile pentru scalele din SAAS-R şi alte variabile referitoare la

autoeficacitatea în domeniul școlar, satisfacția față de școală, timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă, numărul absențelor de la ore, problemele de comportament, respectiv media semestrială. Cele mai consistente corelații au fost evidențiate pentru dimensiunile referitoare la atitudinea generală față de școală, atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivarea și autoreglarea în procesul învățării. Pe de altă parte, calitatea relațiilor cu profesorii și covârstnicii, percepția cu privire la autoeficacitatea în domeniul școlar, respectiv satisfacția față de școală au prezentat cele mai consistente asocieri cu scorurile pentru SAAS-R. Timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă a evidențiat corelații ≥ 0.30 atât cu scorul pentru dimensiunea referitoare la valorizarea scopurilor specifice activității școlare, cât și cu cel pentru motivare și autoreglare. Corelațiile dintre scorurile pentru cele cinci dimensiuni operaționalizate prin itemii SAAS-R și media semestrială au fost cuprinse între 0.24 și 0.39 ($p < 0.001$). Aceste date au fost considerate dovezi suplimentare ale validității de construct (convergentă) a instrumentului SAAS-R. Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) au prezentat probe și pentru validitatea de criteriu (concurentă), raportând pentru toate dimensiunile scoruri semnificativ mai scăzute în rândul elevilor care aveau rezultate școlare slabe, comparativ cu grupurile de elevi care aveau performanțe satisfăcătoare sau foarte bune.

P. Miñano Pérez, J. L. C. Costa și R. G. Corbí (2014) au studiat proprietățile psihometrice ale versiunii în limba spaniolă pentru SAAS-R. Eșantionul în care a fost administrat instrumentul a inclus 1398 de elevi de liceu. Autorii acestui studiu au evidențiat din punctul de vedere al adecvării statistice superioritatea modelului metric ipotetic care a inclus cinci factori latenți de ordinul I intercorelați (CFI = 0.95, TLI = 0.94, RMSEA = 0.04), comparativ cu un al doilea model metric care a inclus tot cinci factori latenți de ordinul I (necorelați între ei) și un al șaselea factor de ordinul II (CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.04). Corelațiile dintre factorii latenți de ordinul I au fost cuprinse între 0.42 și 0.70. Acest rezultat sugerează că factorii operaționalizați prin itemii instrumentului SAAS-R sunt relaționați între ei, însă satisfăcător diferențiați din punct de vedere conceptual. Pentru scalele corespunzătoare factorilor, valorile consistenței interne au fost cuprinse între 0.85 și 0.90. Validitatea de criteriu (concurentă) a fost analizată prin compararea scorurilor medii obținute de către 228 elevi, ale căror rezultate școlare globale (media pentru anul școlar 2011–2012) erau peste propriul potențial cognitiv general, 933 elevi ale căror rezultate școlare erau egale cu potențialul lor cognitiv, respectiv 237 elevi ale căror performanțe erau sub nivelul propriului lor potențial cognitiv. Pentru toate scalele instrumentului SAAS-R, datele obținute în urma efectuării analizei de varianță multivariată au evidențiat scoruri semnificativ mai scăzute pentru subeșantionul elevilor ale căror rezultate școlare erau sub nivelul propriului lor potențial cognitiv, comparativ cu subeșantionul elevilor ale căror performanțe erau egale cu potențialul lor cognitiv, respectiv cu cel al elevilor ale căror rezultate școlare erau peste propriul potențial cognitiv general (*cf.* Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014).

3. PREZENTUL STUDIU

3.1. SCOP

Studiul, ale cărui rezultate sunt prezentate în acest articol, a urmărit determinarea proprietăților psihometrice ale versiunii tradusă în limba română și adaptată pentru contextul școlar și cultural autohton a instrumentului SAAS-R. Simpla căutare pe Internet, utilizându-se expresii precum ,,versiunea în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised", ,,proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised" sau ,,adaptarea în România a instrumentului School Attitude Assessment Survey-Revised", nu ne-a indicat nicio referință. Din acest motiv, am dedus că, în comunitatea academică autohtonă, măsurarea și evaluarea atitudinii față de școală cu SAAS-R nu au suscitat, încă, niciun interes.

Deoarece instrumentul SAAS-R poate fi util atât pentru proiectele de cercetare din domeniul psihologiei educației, cât și consilierilor școlari, primul obiectiv pe care l-am urmărit a fost traducerea în limba română și adaptarea pentru aceasta, precum și pentru contextul școlar și cultural autohton a versiunii originale în limba engleză a instrumentului vizat.

Al doilea obiectiv a constat în evaluarea validității de construct (structura factorială, validitatea convergentă) a validității de criteriu (predictivă), precum și a fidelității (consistența internă) a versiunii în limba română pentru SAAS-R, utilizându-se un eșantion de adolescenți reprezentativ pentru populația generală de elevi de liceu. Justificăm acest obiectiv prin faptul că, până în prezent, majoritatea studiilor care au fost interesate de evaluarea calităților psihometrice ale instrumentului SAAS-R l-au utilizat pentru evaluarea componentelor atitudinii față de domeniul școlar, au fost realizate pe eșantioane de elevi de liceu supradotați din punct de vedere cognitiv-intelectual (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). În investigația noastră, am urmărit evaluarea proprietăților psihometrice ale instrumentului SAAS-R într-un eșantion de adolescenți extras din populația școlară generală, despre care putem presupune că este mai eterogenă în ceea ce privește potențialul cognitiv-intelectual și performanțele pe care elevii le obțin în procesul învățării.

3.2. TRADUCEREA ȘI ADAPTAREA INSTRUMENTULUI SAAS-R

Versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R a fost tradusă în limba română și adaptată pentru aceasta utilizându-se tehnica retroversiunii paralele (Hambleton, 1994; Hambleton și De Jong, 2003), respectiv principiile, regulile și indicațiile prevăzute în ghidul elaborat de către experții Comisiei Internaționale pentru Testare (Muñiz, Elosua și Hambleton, 2013).

Într-o primă etapă, versiunea originală a instrumentului SAAS-R a fost tradusă în limba română în paralel de către autoarea prezentului articol, respectiv de către un cadru didactic specializat în domeniul psihologiei educației (îi mulțumim pe această cale domnului lector universitar doctor Viorel Robu pentru suportul pe care ni l-a acordat).

În a doua etapă, cele două versiuni în limba română, care au rezultat în urma demersului de traducere din limba engleză a versiunii originale, au fost retraduse în limba engleză de către alţi doi vorbitori nativi de limba română, care deţineau certificate de competenţă pentru limba engleză (nivelurile C1, respectiv C2). Unul dintre aceştia era cadru didactic universitar la Facultatea de Litere (programul de studii *Limba şi literatura engleză-limba şi literatura franceză*), Universitatea „Vasile Alecsandri" din Bacău, iar celălalt psiholog cu drept de liberă practică în specialitatea *Psihologie educaţională, consiliere şcolară şi vocaţională*.

În a treia etapă, versiunea originală a instrumentului SAAS-R a fost comparată cu versiunile rezultate în urma demersului de retraducere în limba engleză a versiunilor în limba română stabilite în prima etapă. În acest demers, au fost operate mai multe modificări și corecturi minore în cele două versiuni în limba română, stabilindu-se o versiune de lucru finală.

În demersul de traducere în limba română și adaptare pentru aceasta a itemilor din versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R, s-a urmărit ca itemii să-și păstreze semnificațiile stabilite de către autori și, prin aceasta, să se evite alterarea validității de conținut și a celei de aspect. În acest sens, au fost depuse toate eforturile necesare pentru asigurarea criteriilor lingvistice, culturale și psihometrice care contribuie la calitatea adaptării unui instrument de măsurare și evaluare util într-un anumit domeniu al psihologiei aplicate (Hambleton și De Jong, 2003; Schweizer, 2010).

Pe parcursul procesului de traducere din limba engleză în limba română a instrumentului SAAS-R, niciun item nu a fost eliminat sau modificat în mod semnificativ în ceea ce privește conținutul. Versiunea finală în limba română a instrumentului SAAS-R (administrată elevilor de liceu care au participat la studiul nostru) este redată în anexa prezentului articol. Itemii sunt distribuiți pe cele cinci componente ale atitudinii față de școală. Formulările originale în limba engleză pentru itemii instrumentului SAAS-R sunt disponibile în articolul publicat de D.B. McCoach și D. Siegle (2003b).

3.3. PARTICIPANŢI ŞI PROCEDURĂ

Datele pe care le vom prezenta în acest articol provin din prelucrarea răspunsurilor pe care 823 de elevi de liceu le-au dat la versiunea de lucru în limba română a instrumentului SAAS-R (Rusnac, Caranfil și Robu, 2019). Au fost 433 fete (52.6% din totalul eșantionului) și 390 băieți (47.4%). În momentul colectării datelor, participanții aveau vârste cuprinse între 14 și 19 ani (M = 16.42; AS = 1.09). Distribuția în funcție de treapta școlară s-a prezentat, după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 215, elevi în clasa a X-a – 304, elevi în clasa a XI-a – 176, elevi în clasa a XII-a – 128. Profilurile liceale în care elevii se specializau au inclus: real (matematică-informatică, științe ale naturii) – 194, uman (filologie, pedagogic, științe sociale) – 211, tehnic (construcții, electronică și automatizări, tehnician electronist auto, tehnician proiectant CAD, resurse naturale și protecția mediului) –

211, servicii (tehnician în administrația publică) – 21, economic – 98, profil teologic – 85, neprecizat – 3.

Baza care a inclus datele brute exploatate din punct de vedere cantitativ în prezentul articol a fost realizată prin cumularea bazelor de date obținute în două investigații separate: a) prima dintre ele (N = 289) a urmărit evaluarea calităților psihometrice pentru versiunile în limba română ale mai multor instrumente standardizate; b) a doua (N = 534) a avut ca scop determinarea variabilelor psihosociale care contribuie la predicția dimensiunilor angajamentului în activitățile școlare în rândul adolescenților români, precum și a efectelor acestui domeniu al adaptării la sarcinile școlarității. În contextul celor două studii, elevii au fost recrutați prin strategia eșantionării de convenienței din șapte instituții publice de învățământ liceal din mediul urban (regiunea Moldovei). Au fost chestionați toți elevii care, în zilele în care s-a intrat în instituțiile de învățământ, erau prezenți la programul școlar și care și-au dat acordul verbal de a participa la studiu. Anterior demersului de colectare a datelor, au fost elaborate cereri în vederea obținerii acordului pentru administrarea chestionarelor din partea directorilor instituțiilor de învățământ liceal din care au fost recrutați adolescenții. Administrarea chestionarelor a fost realizată în timpul programului activităților școlare obișnuite.

Pentru 121 (67 băieți și 54 fete) dintre elevii care au fost recrutați din două unități școlare, a fost colectată media generală pe care aceștia au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019, în vederea evaluării validității de criteriu a versiunii în limba română pentru instrumental SAAS-R. Indicatorii statistici descriptivi pentru distribuția acestei variabile au fost: *M* = 8.48, mediana = 8.54, minim = 6.76, maxim = 9.89, *AS* = 0.68, *skewness* = - 0.19, *kurtosis* = - 0.36. Pe de altă parte, 534 dintre cei 823 de elevi au completat, pe lângă SAAS-R, alte chestionare și scale printre care au fost incluse versiunile în limba română pentru Student Engagement in School/4-Dimension Scale (SES/4-DS; Veiga, 2016) și Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-School (MSLSS-School; Huebner, 1994, 2001).

3.4. ASPECTE TEHNICE ALE ANALIZELOR STATISTICE

Datele brute au fost analizate utilizându-se aplicațiile informatizate SPSS for Windows 20.00 (IBM SPSS, Chicago, IL), respectiv AMOS 20.00 (Arbuckle, 2011). Parametrii modelelor metrice ipotetice pentru versiunile în limba română ale instrumentelor SAAS-R și MSLSS-School au fost estimați utilizându-se analiza factorială confirmatorie prin metoda verosimilității maxime. Aceasta este mai robustă în raport cu mărimea eșantionului din care provin datele și cu abaterea distribuțiilor variabilelor observate de la condiția normalității (Byrne, 2010). Adecvarea din punct de vedere statistic a modelelelor testate a fost evaluată utilizându-se următorii indicatori (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003): a) χ^2 (testul exact al lui Fisher) și gradul de libertate (*df*), respectiv pragul semnificației statistice (*p*) asociate acestui test; b) raportul χ^2/df; c) SRMR

(engl. *standardized root mean square residual*); d) NNFI/TLI (engl. *non-normed fit index*/*Tucker-Lewis index*); e) NFI (engl. *normed fit index*); f) CFI (engl. *comparative fit index*); g) RMSEA (engl. *root mean square error of approximation*). RMSEA reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori care arată în ce măsură parametrii estimați pentru un model factorial ipotetic sunt reprezentativi pentru întreaga populație din care a fost extras eșantionul de subiecți. Cu alte cuvinte, RMSEA permite estimarea erorii pe care ne-o asumăm pentru modelul rezultat în urma analizei factoriale confirmatorie. Deoarece valoarea indicatorului RMSEA este sensibilă la specificațiile inadecvate cu privire la relațiile dintre variabilele observate și este însoțită de un interval de încredere, utilizarea sa pentru evaluarea adecvării statisticii a unui model metric ipotetic este puternic încurajată (MacCallum și Austin, 2000).

Se consideră că un model factorial are o adecvare statistică foarte bună, atunci când (Byrne, 2010): a) valoarea testului χ^2 este nesemnificativă statistic, iar raportul $\chi^2/df < 2.00$; b) valorile lui NNFI/TLI, NFI și CFI > 0.95; c) valoarea lui SRMR este cât mai apropiată de zero; d) valoarea lui RMSEA < 0.05, limitele intervalului de încredere sunt cât mai apropiate de valoarea lui RMSEA, iar limita inferioară este cât mai apropiată de zero. Unii autori (Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003) sugerează că valori pentru raportul χ^2/df cuprinse între 2.00 și 3.00, o valoare pentru RMSEA cuprinsă între 0.05 și 0.08, respectiv o valoare pentru CFI cuprinsă între 0.90 și 0.95 sunt indicatori ai unui nivel satisfăcător al adecvării statistice.

Pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți, a fost calculată consistența internă. Atunci când itemii au răspunsuri posibile distribuite pe o scală cu mai multe ancore verbale graduale, dintre care subiectul trebuie să selecteze doar una (alegere multiplă), coeficientul α conceptualizat de J.L. Cronbach este cel mai adecvat pentru estimarea consistenței interne. Acesta poate lua valori cuprinse între 0 și 1. Pentru a concluziona că un instrument unidimensional are consistență internă și este util în scopuri de cercetare, este necesară o valoare a coeficientului $\alpha \geq 0.70$ (Nunnally, 1978). Pentru instrumentele care conțin un număr scăzut de itemi (de exemplu, cuprins între 3 și 5), sunt acceptabile valori ale coeficientului α cuprinse între 0.60 și 0.70.

Pentru dimensiunile atitudinii față de școală, comparațiile mediilor scorurilor, în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu, au fost efectuate utilizându-se testul t-Student pentru două eșantioane independente (p = 0.05 a fost considerată valoarea de referință în vederea stabilirii semnificației statistice). Pentru diferențele semnificative din punct de vedere statistic, a fost calculată mărimea efectului, utilizându-se coeficientul *d* propus de J. Cohen (1992). Interpretarea semnificației valorii coeficientului *d* din punct de vedere calitativ a fost realizată ținându-se cont de următoarele repere: 0.20 – efect de mărime scăzută, 0.50 – efect de mărime moderată, 0.80 – efect de mărime ridicată.

3.5. ALTE INSTRUMENTE CARE AU FOST ADMINISTRATE ELEVILOR

Pentru operaționalizarea dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar, a fost utilizat instrumentul SES/4-DS (Veiga, 2016). Scala a fost tradusă în limba română, testată în ceea ce privește structura factorială și utilizată în scopuri de cercetare (Veiga și Robu, 2014). Instrumentul include 20 de itemi care permit măsurarea a patru dimensiuni ale angajamentului în domeniul școlar (câte cinci itemi pentru fiecare dimensiune), după cum urmează: a) dimensiunea cognitivă care vizează strategiile și metodele pe care un elev le utilizează în procesul învățării, precum și atunci când studiază pentru școală (exemplu de item: „Petrec mult din timpul meu liber căutând informații suplimentare despre ceea ce mi s-a predat la școală”); b) dimensiunea afectivă care se referă la plăcerea de a merge la școală, precum și la sentimentul de siguranță personală și integrare, pe care elevul îl resimte în mediul școlar (exemplu de item: „Școala în care învăț este un loc în care mă simt singur/-ă”); c) dimensiunea comportamentală care include indisciplina manifestată în clasă și în pauze, chiulul de la ore, neatenția, absențele de la programul școlar și alte atitudini contraproductive (exemplu de item: „Lipsesc de la școală fără un motiv întemeiat.”); d) dimensiunea agentică care se referă la elev ca la un agent activ, implicat în procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă (exemplu de item: „Când mă interesează ceva, dezbat subiectul cu profesorii mei”). La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns pe o scală graduală cu șase ancore verbale, după cum urmează: 1 – dezacord total, 2 – dezacord, 3 – mai degrabă în dezacord decât de acord, 4 – mai degrabă în acord decât în dezacord, 5 – acord, 6 – acord total. În prezentul studiu, a fost calculat câte un scor pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni ale angajamentului în activitatea școlară (domeniul de variație posibil: 1–6). Media scorurilor pentru toți itemii instrumentului SES/4-DS a fost considerată indicator al nivelului global al angajamentului în domeniul școlar. Scorurile ridicate pentru cele patru dimensiuni au fost interpretate ca indicatori ai nivelurilor ridicate pentru angajamentul cognitiv, afectiv, comportamental, respectiv agentic.

Într-un studiu intercultural realizat de către F. H. Veiga și V. Robu (2014), instrumentul SES/4-DS a fost administrat simultan unui eșantion format din 377 elevi de liceu portughezi, respectiv 365 liceeni români. Autorii au urmărit testarea congruenței structurii factoriale în cele două contexte culturale. Datele analizelor factoriale exploratorii au evidențiat, pentru ambele eșantioane, câte patru factori latenți care au explicat 58.42%, respectiv 53.98% din varianța totală a scorurilor pentru itemi. Factorii au fost bine diferențiați atât pentru eșantionul de adolescenți portughezi, cât și pentru cel din România. Valorile coeficientului φ_{Tucker}, care a fost utilizat pentru testarea congruenței structurii factoriale, au indicat o similaritate rezonabilă. Pentru adolescenții din Portugalia, corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între - 0.06 și 0.40, iar pentru adolescenții din România, între - 0.05 și 0.43. Pentru eșantionul portughez, valorile consistenței interne au fost cuprinse între 0.69 și 0.87. Pentru eșantionul românesc, consistența internă a variat între 0.73 și 0.78.

În prezentul studiu, valorile coeficientului α au fost: angajament cognitiv – 0.66, angajament afectiv – 0.78, angajament comportamental – 0.72, angajament agentic – 0.72.

Satisfacția față de școală se referă la evaluarea cognitivă subiectivă pe care un elev o realizează cu privire la calitatea propriei sale vieți în domeniul școlar (Baker și Maupin, 2009). Elevii de liceu care au participat la studiul prin care am urmărit determinantele psihosociale și efectele angajamentului în activitatea școlară au completat versiunea în limba română pentru subscala *Școală* din MSLSS (Huebner, 1994, 2001). Instrumentul include opt itemi (de exemplu: „Îmi place să merg la școală", „Sunt multe lucruri la școală care nu îmi plac", „Școala este interesantă") care vizează satisfacția pe care adolescenții o resimt în legătură cu domeniul activității școlare. Pentru fiecare item, autorul a prevăzut șase variante de răspuns distribuite gradual, după cum urmează: 1 – dezacord puternic, 2 – dezacord, 3 – într-o oarecare măsură în dezacord, 4 – într-o oarecare măsură în acord, 5 – acord, 6 – acord puternic.

Studiile preliminare realizate în vederea determinării proprietăților psihometrice ale instrumentului MSLSS au utilizat eșantioane care au inclus elevi de clasele III–XII (Gilman, Huebner și Laughlin, 2000; Huebner, 1994). Pentru subscala referitoare la satisfacția față de școală, Gilman, Huebner și Laughlin (2000) au raportat o valoare a consistenței interne egală cu 0.84. Versiunea în limba română a instrumentului MSLSS a fost administrată în contextul unui studiu corelațional (Nechifor, Sandovici și Robu, 2019) care a urmărit relația dintre diferențierea sinelui în familia de origine și starea de bine subiectivă în rândul adolescenților români (N = 160). Pentru subscala MSLSS-Școală, autorii studiului au raportat o valoare a consistenței interne egală cu 0.84.

Scorurile pe care elevii, care au participat la studiul nostru, le-au obținut pentru itemii subscalei *Școală* din versiunea în limba română a instrumentului MSLSS au fost supuse analizei factoriale confirmatorie. Modelul metric reținut a inclus un singur factor latent (denumit *satisfacția globală față de școală*), precum și trei perechi de erori corespunzătoare itemilor, care au fost corelate între ele. Adecvarea statistică a modelului a fost satisfăcătoare, deoarece: $\chi^2 = 74.85$, $df = 17$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 4.4$, SRMR = 0.031, NNFI/TLI = 0.937, NFI = 0.951, CFI = 0.962, RMSEA = 0.080, $CI_{90\%} = 0.062\text{-}0.099$. Saturațiile itemilor în factorul latent au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.001$) și au avut valori standardizate cuprinse între 0.30 și 0.84. Factorul a explicat între 9.3 % și 70.5 % din varianța scorurilor pentru itemi. Prin urmare, pentru fiecare dintre elevi, a fost calculat un scor total (domeniul de variație posibil: 1–6). Acesta a fost interpretat ca indicator al nivelului satisfacției pe care un elev o avea față de propria sa activitate școlară. Pentru prezentul studiu, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.82.

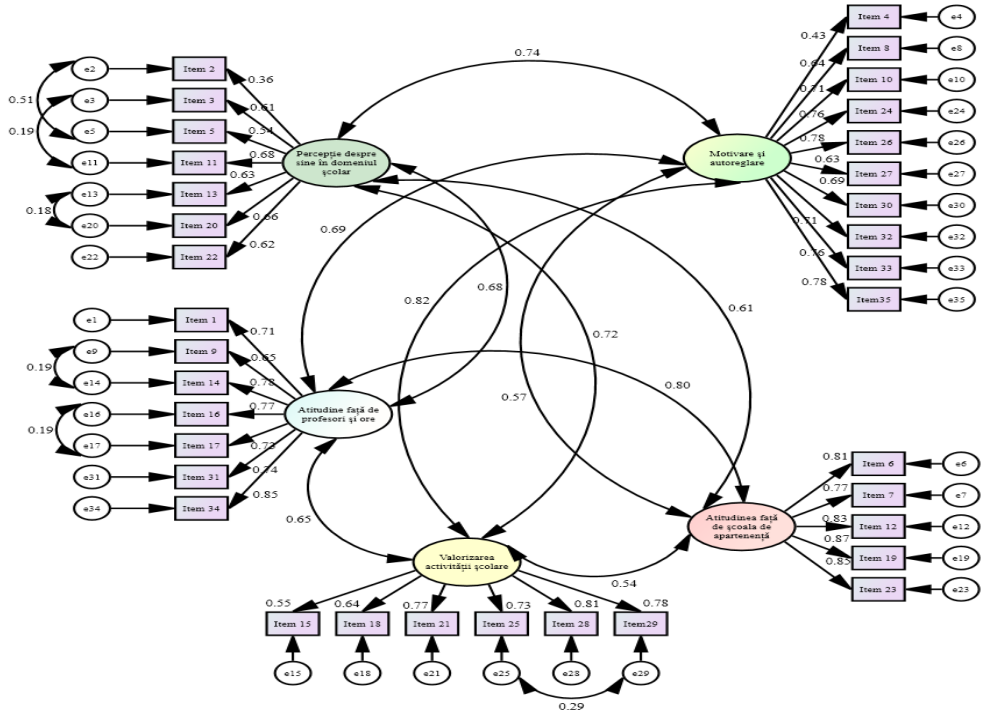
4. REZULTATE

4.1. VALIDITATEA DE CONSTRUCT: STRUCTURA FACTORIALĂ

Într-un prim model metric, toți itemii instrumentului SAAS-R au fost constrânși să satureze un singur factor latent. Nu au fost impuse alte constrângeri referitoare la asocierile dintre erorile corespunzătoare itemilor. Deși saturațiile itemilor în factorul ipotetic au fost semnificative din punct de vedere statistic (valori standardizate cuprinse între 0.27 și 0.76; $p < 0.001$), adecvarea globală a modelului a fost foarte slabă ($\chi^2 = 5833.34$, $df = 560$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 10.41$, SRMR = 0.084, NNFI/TLI = 0.672, NFI = 0.670, CFI = 0.691, RMSEA = 0.107, $CI_{90\%} = 0.105\text{-}0.110$). Al doilea model a inclus cinci factori latenți intercorelați, fără a se impune alte constrângeri referitoare la corelarea erorilor corespunzătoare itemilor. Valorile standardizate ale saturațiilor au fost cuprinse între 0.43 și 0.87 ($p < 0.001$). Corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între 0.52 și 0.80 ($p < 0.001$). Deși adecvarea statistică globală a modelului s-a îmbunătățit, comparativ cu cea a modelului în care factorii latenți nu au fost corelați între ei, aceasta a rămas nesatisfăcătoare ($\chi^2 = 2205.97$, $df = 550$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 4.01$, SRMR = 0.051, NNFI/TLI = 0.895, NFI = 0.875, CFI = 0.903, RMSEA = 0.061, $CI_{90\%} = 0.058\text{-}0.063$).

Modelul metric reținut (Figura nr. 1) a fost similar cu cel pe care l-am analizat anterior, dar a inclus șase constrângeri referitoare la corelarea următoarelor perechi de erori: e_2 cu e_5, e_3 cu e_{11}, e_9 cu e_{14}, e_{16} cu e_{17}, e_{20} cu e_{13}, e_{25} cu e_{29} (a se revedea anexa prezentului articol). Adecvarea statistică a acestui model a fost satisfăcătoare, după cum urmează: $\chi^2 = 1825.86$, $df = 544$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 3.35$, SRMR = 0.046, NNFI/TLI = 0.918, NFI = 0.897, CFI = 0.925, RMSEA = 0.054, $CI_{90\%} = 0.051\text{-}0.056$.

Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți corespunzători au fost cuprinse între 0.36 și 0.87 ($p < 0.001$). Factorul referitor la percepția despre sine în domeniul școlar a explicat între 13.6% și 47% din varianța itemilor corespunzători. Factorul referitor la atitudinea generală față de școala de apartenență a explicat între 59.8% și 75.7% din varianța scorurilor pentru itemii corespunzători. Al treilea factor latent (atitudinea față de profesori și ore) a explicat între 42.5% și 73% din varianța itemilor corespunzători. Valorizarea scorurilor specifice activității școlare a explicat între 31.1% și 66.9% din varianța scorurilor pentru itemii care au fost constrânși să satureze acest factor. Motivarea și autoreglarea în procesul învățării au explicat între 18.5% și 62.2% din varianța itemilor corespunzători. Toate corelațiile dintre erorile corespunzătoare celor șase perechi de itemi au fost semnificative statistic ($p < 0.001$) și au avut valori cuprinse între 0.18 și 0.51. De asemenea, corelațiile dintre factorii latenți au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.001$) și au avut valori cuprinse între 0.54 și 0.82 ($M_{\text{corelații}} = 0.68$). Corelațiile dintre scorurile pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți au avut valori cuprinse între 0.44 și 0.72 ($M_{\text{corelații}} = 0.56$). Toate au fost semnificative la pragul $p < 0.001$.



Notă: În figură sunt prezentate valorile standardizate ale parametrilor modelului.

Figura nr. 1.

Modelul factorial reţinut pentru versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R

4.2. FIDELITATEA

Tabelul nr. 1 prezintă valorile consistenţei interne atât pentru eşantionul total de elevi care au participat la studiu, cât şi pentru subeşantioanele diferenţiate în funcţie de sexul elevilor, respectiv treapta şcolară. Pentru toate cele cinci scale, se pot constata valori satisfăcătoare (cuprinse între 0.77 şi 0.85), bune (cuprinse între 0.86 şi 0.90) sau foarte bune (> 0.90) ale consistenţei interne, indiferent de sexul elevilor care au participat la studiu sau de treapta şcolară. Pentru întregul eşantion de elevi, valorile consistenţei interne au fost ≥ 0.81.

Tabelul nr. 1

Valori ale coeficientului α_{Cronbach}

(Sub)eşantioane	PSŞC	AGŞC	APO	VSŞC	MA
Eşantion total	0.81	0.91	0.90	0.87	0.90
Fete	0.78	0.92	0.90	0.86	0.89
Băieţi	0.83	0.91	0.90	0.87	0.90
Elevi de cls. a IX-a	0.84	0.92	0.91	0.85	0.91

Tabelul nr. 1 (continuare)

(Sub)eşantioane	PSŞC	AGŞC	APO	VSŞC	MA
Elevi de cls. a X-a	0.80	0.89	0.86	0.86	0.87
Elevi de cls. a XI-a	0.79	0.93	0.94	0.90	0.92
Elevi de cls. a XII-a	0.77	0.90	0.88	0.87	0.90

Notă: PSŞC – percepția despre sine în domeniul școlar; AGŞC – atitudinea generală față de școala de apartenență; APO – atitudinea față de profesori și ore; VSŞC – valorizarea scopurilor specifice activității școlare; MA – motivare și autoreglare.

Pentru scala referitoare la percepția despre sine în domeniul școlar, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.43 și 0.58. Eliminarea, pe rând, a câte unui item nu a condus la variații substanțiale ale consistenței interne a scalei (pentru ansamblurile de itemi care au rezultat în urma acestei operații, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.78 și 0.80). Pentru scala referitoare la atitudinea generală față de școala de apartenență, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor și scorul total au fost cuprinse între 0.73 și 0.83. Pentru ansamblurile de itemi care au rezultat prin eliminarea, pe rând, a câte unui item, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.88 și 0.91. Pentru scala referitoare la atitudinea față de profesori și ore, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor aferenți și scorul total au fost cuprinse între 0.63 și 0.79. Eliminarea, pe rând, a câte unui item a evidențiat valori cuprinse între 0.88 și 0.89 ale coeficientului α calculat pentru ansamblurile formate din restul itemilor. Pentru scala referitoare la valorizarea scopurilor specifice activității școlare, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.54 și 0.76. Pentru ansamblurile de itemi care au rezultat prin eliminarea, pe rând, a câte unui item, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.83 și 0.87. Pentru scala referitoare la motivare și autoreglare, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile la itemi corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.41 și 0.75. Eliminarea, pe rând, a câte unui item a condus la valori cuprinse între 0.88 și 0.90 ale coeficientului α calculat pentru ansamblurile formate din restul itemilor.

4.3. VALIDITATEA CONVERGENTĂ

Tabelul nr. 2 prezintă corelațiile dintre scorurile pe care elevii le-au obținut pentru scalele din versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R, respectiv scorurile pentru scalele din versiunea în limba română a instrumentului SES/4-DS și scorul pentru MSLSS-School. Corelațiile au fost calculate pentru întregul eșantion de participanți, în vederea evaluării validității de construct convergentă.

Corelațiile dintre scorurile pe care elevii de liceu le-au obținut pentru scalele instrumentului SAAS-R și scorurile pe care le-au înregistrat pentru scalele din SES/4-DS au fost pozitive și au avut valori cuprinse între 0.18 și 0.62 ($M_{\text{corelații}}$ = 0.39). Scalele referitoare la atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivare și autoreglare au prezentat cele mai consistente relații cu dimensiunile angajamentului

în activitățile școlare. Corelațiile dintre scorurile pentru toate cele cinci scale ale instrumentului SAAS-R și scorul pentru angajamentul agentic au avut valori mai modeste, însă semnificative din punct de vedere statistic. De asemenea, corelațiile dintre scorurile pentru componentele atitudinii față de școală și satisfacția față de domeniul activității școlare au fost în direcția așteptată și au avut valori consistente ($r \geq 0.49$).

Tabelul nr. 2

Corelațiile dintre SAAS-R, respectiv SES/4-DS și MSLSS-School *

Variabile	Scale SAAS-R				
	PSȘC	AGȘC	APO	VSȘC	MA
ANG_COG (SES/4-DS)	0.40	0.33	0.40	0.42	0.60
ANG_AFECT (SES/4-DS)	0.28	0.48	0.43	0.22	0.21
ANG_COMP (SES/4-DS)	0.37	0.39	0.44	0.43	0.51
ANG_AGENT (SES/4-DS)	0.27	0.19	0.28	0.18	0.28
ANG_TOT (SES/4-DS)	0.52	0.55	0.60	0.48	0.62
SATȘC (MSLSS-School)	0.49	0.62	0.70	0.53	0.62

Notă: * Toate corelațiile din tabel au fost semnificative statistic la $p < 0.001$. PSȘC – percepția despre sine în domeniul școlar; AGȘC – atitudinea generală față de școala de apartenență; APO – atitudinea față de profesori și ore; VSȘC – valorizarea scopurilor specifice activității școlare; MA – motivare și autoreglare; ANG_COG – angajamentul cognitiv; ANG_AFECT – angajamentul afectiv; ANG_COMP – angajamentul comportamental; ANG_AGENT – angajamentul agentic; ANG_TOT – angajamentul total; SATȘC – satisfacția față de școală.

4.4. VALIDITATEA DE CRITERIU

Între scorurile pentru scalele versiunii în limba română a instrumentului SAAS-R și media generală pe care o parte dintre elevi au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019 s-au evidențiat următoarele corelații: percepția despre sine în domeniul școlar – $r = 0.15$ ($p = 0.099$), atitudinea generală față de școala de apartenență – $r = 0.14$ ($p = 0.115$), atitudinea față de profesori și ore – $r = 0.09$ ($p = 0.291$), valorizarea scopurilor specifice activității școlare – $r = 0.22$ ($p = 0.014$), motivarea și autoreglarea – $r = 0.25$ ($p = 0.005$).

Fetele ($M = 8.60$; $AS = 0.65$) nu au diferit semnificativ ($t = 1.72$; $p = 0.087$) de băieți ($M = 8.39$; $AS = 0.70$) în ceea ce privește media generală pentru anul școlar 2018–2019. Din acest motiv, în ecuațiile de regresie bivariată, în care variabila dependentă (criteriul) a fost media generală, au fost introduse separat ca variabile independente doar scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare. Ambele modele de predicție (care au luat în calcul și constanta ecuației de regresie) au fost semnificative din punct de vedere statistic ($F_R = 6.26$ și $p = 0.014$ – pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv $F_R = 8.33$ și $p = 0.005$ – pentru motivare și autoreglare). Scorurile pentru cele două componente ale atitudinii față de școală au explicat 5 %, respectiv 6.5 % din varianța distribuției mediei generale pe care elevii au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019. Aceste rezultate constituie dovezi

pentru validitatea de criteriu (predictivă) a scalelor prin care au fost măsurate valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv componenta referitoare la motivare și autoreglare.

4.5. DATE COMPARATIVE

Tabelul nr. 3 prezintă datele obținute în urma comparațiilor efectuate în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu. Atât pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, cât și pentru componenta referitoare la motivare și autoreglare, fetele au obținut scoruri medii semnificativ mai ridicate decât cele înregistrate în subeșantionul băieților. Totuși, pentru prima componentă, valoarea d = 0.29 a indicat o mărime modestă a efectului din partea variabilei referitoare la sexul elevilor. Însă, pentru a doua componentă, mărimea efectului a fost moderată (d = 0.51). Pentru celelalte trei scale ale instrumentului SAAS-R, diferențele dintre scorurile fetelor și cele ale băieților nu au fost semnificative din punct de vedere statistic, după cum urmează: percepția despre sine în domeniul școlar – t = 1.18 (p = 0.235), atitudinea generală față de școala de apartenență – t = 1.05 (p = 0.293), atitudinea față de profesori și ore – t = 0.17 (p = 0.861).

Tabelul nr. 3

Comparații în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu

Scale SAAS-R	Subeșantioane	*M*	*AS*	t-Student
Percepția despre sine în domeniul școlar	Fete	5.09	0.86	1.18
	Băieți	5.01	1.00	
Atitudinea generală față de școala de apartenență	Fete	5.02	1.47	1.05
	Băieți	4.92	1.38	
Atitudinea față de profesori și ore	Fete	4.87	1.19	0.17
	Băieți	4.86	1.19	
Valorizarea scopurilor specifice activității școlare	Fete	5.70	1.02	4.09 ***
	Băieți	5.39	1.16	
Motivare și autoreglare	Fete	5.16	0.98	7.20 ***
	Băieți	4.63	1.09	

Notă: *** p < 0.001

5. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Principalul obiectiv al prezentului studiu a constat în evaluarea proprietăților psihometrice (validitatea de construct, validitatea de criteriu, respectiv fidelitatea) ale versiunii tradusă în limba română și adaptată pentru contextul cultural și școlar autohton a instrumentului SAAS-R (McCoach și Siegle, 2003b). SAAS-R permite măsurarea a cinci dimensiuni ale atitudinii pe care elevii de diferite vârste o manifestă față de școală – unul dintre domeniile-cheie ale dezvoltării și funcționării în perioada adolescenței. Evaluarea atitudinilor pe care elevii le manifestă în domeniul școlar reprezintă un obiectiv imperativ, deoarece nivelul achizițiilor pe

care un adolescent le realizează pe parcursul școlarității prezic succesul profesional și social pe care îl va obține atunci când va ajunge la vârsta adultă (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). În plus, concentrarea atenției asupra atitudinilor contraproductive pe care elevii le manifestă față de propria lor activitate școlară și față de calitatea traseului educativ pe care îl urmează poate contribui la creșterea eficienței intervențiilor ameliorative, deoarece, în comparație cu alți factori care prezic succesul școlar (de exemplu, inteligența sau aptitudinile cognitiv-intelectuale speciale), cognițiile și comportamentele sunt mai susceptibile de a fi schimbate în timp.

Pentru eșantionul de elevi de liceu extras din populația școlară generală din România, versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R a demonstrat proprietăți psihometrice satisfăcătoare. Astfel, în ceea ce privește validitatea de construct (internă), datele obținute prin efectuarea unei serii de analize factoriale confirmatorii oferă suport pentru structura în cinci factori intercorelați a instrumentului SAAS-R, care a fost stabilită de către autorii versiunii originale în limba engleză (McCoach și Siegle, 2003b), precum și în alte studii realizate în rândul elevilor de liceu din SUA (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008) și Spania (Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014). Deși pentru modelul factorial reținut, valoarea testului χ^2 a indicat posibilitatea respingerii modelului (iar acest aspect este foarte frecvent întâlnit în analizele factoriale confirmatorii care utilizează un număr mai mare de variabile observate și eșantioane cu volum consistent), valorile pentru majoritatea dintre ceilalți indicatori absoluți (SRMR și RMSEA) și relativi (TLI, NFI și CFI), pe care i-am utilizat în prezentul studiu pentru evaluarea adecvării statistice, au fost satisfăcătoare. Astfel, valoarea indicatorului SRMR a fost comparabilă cu cea raportată de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) și mai bună decât valoarea obținută de către McCoach și Siegle (2003b). Pentru RMSEA, valoarea pe care am obținut-o a fost comparabilă cu cea raportată de către McCoach și Siegle (2003b) în studiul prin care au fundamentat din punct de vedere psihometric versiunea originală a instrumentului SAAS-R și mai bună decât valoarea obținută de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008). Totuși, Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) au raportat o valoare mai bună (RMSEA = 0.040) pentru versiunea în limba spaniolă a instrumentului SAAS-R. Pentru indicatorul NNFI/TLI, am obținut aceeași valoare ca cea raportată de către McCoach și Siegle (2003b), însă ceva mai scăzută decât valorile obținute în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014). În schimb, în studiul nostru, valoarea indicatorului NFI s-a apropiat de limita 0.90 pe care unii dintre autorii care s-au preocupat de fundamentarea din punct de vedere metodologic a modelării prin ecuații structurale o consideră ca indicând un nivel rezonabil al adecvării statistice a unui model de măsurare care este testat prin analiza factorială confirmatorie (Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003; Schumacker și Lomax, 2010). Este de notat că Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) au raportat o valoare mai bună pentru NFI. În fine, valoarea pe care am obținut-o pentru CFI a fost mai bună decât cea pe care McCoach și Siegle (2003b) au raportat-o în studiul

inițial prin care au validat instrumentul SAAS-R, însă inferioară valorilor raportate în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014). Totuși, în studiul nostru, valoarea indicatorului CFI s-a situat în intervalul [0.90; 0.95] sugerat în literatura de specialitate (Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003). Acest rezultat a fost interpretat ca indicând un nivel satisfăcător al adecvării statistice a modelului factorial reținut pentru versiunea în limba română a instrumentul SAAS-R. În plus, comparațiile cu valorile indicatorilor adecvării statistice care au fost raportate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) trebuie privite cu o anumită precauție, deoarece, în studiu autorilor americani, analiza factorială confirmatorie a instrumentului SAAS-R a fost realizată utilizându-se procedura parcelării itemilor. Unii autori (Bandalos, 2002) nu recomandă această procedură, întrucât poate masca relațiile adevărate dintre variabilele observate luate în considerare într-un model metric (ne referim la scorurile pentru itemii unui instrument multidimensional a cărui validitate internă este testată cu analiza factorială confirmatorie) și, în plus, poate distorsiona valorile parametrilor modelului, precum și pe cele ale indicatorilor prin care este evaluată adecvarea statistică.

O altă problemă pe care dorim să o aducem în discuție este legată de corelațiile dintre factorii latenți care compun structura instrumentului SAAS-R. Instrumentul a fost proiectat pentru a permite măsurarea atitudinii față de școală prin mai multe domenii separate din punct de vedere conceptual, însă relaționate între ele. În studiul prin care am urmărit validarea versiunii în limba română pentru SAAS-R, corelațiile dintre cei cinci factori latenți au fost cuprinse între 0.54 și 0.82. Valoarea medie a distribuției corelațiilor a fost mai ridicată decât valorile medii pentru corelațiile raportate de către McCoach și Siegle ($M_{\text{corelații}}$ = 0.45; corelații cuprinse între 0.26 și 0.74), Suldo, Shaffer și Shaunessy ($M_{\text{corelații}}$ = 0.47; corelații cuprinse între 0.28 și 0.72), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí ($M_{\text{corelații}}$ = 0.54; corelații cuprinse între 0.40 și 0.70). Atât în studiul nostru (λ = 0.80), cât și în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (λ = 0.72), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (λ = 0.70), corelația dintre factorul latent referitor la atitudinea generală față de școala de apartenență și cel referitor la atitudinea față de profesori și ore a fost $\geq$ 0.70. De asemenea, corelația dintre factorul latent referitor la valorizarea scopurilor specifice activității școlare și cel referitor la motivare și autoreglare a fost egală cu 0.82 în studiul nostru, respectiv cu 0.74 în studiul prin care McCoach și Siegle au validat versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R. Mai mult, în studiul nostru, corelațiile dintre factorii latenți referitori la percepția despre sine în domeniul școlar și atitudinea generală față de școala de apartenență, respectiv atitudinea față de profesori și ore și cele dintre factorii referitori la atitudinea față de profesori și ore și valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare au fost cuprinse între 0.61 și 0.69, în timp ce corelațiile dintre factorii referitori la percepția despre sine în domeniul școlar și valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare au fost egale cu 0.72, respectiv 0.74. În

studiile pe care le-am utilizat ca bază pentru comparații, corelațiile pe care le-am enumerat au fost, în general, mai scăzute. Din punct de vedere teoretic, aceste rezultate nu sunt surprinzătoare. De exemplu, luând în calcul corelațiile ridicate dintre factorii referitori la atitudinea față de școala de apartenență, cea față de profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare, Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) arată că, deși sentimentele pe care un elev le are față de profesorii săi ar trebui să-i influențeze, teoretic, opinia globală despre școala în care învață și elevii care consideră activitatea școlară ca fiind un mijloc prin care își pot atinge obiectivele pe care și le propun pentru viitor ar trebui să fie mai motivați să se implice în rezolvarea sarcinilor școlare și să obțină succesul, cadrele didactice, consilierii școlari și cercetătorii care intenționează să utilizeze instrumentul SAAS-R pentru a evalua opiniile, credințele și sentimentele pe care elevii le au față de școală trebuie să fie conștienți de faptul că niciuna dintre scale nu măsoară total independent (adică pur din punct de vedere psihometric) constructele (dimensiunile) pentru care a fost proiectată. Totuși, corelațiile moderate spre ridicate care au fost evidențiate atât în studiul nostru, cât și în studiile realizate de către McCoach și Siegle (2003b), Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) între o parte dintre factorii latenți pe care SAAS-R îi operaționalizează ridică problema validității de construct discriminantă.

Pentru toate scalele corespunzătoare factorilor latenți, valorile consistenței interne (calculate în vederea evaluării fidelității instrumentului SAAS-R) au fost satisfăcătoare sau bune. Rezultatele pe care le-am obținut utilizând un eșantion general de elevi de liceu sunt asemănătoare celor raportate în celelalte studii realizate pe eșantioane care au inclus atât elevi dotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, cât și elevi obișnuiți (McCoach și Siegle, 2001, 2003a,b; Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008).

Validitatea de construct convergentă a versiunii în limba română pentru SAAS-R a fost dovedită prin corelațiile pozitive și semnificative din punct de vedere statistic cu scorurile pentru dimensiunile angajamentului în domeniul școlar (măsurat cu un instrument – SES/4-DS – validat pentru contextul lingvistic, cultural și școlar românesc), respectiv cu scorul pentru satisfacția globală pe care elevii chestionați o aveau față de propria lor viață școlară (precizăm că satisfacția față de școală a fost măsurată cu o subscală extrasă dintr-un instrument – MSLSS – foarte cunoscut în comunitatea academică internațională). Cele mai multe dintre corelații au avut valori moderate sau moderate spre ridicate. Rezultatele pe care le-am obținut sugerează faptul că elevii care prezintă niveluri mai ridicate ale angajamentului din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental și agentic în activitățile școlare tind, de asemenea, să manifeste atitudini față de școală mai adecvate. Astfel de elevi au o percepție mai favorabilă despre propriile lor competențe care îi ajută să facă față solicitărilor școlare, se simt mai atașați de școala în care învață, au o imagine mai pozitivă despre profesorii lor, sunt mai motivați să se pregătească temeinic și să obțină rezultate bune la școală, sunt mai responsabili

și conștiincioși și tind să utilizeze mai frecvent strategii (meta)cognitive și comportamentale pentru a eficientiza procesul învățării. În plus, s-a observat că valorile corelațiilor dintre scorurile pentru atitudinea generală față de școala de apartenență, atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivare și autoreglare, pe de o parte și, pe de alta, scorul pentru satisfacția față de școală au fost mai ridicate. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că dimensiunea referitoare la atitudinea globală pe care un elev o manifestă față de școală reflectă, de fapt, mândria elevului și satisfacția de a învăța în școala de care aparține (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). De asemenea, imaginea pe care un elev o are despre profesorii săi (care trebuie relaționată direct cu personalitatea, atitudinile și conduitele cadrelor didactice, modul în care se organizează și calitatea orelor pe care le susțin) poate reprezenta un factor extern important care contribuie la satisfacția pe care un elev o trăiește în relație cu propria sa viață școlară.

În studiul nostru, validitatea de criteriu (predictivă) a instrumentului SAAS-R a fost testată prin corelarea scorurilor pe care o parte dintre elevi le-au obținut pentru cele cinci scale cu media generală înregistrată la sfârșitul anului școlar 2018–2019. Distribuția variabilei referitoare la performanța școlară globală a fost cvasinormală în ceea ce privește simetria (ușoară asimetrie negativă sau spre dreapta) și boltirea (distribuție ușor platicurtică). Un procent egal cu 20.7% din totalul elevilor pentru care s-a dispus de performanța globală la sfârșitul anului școlar 2018–2019 a obținut medii generale < 8.00, 53.7% au obținut medii cuprinse în intervalul [8.00; 9.00), iar 25.6% au avut medii ≥ 9.00. De asemenea, distribuțiile scorurilor pe care elevii le-au obținut pentru scalele din SAAS-R nu au prezentat abateri semnificative de la condiția normalității în ceea ce privește simetria (valorile indicatorului *skewness* au fost cuprinse între - 0.65 și - 0.38) și boltirea (valorile indicatorului *kurtosis* au fost cuprinse între - 0.30 și 0.09). Cu toate acestea, corelațiile dintre scorurile pentru percepția despre sine în domeniul școlar, atitudinea generală față de școala de apartenență, respectiv atitudinea față de profesori și ore, pe de o parte și, pe de alta, media generală pentru anul școlar 2018–2019 nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. În plus, corelațiile dintre scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare, pe de o parte și, pe de alta, performanța școlară globală au avut valori modeste, deși au atins pragul semnificației statistice. Rezultatele pe care le-am obținut sunt diferite de cele raportate de Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) pentru eșantionul format din 321 de elevi de liceu care au fost recrutați din populația școlară generală din SUA. Autorii pe care i-am citat au obținut corelații cuprinse între 0.24 și 0.39 ($p < 0.001$) între scorurile pentru toate scalele instrumentului SAAS-R și media semestrială. Din această comparație, nu trebuie să se concluzioneze că instrumentul SAAS-R nu poate oferi dovezi pentru validitatea de criteriu. O posibilă explicație pentru rezultatele pe care le-am obținut în studiul nostru este mărimea scăzută a subeșantionului de elevi pentru care s-a dispus de media generală. De asemenea, într-un viitor studiu psihometric axat pe instrumentul

SAAS-R, ne propunem utilizarea, pe lângă criteriul referitor la media semestrială/anuală (care poate fi subiectiv, având în vedere distorsiunile ce pot afecta evaluările și notările pe care profesorii le realizează), a altor indicatori ai performanței școlare, precum scorurile la teste de achiziții standardizate bazate pe etaloane stabilite pentru populația elevilor de liceu.

Una dintre limitele prezentului studiu se referă la caracteristicile eșantionului de elevi de liceu care au completat instrumentul SAAS-R. Eșantionul de convenienței pe care s-a lucrat a fost consistent în ceea ce privește mărimea și relativ echilibrat în ceea ce privește compoziția în funcție de sexul elevilor și treapta școlară. În plus, elevii au fost recrutați din mai multe licee/colegii cu profiluri teoretice, vocaționale, tehnologice sau tehnice. Aceste două caracteristici constituie puncte tari ale studiului nostru. Totuși, bazinul de recrutare a fost restrâns doar la regiunea de Nord-Est a României (județele Botoșani, Iași și Neamț), nefiind reprezentativ pentru întregul teritoriu geografic și administrativ al României. În afara acestui aspect și a tehnicii care a fost utilizată pentru eșantionarea participanților la studiu, nu există nimic altceva care să sugereze *a priori* că eșantionul pe care l-am utilizat nu a fost reprezentativ pentru populația elevilor de liceu din România. În viitoarele studii, ne propunem extinderea populației în care să administrăm instrumentul SAAS-R, prin includerea elevilor de vârstă școlară mijlocie (clasele V–VIII).

O altă limită a studiului este aceea că SAAS-R oferă posibilitatea măsurării dimensiunilor atitudinii față de școală prin tehnica autoraportării (elevii răspund direct, anonim sau nu, la itemii instrumentului). Această opțiune are avantajul că permite accesul la răspunsuri și date într-un timp mai scurt. Răspunsurile pot fi obținute de la eșantioane de subiecți selectate aleatoriu, largi ca mărime și eterogene în ceea ce privește caracteristicile socio-demografice, iar demersurile specifice colectării datelor pot fi ușor replicate (Demetriou, Özer și Essau, 2015). Totuși, itemii cu răspunsuri prestabilite (fixe) nu oferă flexibilitate subiecților, forțându-i să răspundă într-un mod limitativ. Acest aspect poate afecta negativ validitatea răspunsurilor, inclusiv a datelor care se obțin prin prelucrarea acestora. De asemenea, trebuie să se țină cont de posibilitatea distorsionării răspunsurilor ca urmare a efectului dezirabilității sociale, de posibilitatea ca subiecții să prefere anumite variante de răspuns, precum și de riscul ca aceștia să înțeleagă în mod greșit și să interpreteze incorect semnificațiile unora dintre itemi (aspect care poate afecta atât validitatea, cât și acuratețea răspunsurilor și a datelor derivate). În viitoarele demersuri investigative centrate pe SAAS-R, ne propunem evaluarea validității de construct convergentă și a celei de criteriu concurentă cu alte tipuri de instrumente decât scale, chestionare sau inventare bazate pe autoraportare. De exemplu, foarte utile sunt raportările pe care profesorii diriginți le pot realiza cu privire la atitudinile și comportamentele pe care elevii le manifestă în relație cu responsabilitățile și sarcinile școlare, precum și cu privire la adaptarea din punct de vedere psihosocial la exigențele mediului școlar.

În concluzie, rezultatele prezentului studiu de factură psihometrică, care a fost realizat pe un eșantion consistent format din elevi de liceu români, confirmă

validitatea și fidelitatea instrumentului SAAS-R într-un alt context lingvistic și cultural decât cel pentru care a fost dezvoltat inițial. SAAS-R poate fi un instrument de evaluare util profesorilor diriginți, consilierilor școlari și cercetătorilor interesați de identificarea adolescenților care sunt expuși riscului subrealizării în domeniul școlar, eșecului cronic și abandonului prematur al traseului educativ. Atât în practica evaluării individuale din domeniul consilierii școlare și psihologice, cât și în scopuri de cercetare, instrumentul poate fi gestionat ușor din punctul de vedere al administrării, scorării răspunsurilor și al interpretării scorurilor brute. Scorurile pentru cele cinci dimensiuni oferă posibilitatea determinării profilului motivațional și atitudinal al unui elev/grup de elevi, precum și a modalităților în care elevii se raportează la sarcinile școlarității. Determinarea profilurilor motivaționale și atitudinale ale elevilor poate să-i ajute pe profesori și pe consilierii școlari să identifice componentele volitive care explică performanțele pe care un elev le obține în procesul învățării și să dezvolte programe de intervenție axate pe tipare motivaționale, atitudinale și comportamentale cu un mai mare impact adaptativ (Miñano Pérez *et al*., 2017). În practica consilierii și a suportului care trebuie oferit pentru ameliorarea factorilor adversivi ce grevează traseul educativ al unui elev, practicienii pot lua în considerare administrarea instrumentului SAAS-R în grupurile vulnerabile de elevi, ca parte a demersului de evaluare a nevoilor de intervenție și de stabilire a schemei de monitorizare a celor care sunt identificați cu riscul de subrealizare, dezadaptare sau eșec în domeniul școlar.

Primit în redacție la: 31.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ARBUCKLE, J. L., *IBM® SPSS® AMOS™ 20 User's Guide*, Chicago, IL, IBM Corporation, 2011.
2. AUD, S., HUSSAR, W., KENA, G., BIANCO, K., FROHLICH, L., KEMP, J., & TAHAN, K., *The Condition of Education 2011 (NCES 2011-033). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Science*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011. Document disponibil pe https://nces.ed.gov.
3. BAKER, J. A., & MAUPIN, A. N., *School satisfaction and children's positive school adjustment*, în GILMAN, R., HUEBNER, E. S., & FURLONG, M. J. (Eds.), Handbook of Positive Psychology in the Schools, New York, NY, Routledge, 2009, p. 189–196.
4. BANDALOS, D. L., *The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling*, Structural Equation Modeling, 2002, **9**, *1*, p. 78–102.
5. BYRNE, B. M., *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.), New York, NY, Routledge, 2010.
6. CANDEIAS, A. A., & REBELO, N., *Students' attitudes toward school, learning, competence and motivation: The effects of gender, contextual background, school failure and development*, în Investigation en Convivencia Escolar, Lisbon, GEU Editorial, 2010, p. 547–555.
7. CHANG, J., & LE, T. N., *The influence of parents, peer delinquence, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth*, Crime & Delinquency, 2005, **51**, *2*, p. 238–264.
8. CHENG, S.-T., & CHAN, A. C., *The development of a brief measure of school attitude*, Educational and Psychological Measurement, 2003, **63**, *6*, p. 1060–1070.

9. COHEN, J., *A power primer*, Psychological Bulletin, **112**, *1*, 1992, p. 155–159.
10. DEMETRIOU, C., ÖZER, B. U., & ESSAU, C. A., *Self-report questionnaires*, în CAUTIN, R. L., & LILIENFELD, S. O. (Eds.), The Encyclopedia of Clinical Psychology (Volume V), Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc., 2015.
11. GILMAN, R., HUEBNER, E. S., & LAUGHLIN, J. E., *A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents*, Social Indicators Research, 2000, **52**, *2*, p. 135–160.
12. HAMBLETON, R. K., *Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report*, European Journal of Psychological Assessment, 1994, **10**, *3*, p. 229–244.
13. HAMBLETON, R. K., & De JONG, J. H. A. L., *Advances in translating and adapting educational and psychological tests*, Language Testing, 2003, **20**, *2*, p. 127–134.
14. HUEBNER, E. S., *Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children*, Psychological Assessment, 1994, **6**, *2*, p. 149–158.
15. HUEBNER, E. S., *Manual for The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, 2001. Document disponibil pe www.artsandsciences.sc.edu.
16. HUIZINGA, D., *Denver Youth Survey Waves 1-5 (1988-1992) [Denver, Colorado]*, Ann Arbor, MI, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992. Document disponibil pe www.icpsr.umich.edu.
17. IKEDA, M., & GARCIA, E., *Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences*, OECD Journal: Economic Studies, 2014, **2013/1**, p. 269–315. Document disponibil pe www.dx.doi.9g/10.1787.
18. JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., VANDERRYN, J., COSTA, F. M., & TURBIN, M.S., *Protective factors in adolescent problem behaviors: Moderator effects and developmental change*, Developmental Psychology, 1995, **31**, *6*, p. 923–933.
19. LIBBEY, H. P., *Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement*, Journal of School Health, 2004, **74**, *7*, p. 274–283.
20. MacCALLUM, R. C., & AUSTIN, T. J., *Applications of structural equation modeling in psychological research*, Annual Review of Psychology, 2000, **51**, p. 201–226.
21. McCOACH, D. B., *A validation study of the School Attitude Assessment Survey*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2002, **35**, *2*, p. 66–77.
22. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations*, Academic Exchange, 2001, **5**, *2*, p. 71–76.
23. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students*, Gifted Child Quarterly, 2003a, **47**, *2*, p. 144–154.
24. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve*, Educational and Psychological Measurement, 2003b, **63**, *3*, p. 414–429.
25. MIÑANO PÉREZ, P., COSTA, J. L. C., & CORBÍ, R. G., *Psychometric properties of the Spanish adaptation of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, Psicothema, 2014, **26**, *3*, p. 423–430.
26. MIÑANO PÉREZ, P., COSTA, J. L. C., CORBÍ, R. G., & INIESTA, A. V., *The SAAS-R: A new instrument to assess the school attitudes of students with high and low academic achievement in Spain*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2017, **50**, *1-2*, p. 58–70.
27. MOÈ, A., PAZZAGLIA, F., TRESSOLDI, P., & TOSO, C., *Attitude towards school, motivation, emotions, and academic achievement*, în LARSON, J. E. (Ed.), Educational Psychology. Cognition and Learning, Individual Differences, and Motivation, New York, NY, Nova Science Publisher, Inc., 2009, p. 259–274.
28. MUÑIZ, J., ELOSUA, P., & HAMBLETON, R. K., Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición, Psicothema, 2013, **25**, *2*, p. 151–157.
29. NECHIFOR, C., SANDOVICI, A., ROBU, V., *The relationship between self-differentiation in family-of-origin and subjective well-being among Romanian adolescents: A correlational study*, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 2019, **23**, *1*, p. 77–100.

30. NUNNALLY, J., *Psychometric Theory*, New York, NY, McGraw-Hill, 1978.
31. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT/OECD, *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OECD, 2004. Document disponibil pe www.oecd.org.
32. PINTRICH, P. R., & DeGROOT, E. V., *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*, Journal of Educational Psychology, 1990, **82**, *1*, p. 33–40.
33. POURFEIZ, J., *A cross-sectional study of relationship between attitudes toward foreign language learning and academic motivation*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2016, **232**, p. 668–676.
34. RUSNAC, S., CARANFIL, N.-G., & ROBU, V., *Measuring adolescents' attitude toward school: Psychometric properties of the Romanian version of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, în Contemporary Issues of the Socio-Humanistic Sciences: International Scientific Conference Dedicated to the 20th Anniversary of the Foundation of Faculty of Social and Educational Sciences (Xth edition). Chisinau, December 5th-6th, 2019. Program and Working Papers, Chișinău, Tipografia ,,Print-Caro", 2019, p. 45–46.
35. SANDOVICI, A., ROBU, V., *Angajamentul în activitatea şi viaţa şcolară în rândul adolescenţilor români*, Anuarul Universității ,,Petre Andrei" din Iaşi (Fascicula: Asistenţă Socială, Sociologie, Psihologie), 2014, **13**, p. 69–79.
36. SANDU, D., STOICA, C. A., UMBREȘ, R., *Tineri în România: Griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, București, Friedrich-Ebert-Stiftung România, 2014. Document disponibil pe www.fes.ro.
37. SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., & MÜLLER, H., *Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*, Methods of Psychological Research Online, 2003, **8**, *2*, p. 23–74.
38. SCHUMACKER, R. E., & LOMAX, R. G., *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.), New York, NY, Routledge, 2010.
39. SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J., *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Hilsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994.
40. SCHWEIZER, K., *The adaptation of assessment instruments to the various European languages*, European Journal of Psychological Assessment, 2010, **26**, *2*, p. 75–76.
41. SIEGLE, D., & McCOACH, D. B., *Issues related to the underachievement of gifted students*, în MacFARLANE, B., & STAMBAUCH, T. (Eds.), Emergent Themes and Trends in Gifted Education, Waco, TX, Prufrock Press, 2009, p. 195–206.
42. SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., & SHAUNESSY, E., *An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, Journal of Psychoeducational Assessment, 2008, **26**, *1*, p. 69–82.
43. VEIGA, F. H., *Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2016, **217**, p. 813–819.
44. VEIGA, F. H., & ROBU, V., *Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania*, Romanian Journal of School Psychology, 2014, **7**, *14*, p. 57–72.

REZUMAT

Evaluarea atitudinii față de domeniul activității școlare în rândul adolescenților a devenit un sector important al cercetării în psihologia educației. Unul dintre instrumentele disponibile este School Attitude Assessment-Survey-Revised (SAAS-R; McCoach și Siegle, 2003). Acest instrument a fost conceput pentru a măsura diferențele dintre elevii de gimnaziu/liceu subrealizați din punct de vedere școlar și cei care au succes în ceea ce privește următorii factori: percepția despre sine în domeniul școlar, atitudinea generală față de școală, atitudinea față de profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivarea și autoreglarea. Obiectivul prezentului studiu este de a testa validitatea și consistența internă ale versiunii în limba română pentru SAAS-R. Datele au fost colectate dintr-un eșantion de 823 adolescenți români care frecventau diferite licee

teoretice şi vocaţionale/tehnice. Rezultatele şcolare globale au fost obţinute din cataloage (N = 121). Au fost testate trei modele metrice utilizându-se analiza factorială confirmatorie cu aplicaţia AMOS 20.00. De asemenea, au fost examinate valorile coeficientului α al lui Cronbach în vederea estimării consistenţei interne. Modelul metric ipotetic cu cinci factori de ordinul I intercorelaţi şi şase perechi de erori corelate între ele a prezentat cea mai satisfăcătoare adecvare statistică în raport cu datele de start. Scorurile pe care le-am obţinut în studiul nostru au evidenţiat valori ale coeficientului pentru consistenţa internă egale cu cel puţin 0.81 pentru fiecare dintre cei cinci factori. Validitatea concurentă este susţinută prin corelaţiile în direcţiile aşteptate dintre factorii măsuraţi cu SAAS-R, respectiv angajamentul în activităţile şcolare şi satisfacţia faţă de domeniul şcolar în rândul elevilor. Validitatea de criteriu (predictivă) este probată de corelaţiile semnificative dintre scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activităţii şcolare, respectiv motivare şi autoreglare, pe de o parte şi, pe de alta, media generală pe care adolescenţii au obţinut-o la sfârşitul anului şcolar 2018–2019. Comparativ cu băieţii, fetele au obţinut scoruri semnificativ mai ridicate pentru valorizarea scopurilor specifice activităţii şcolare, respectiv motivare şi autoreglare. Rezultatele confirmă că versiunea în limba română pentru SAAS-R este un instrument util pentru explorarea dimensiunilor atitudinii faţă de domeniul activităţii şcolare în rândul adolescenţilor.

ANEXĂ

Versiunea finală în limba română pentru SAAS-R

Următoarele **35** de afirmaţii se referă la ceea ce gândeşti şi simţi în legătură cu mersul la şcoală, rezolvarea sarcinilor pentru şcoală, învăţătură, profesori, precum şi în legătură cu şcoala în care înveţi acum. Citeşte cu atenţie fiecare afirmaţie şi, pentru fiecare, alege varianta de răspuns care se potriveşte cel mai bine cu ceea ce gândeşti şi simţi, precum şi cu modul în care obişnuieşti să te comporţi, atunci când vine vorba despre şcoală. Pentru fiecare afirmaţie, încercuieşte (sau pune un „X” peste) cifra corespunzătoare uneia dintre următoarele şapte variante de răspuns, şi anume: **1** – dezacord total, **2** – dezacord, **3** – mai degrabă în dezacord, **4** – nici în dezacord, nici de acord, **5** – mai degrabă de acord, **6** – acord, **7** – acord total. Ai grijă să răspunzi la toate afirmaţiile!

Factori	**Itemi**
Percepţie despre sine în domeniul şcolar	**2.** Sunt o persoană inteligentă **3.** La şcoală, pot să învăţ cu uşurinţă lucruri noi **5.** La şcoală, sunt un(o) elev(ă) isteţ (isteaţă) **11.** La şcoală, sunt capabil(ă) să învăţ lucruri noi **13.** Pentru mine, este uşor la şcoală **20.** Pricep lucrurile complexe pe care le învăţ la şcoală **22.** Sunt capabil(ă) să iau cele mai bune note la toate obiectele de studiu
Atitudine generală faţă de şcoala de apartenenţă	**6.** Mă bucur că merg la şcoala în care învăţ **7.** Şcoala în care învăţ este bună **12.** Şcoala în care învăţ mi se potriveşte foarte bine **19.** Îmi place şcoala în care învăţ **23.** Sunt mândru(ă) de şcoala în care învăţ
Atitudine faţă de profesori şi ore	**1.** Orele pe care le fac la şcoală sunt interesante **9.** Mă înţeleg bine cu profesorii mei **14.** Îmi plac profesorii mei **16.** Profesorii mei fac ca procesul de învăţare să fie interesant **17.** Profesorilor mei le pasă de mine **31.** Majoritatea profesorilor din şcoala în care învăţ sunt profesori buni **34.** Îmi plac orele pe care le ţin profesorii mei

Factori	**Itemi**
Valorizarea scopurilor specifice activității școlare	**15.** Vreau să iau note bune la școală **18.** Pentru viitoarea mea carieră profesională, este important să învăț bine la școală **21.** Unul dintre obiectivele mele este să învăț bine la școală **25.** Pentru mine, este important să iau note mari la școală **28.** La școală, vreau să dau tot ce este mai bun din mine **29.** Este important pentru mine să am succes la școală
Motivare și autoreglare	**4.** Îmi verific proiectele, înainte de a le preda **8.** La școală, sunt sârguincios(oasă) **10.** Mă simt motivat(ă) să-mi rezolv sarcinile pe care le am de făcut pentru școală **24.** Îmi rezolv cu regularitate sarcinile pe care le am de făcut pentru școală **26.** Sunt organizat(ă) în ceea ce privește sarcinile pe care le am de făcut pentru școală **27.** Folosesc o varietate de strategii și metode pentru a învăța lucruri noi **30.** Petrec mult timp cu rezolvarea sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală **32.** Sunt un(o) elev(ă) responsabil(ă) **33.** Pentru rezolvarea sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală, investesc tot efortul de care sunt capabil(ă) **35.** Acord atenție sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală

Notă: Numărul de ordine pentru fiecare item corespunde celui din versiunea de lucru care a fost administrată elevilor (a se revedea Figura nr. 1).

RELAȚIA DINTRE DISTRESUL IDENTITAR ȘI UTILIZAREA MEDIULUI ONLINE LA TINERI

CRISTINA ELENA PETRE*
Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București

Abstract

The present study aimed to explore the relationship between identity distress in young people, use of Internet, attachment style, self-concept clarity (SCC) and transition to adulthood. Questionnaires were applied to young people aged 18 to 30 years old (N=228) and included: criteria for adulthood (Arnett, 2000), information about Internet use and the instruments „Experiences in Close Relationships – Revised Questionnaire" (Fraley, Waller, & Brennan, 2000), „The Identity Distress Survey" (Berman et al., 2004), „Self-Concept Clarity Scale" (Campbell *et al.*, 1996). Insecure attachment and a low SCC positively predicted identity distress. Participants with high levels of identity distress reported more hours spent online, which, in turn, negatively predicted SCC. The variability in meeting adulthood criteria was partly explained by SCC and time spent online, but the result was different between participants under and over 25 years old. The present work emphasizes the implications of Internet use for identity clarification and adulthood transition, suggesting the need of a more thorough consideration of online environment as a negative predictor of such processes. Moreover, it is outlined the importance of taking into account the emotional aspect of self-clarification when exploring the relationships stated above.

Cuvinte-cheie: Internet, concept de sine, adult emergent, distres identitar, stil de ataşament.

Keywords: Internet, self-concept, emerging adult, identity distress, attachment style.

1. INTRODUCERE

Ținând cont de amploarea utilizării Internetului în rândul tinerilor, au luat naștere noi întrebări despre modalitatea în care interferează lumea *online* cu formarea identității, respectiv despre natura implicațiilor acestei interacțiuni. Lucrarea de față și-a propus explorarea relațiilor dintre utilizarea Internetului, distresul identitar, claritatea conceptului de sine, tranziția către stadiul de adult și tipul de atașament. Această explorare a luat forma cercetării nonexperimentale și a fost realizată pe un *design* cross-secțional.

În studiul relației dintre utilizarea Internetului și conceptul de sine, unul dintre aspectele vizate a fost claritatea conceptului de sine (CCS). CCS are în

* Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Școala Doctorală, Departamentul de Psihologie, Șos. Panduri, nr. 90, sector 5, București, România; E-mail: cristina.elena.petre.drd@unibuc.ro

vedere măsura în care conținuturile sinelui sunt definite clar, consistent și stabil (Campbell, 1996). Referitor la relația dintre CCS și utilizarea Internetului, există două ipoteze. Ipoteza fragmentării sinelui susține că multiplele valori, opinii, roluri, modalități de a experimenta cu propria identitate din mediul *online* sunt dificil de sintetizat într-un concept de sine unitar și coerent, în timp ce ipoteza unității sinelui afirmă contrariul, și anume că toate aceste alternative vin în sprijinul autoclarificării (Valkenburg & Peter, 2016). Așadar, se poate concluziona că relația CCS–Internet este un aspect ce necesită a fi explorat în continuare.

Formarea identității este acompaniată și de reacții emoționale, adesea venite sub forma distresului. Acesta se află în strânsă legătură cu CCS, fiind generat de inabilitatea de a integra aspecte ale sinelui într-o structură relativ coerentă și acceptabilă (American Psychiatric Association, 1987). Cu cât explorarea identității durează mai mult și este mai ruminativă, cu atât confuzia inerentă acesteia devine mai blocantă, împiedicând persoana să ia decizii și diminuându-i și mai mult CCS (Schwartz *et al*., 2011), ceea ce generează o stare de stres și de anxietate (Stopa *et al.*, 2010).

Relația distresului identitar cu mediul *online* a fost mai puțin studiată în literatura de specialitate. Cu toate acestea, Internetul se poate dovedi o alternativă pentru a face față emoțiilor negative generate de criza identitară.

În primul rând, mediul *online* este adesea folosit ca mecanism de reglare a emoțiilor amenințătoare, precum anxietatea sau depresia (Hastall, 2017). Realitatea virtuală poate fi percepută ca un spațiu mai sigur pentru a experimenta diferite stări (Gaetan, Bréjard, & Bonnet, 2016), dar și ca o modalitate de a te detașa temporar de situația stresantă (Hastall, 2017) ori de a cere și de a primi suport social (Rains & Tsetsi, 2017).

În al doilea rând, dacă se ia în considerare ipoteza unității conceptului de sine, utilizarea Internetului poate fi pusă și în slujba clarificării identității. Autoexprimarea și autodezvăluirea, interacțiunea cu ceilalți, apartenența la diferite comunități facilitează procese de autoreflecție și autoexplorare, de dezvoltare de abilități și interese, de internalizare a unor modele sociale (Valkenburg *et al*., 2005). Concluzionând, este de așteptat ca persoanele cu un distres crescut, inerent confuziei identitare, să utilizeze mai mult mediul virtual din dorința fie de a evita emoțiile negative, fie de a le diminua prin explorare.

Nu toate persoanele experimentează același nivel de distres, iar un rol important îl are atașamentul. Dacă este insecurizant, acesta îngreunează deprinderea unor resurse psihologice care să permită traversarea cu succes a crizelor din diferitele etape de dezvoltare (Pittman *et al*., 2011). Mai mult, insecuritatea emoțională se va resimți și în cadrul relațiilor interpersonale, manifestându-se sub forma dificultăților de a recunoaște sau de a apela la ajutorul celorlalți în situații de stres (Collins & Feeney, 2004). Așadar, este de așteptat ca niveluri ridicate de anxietate și de evitare din cadrul stilului de atașament să predispună persoana la niveluri crescute de distres în procesul de clarificare a identității.

Dacă, în mod tradițional, explorarea identității a reprezentat principala caracteristică a adolescenței, în ultimele decenii acest proces s-a extins dincolo de

aceasta (Arnett, 2000). Studii realizate atât în Europa, cât și în America au evidențiat că majoritatea tinerilor între 18 şi 25/30 de ani nu se consideră încă adulți, fiind denumiți „adulți emergenți" (Piotrowski, Brzezińska, & Luyckx, 2018). Aceştia se caracterizează printr-o întârziere în atingerea criteriilor stadiului de adult, precum încheierea studiilor, plecarea de acasă, intrarea pe piața muncii, întemeierea unei familii sau maturizarea psiho-emoțională (Arnett, Ţukauskienė, & Sugimura, 2014).

Atât utilizarea Internetului, cât și CCS pot fi predictori ai gradului de asumare a rolului de adult. Pentru ca tranziția către maturitate să fie încheiată, este necesară îndeplinirea anumitor condiții, precum desprinderea de părinți, renegocierea relațiilor interpersonale, realizarea de noi explorări, reconsiderarea deciziilor din trecut (Oltmanns & Emery, 2013). Internetul poate deopotrivă sprijini sau împiedica atingerea acestor criterii, acționând atât ca un spațiu al explorării și al suportului social (Valkenburg *et al*., 2005), cât și ca spațiu al retragerii în fața dificultăților (Hastall, 2017) și al evitării responsabilităților. În același timp, lipsa de coerență a sinelui face dificilă asumarea noilor schimbări care vin odată cu tranziția către perioada adultă (Namani, Firouzian, & Pardakhti, 2018).

A înțelege când lumea virtuală devine problematică și care sunt factorii care determină acest lucru trasează direcțiile unor posibile programe de intervenție și prevenție. De exemplu, dependența de Internet ar putea fi abordată din perspectiva crizei identitare. De asemenea, a înțelege dacă internetul poate fi un ajutor în tranziția către stadiul de adult sau dacă, din contră, accentuează criza identitară și îi permite tânărului să evite și mai mult responsabilitățile face distincția între utilizarea mediului *online* ca sprijin al intervenției sau ca risc ce trebuie prevenit. În plus, un nivel crescut al distresului identitar, respectiv, un CCS scăzut pot duce atât la probleme de internalizare, cât și la probleme de externalizare (Crocetti & Van Dijk, 2016). Prin urmare, este necesar a înțelege care sunt factorii protectivi și care de risc în acest context, inclusiv aportul mediului *online* în această problematică.

2. METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. OBIECTIV

Studiul de față are ca principal obiectiv explorarea relațiilor existente între distresul identitar, atașamentul insecurizant, utilizarea Internetului, claritatea conceptului de sine și gradul de îndeplinire a criteriilor stadiului de adult.

2.2. IPOTEZE

I1: Atașamentul insecurizant (anxios, evitant) este un predictor pozitiv al distresului identitar.

I2: Distresul identitar este un predictor pozitiv al timpului petrecut pe Internet.

I3: Timpul petrecut pe Internet este un predictor al CCS.

I4: CCS este un predictor negativ al distresului identitar.

I5: Timpul petrecut pe Internet este un predictor al numărului de criterii îndeplinite pentru stadiul de adult.

I6: CCS este un predictor pozitiv al numărului de criterii îndeplinite pentru stadiul de adult.

2.3. PARTICIPANȚI

Studiul s-a desfășurat pe 228 de participanți (89% femei), cu vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani (*M* = 22.6, *AS* = 3.32).

2.4. PROCEDURĂ

Studiul a fost aprobat de către Comisia de Etică a Cercetării Științifice din cadrul Universității din București. O parte din chestionare au fost administrate în format electronic, fiind create în aplicația „Formulare Google". În acest sens, anunțuri despre cercetare au fost postate pe diferite grupuri din cadrul rețelei de socializare Facebook. Aceleași chestionare au fost administrate și în format creion-hârtie în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București. Datele au fost strânse în toamna anului 2019. În ambele cazuri, eșantionarea a fost una nonaleatorie, bazată pe convenienței. În urma comparării rezultatelor prin intermediul testului Mann-Whitney, s-a constatat că nu există diferențe semnificative în funcție de modalitatea de aplicare a chestionarelor ($6 < Z < 583$, $.09 < p < .98$).

2.5. INSTRUMENTE

Pe lângă vârstă și gen, participanților li s-au solicitat și informații care ar putea oferi indicii legate de statutul de adult. Astfel, aceștia au mai raportat ultimele studii încheiate, studiile prezente (dacă este cazul), starea civilă, statutul ocupațional, unde și cu cine locuiesc la momentul testării. La final, s-a investigat măsura în care ei se percep adulți prin întrebarea: „Considerați că ați devenit adult?" (Nelson, 2009).

Atașamentul a fost măsurat cu varianta românească (Rotaru & Rusu, 2013) a instrumentului „Experiences in Close Relationships – Revised Questionnaire" (Fraley, Waller, & Brennan, 2000). Chestionarul este compus din două subscale, Anxietate și Evitare, ce descriu dimensiuni ale atașamentului romantic. Scoruri mari la dimensiunea „Anxietate" reflectă temeri ale persoanei de a fi respinsă sau abandonată, în timp ce scorurile mari pe dimensiunea „Evitare" descriu un disconfort crescut în raport cu intimitatea și o preferință pentru independență (Fraley, Waller, & Brennan, 2000). Fiecare subscală conține 18 itemi sub forma unor afirmații, precum „Prefer să nu arăt prietenului/prietenei ce simt cu adevărat" (scala Evitare), „Mi-e teamă că voi pierde afecțiunea prietenului meu/prietenei mele" (scala Anxietate). Pentru fiecare enunț, respondentul trebuie să marcheze pe o scală Likert cu 7 trepte măsura în care este de acord cu cele afirmate (1 = *Nu sunt*

deloc de acord, 7 = *Sunt întru totul de acord*). Pentru fiecare scală se obține un scor total prin însumarea scorurilor individuale. Rotaru și Rusu (2013) au raportat indicatori ai fidelității foarte buni (Evitare: Cronbach's α = .89: Anxietate: Cronbach's α =.91) și au adus dovezi în favoarea validității de construct a instrumentului adaptat în limba română. În studiul de față, ambele subscale au dovedit o fidelitate foarte bună (Cronbach's α = .91, în ambele cazuri), la fel și întreaga scală (Cronbach's α = .94).

Pentru evaluarea distresului identitar, s-a utilizat „The Identity Distress Survey" (IDS; Berman *et al*., 2004), care vizează suferința asociată unor problematici nerezolvate ce țin de formarea identității. Pentru studiul de față, s-au utilizat 7 itemi. Respondenților li s-a cerut să marcheze pe o scală Likert cu 5 trepte (1 = *Deloc*, 5 = *Foarte sever*) măsura în care au fost supărați, stresați sau îngrijorați în legătură cu următoarele aspecte: obiective pe termen lung, carieră, prietenii, sexualitate, religie, valori și credințe, loialități față de grupuri. Scorul total a reprezentat media punctajelor celor 7 domenii. Berman *et al*. (2004) au raportat o consistență internă de .84, o fidelitate test-retest de .82 și au demonstrat că instrumentul are validitate convergentă în raport cu alte măsurători ale dezvoltării identității. Mai mult, instrumentul s-a dovedit că este valid cross-cultural (Berman *et al*., 2011).

Pentru studiul de față, chestionarul a fost tradus cu metoda „back translation". Cronbach's α pentru eșantionul din acest studiu a fost de .70.

În ceea ce privește utilizarea Internetului, respondenții au trebuit să estimeze timpul zilnic (ore) petrecut în mediul *online*.

Pentru măsurarea CCS, s-a utilizat „Self-Concept Clarity Scale" (Campbell *et al*., 1996). Chestionarul este compus din 12 itemi sub forma unor afirmații (de exemplu, „Credințele mele cu privire la mine însumi/ însămi adesea intră în conflict unele cu altele"). Respondentul trebuie să-și exprime acordul cu privire la fiecare enunț, utilizând o scală Likert cu 5 trepte (1 = *puternic dezacord*, 5 = *puternic acord*). Autorii au raportat indicatori buni ai consistenței interne (.85 < α < .86) și ai fidelității test-retest (.70 < r < .79), aducând argumente pentru existența unui singur factor, dar și pentru validitatea de criteriu. În studiul de față, coeficientul Cronbach's α a fost de .91. De asemenea, analiza în componente principale a evidențiat existența unui singur factor, încărcările factorilor variind între .65 și .86.

Participanților li s-a prezentat o listă cu criterii ale maturității, a căror îndeplinire marchează trecerea către stadiul de adult (Arnett, 2000) și care s-au dovedit a fi valabile și pentru populația românească (Nelson, 2009). Pentru studiul prezent nu s-au luat în considerare acele criterii care vizau tranziții legale/ cronologice sau tranziții biologice, acestea nedepinzând de acțiunile propriu-zise ale persoanei (de exemplu, împlinirea vârstei de 18 ani). Urmând modelul lui Nelson și Barry (2005), participanților li s-a solicitat să precizeze în ce măsură îndeplinesc în prezent fiecare dintre criteriile enunțate. Pentru 20 de itemi (de exemplu, „Sunt independent(ă)

financiar față de părinți.”), răspunsurile puteau fi marcate prin: 1 = *Fals*, 2 = *Relativ adevărat*, 3 = *Adevărat*. Pentru 7 itemi (de exemplu, „Locuiesc în casa părinților”.), răspunsurile puteau fi marcate prin: 1 = *Nu, nu este valabil în cazul meu*, 2 = *Da, e valabil în cazul meu*. Scorurile individuale au fost însumate atât pe factorii rezultați în urma analizei factoriale, cât și la nivelul întregului chestionar. În urma analizei factoriale exploratorii, s-au obținut 5 factori, care sunt similari cu cei obținuți de Nelson și Barry (2005), dar nu identici. Aceștia au vizat: independența financiară, condițiile necesare întemeierii unei familii, relațiile romantice, maturitatea relațională, conformarea la norme. Consistența internă fiind mai bună pentru întreaga scală ($\alpha = .84$) decât pentru factorii luați separați ($.63 < \alpha < .84$), s-a decis includerea în analiză doar a scorului total.

3. REZULTATE

3.1. ANALIZA DESCRIPTIVĂ A DATELOR

Pentru analiza datelor, s-a utilizat programul Pawstat Statistics 18.0.0.

Din cei 228 de participanți, doar 25.9% afirmă că nu mai urmează nicio altă formă de învățământ, ceea ce confirmă ideea prelungirii anilor de educație după încheierea adolescenței. 31.1% din participanți sunt angajați cu normă întreagă, iar 14% cu jumătate de normă. Din punct de vedere al stării civile, doar 10.5% sunt căsătoriți, dintre care majoritatea au peste 25 de ani. Cei mai mulți dintre tineri (32.9%) locuiesc încă cu părinții sau cu socrii, restul locuind singuri (13.2%), cu partenerul sau partenera (20.2%), cu unul sau mai mulți prieteni (12.7%) ori cu soțul sau soția (10.5%). Cel mai adesea, tinerii sub 25 de ani locuiesc în casa părinților sau a socrilor (40.5%) ori în locuință închiriată (33%). Cei peste această vârstă locuiesc într-o măsură mai mare în proprietate personală (41.07%) sau în locuință închiriată (30.36%). La întrebarea „Considerați că ați devenit adult?”, 32.5% au răspuns afirmativ, 7% au răspuns negativ, majoritatea respondenților (60.5%) percepându-se adulți doar din anumite puncte de vedere. Deși persoanele cu vârsta peste 25 de ani s-au perceput adulte într-o măsură mai mare decât cele sub 25 de ani, 39% dintre acestea nu au considerat că au atins pe deplin stadiul adult, iar 7% dintre acestea nu s-au perceput deloc ca fiind adulte.

Concluzionând, s-a observat că tendința de a întârzia asumarea pe deplin a rolului de adult a fost mai accentuată pentru persoanele cu vârstă sub 25 de ani, sugerându-se că, odată cu apropierea de vârsta de 30 de ani, tinerii încep să realizeze într-o măsură mai mare tranziția către stadiul de adult. Din acest motiv, s-a testat măsura în care variabilele cercetării se deosebesc în funcție de cele două intervale de vârstă, însă singurele diferențe semnificative s-au înregistrat pentru criteriile stadiului de adult ($t = -10.5$, $df = 226$, $p < .001$).

3.2. ANALIZA INFERENȚIALĂ A DATELOR

Pentru fiecare analiză de regresie, s-au verificat Indicatorii Mahalanobis şi D Cook pentru prezența valorilor extreme şi s-a testat independența valorilor (testul Durbin – Watson), respectiv existența multicoliniarității (indicatorii VIF şi Toleranță). De asemenea, s-a verificat condiția de homoscedasticitate şi normalitatea distribuției valorilor reziduale. Asumpțiile regresiei au fost în general respectate. Doar în cazul a câteva variabile valorile reziduale nu au avut o distribuție normală, caz în care s-a apelat la utilizarea metodei *bootstrap*.

S-a testat ipoteza conform căreia atât ataşamentul evitant, cât şi cel anxios prezic un distres identitar mai mare. Rezultatele au demonstrat că modelul predictiv este semnificativ din punct de vedere statistic ($p < .001$), reuşind să explice 31% din variația variabilei distres identitar (vezi Tabelul nr. 1).

O a doua ipoteză a fost aceea că niveluri ridicate de distres identitar prezic un timp mai mare petrecut pe Internet. După cum se observă în Tabelul nr. 1, modelul de regresie este unul semnificativ, însă distresul identitar explică doar 4% din variația timpului petrecut pe Internet.

Tabelul nr. 1

Rezultatele analizelor de regresie implicând variabilele: distres identitar, timp petrecut pe Internet, CCS şi criterii adult

Criteriu	**M/AS**	**Predictor**	**M /AS**	**N***	**$R^2_{adj.}$**	**β**	**Beta (Er. Std.)**	**t**	**Sig.**
Distres identitar	2.18/ 0.64	Ataşament anxios Ataşament evitant	53.83/ 22.38; 43.03/ 18.14;	224	.31	.46 .16	.01 (.002) .006 (.002)	6.98 2.45	<.001 .015
Timp pe Internet	3.98/ 1.69	Distres identitar	2.18/ 0.64	217	.04	.22	2.70 (.58)	3.35	.001
Distres identitar	2.18/ 0.64	CCS	41.63/ 11.71	225	.37	- .61	-.034 (.003)	- 11.5	<.001
Criterii adult, peste 25 de ani	60.79/ 7.72	CCS Timp pe Internet	43.70/ 12.67; 3.35/ 1.70	54	.37	.53 - .18	.32 (.07) -.85 (.52)	4.62 - 1.61	<.001 .112

*Numărul participanților diferă ca urmare a eliminării valorilor extreme.
Notă. M = medie. AS = abatere standard.

De asemenea, conform Tabelului nr. 2, timpul petrecut pe Internet este un predictor semnificativ pentru CCS ($p = .001$), fiind de aşteptat ca la o oră petrecută în plus pe Internet, scorul pe „Scala Clarității Conceptului de Sine” să scadă cu 1.76 puncte.

Tabelul nr. 2

Rezultatele analizelor de regresie prin metoda *Bootstrap* implicând variabilele: timp petrecut pe Internet, CCS și criterii adult

Criteriu	**M (AS)**	**Predictori**	**M (AS)**	**N**	**B (Er. Std)**	**Bias**	**Sig.**	**Interval de încredere 95%**
CCS	41.52 (11.80)	Timp pe Internet	3.97 (1.69)	220	-1.76 (.47)	.003	.001	[-2.687; -0.812]
Criterii adult	52.64 (8.31)	CCS Timp pe Internet	41.52 (11.80) 3.97 (1.69)	220	.224 (.04) -1.22 (.29)	.044 -.009	<.001 <.001	[.137; .312] [-1.824; -.647]
Criterii adult, sub 25 de ani	49.98 (6.61)	CCS Timp pe Internet	40.81 (11.46) 4.17 (1.64)	166	.15 (.04) -.66 (.28)	<.001 .023	<.001 -.005	[.073; .240] [-1.246; -.106]

Notă. Analiza s-a realizat pe baza a 10,000 de reeșantionări.

Semnificativă statistic s-a dovedit și asocierea dintre CCS și distresul identitar ($p < .001$), CCS explicând 37% din variația distresului identitar.

O altă ipoteză a fost aceea că măsura în care tinerii îndeplinesc criteriile stadiului de adult poate fi prezisă de timpul petrecut pe Internet și de CCS. Așa cum se poate vedea și în Tabelul nr. 2, ambii predictori au fost semnificativi statistic ($p < .001$). Ținând cont însă că participanții cu vârsta peste 25 de ani au înregistrat mai multe criterii îndeplinite ale stadiului de adult decât cei sub această vârstă, ipoteza a fost testată și separat, în funcție de cele două intervale de vârstă. Astfel, conform Tabelului nr. 1, pentru persoanele cu vârsta peste 25 de ani, cei doi predictori explică 37% din variația variabilei „criterii adult", însă doar CCS este un predictor semnificativ ($p < .001$). În schimb, pentru persoanele sub vârsta de 25 de ani, deși ambii predictori sunt semnificativi statistic, aceștia explică mai puțin din variabila criteriu, conform coeficienților B (vezi Tabelul nr. 2).

4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Studiul de față a avut ca obiectiv explorarea modului în care mediul *online* se asociază cu distresul identitar și cu tranziția către stadiul de adult al tinerilor cu vârste între 18 și 30 de ani.

Analiza datelor demografice a pus în evidență faptul că o mare parte din participanți nu se consideră încă adulți în totalitate, ceea ce este similar cu rezultatele din literatura de specialitate (Piotrowski, Brzezińska, & Luyckx, 2018). Astfel, tinerii investesc mai mult timp în educație, ceea ce le prelungește dependența de părinți și facilitează o asumare întârziată a rolurilor de adult (Furstenberg, 2015), precum întemeierea unei familii. Deși caracteristicile adultului emergent s-au întâlnit mai

mult la persoanele sub 25 de ani, procentele celor care nu se consideră adulți au fost similare atât pentru tinerii sub 25 de ani, cât și pentru cei peste această vârstă.

În urma analizelor statistice, o serie de ipoteze s-a confirmat. Astfel, s-a constatat faptul că CCS prezice negativ 37% din variația distresului identitar. Această perioadă de tatonare descrisă mai sus poate induce o stare de confuzie individului cu privire la propria sa identitate (Schwartz *et al.*, 2011). Cum valorile, principiile, credințele joacă un rol important în luarea deciziilor, a nu ști cine și cum să fii poate duce la senzația unui control limitat asupra propriei vieți, ceea ce generează stres și anxietate (Stopa *et al.*, 2010).

Această stare de disconfort emoțional este facilitată de atașamentul insecurizant, care explică 31% din variația distresului identitar. Un atașament anxios sau evitant împiedică atât formarea unei baze de siguranță în explorarea mediului, cât și dezvoltarea unor tipare sănătoase de relaționare cu ceilalți, care ulterior să se dovedească resurse în gestionarea situațiilor stresante (Pittman *et al.*, 2011). Astfel, un nivel crescut de anxietate sau de evitare va favoriza menținerea unei stări emoționale negative, ca cea declanșată de procesul căutării propriei identități, fapt sugerat și de prezenta lucrare.

Distresul identitar, la rândul său, poate fi un predictor pozitiv pentru timpul petrecut pe Internet, explicând 4% din variabilitatea acestuia. Asumpția inițială a pornit de la faptul că oamenii vor căuta să diminueze starea negativă asociată cu perioada de definire a identității, mediul *online* oferind câteva soluții în acest sens: evitarea stării neplăcute (Hastall, 2017), autoclarificarea prin experimentare de noi roluri și identități (Valkenburg *et al.*, 2005), primirea de sprijin social (Rains & Tsetsi, 2017). În lucrarea de față, distresul identitar a prezis într-adevăr timpul petrecut pe Internet, însă într-o măsură foarte mică. Ținând cont că în eșantionul utilizat media distresului identitar a indicat un nivel relativ scăzut al intensității, se poate concluziona că, în situația în care într-adevăr mediul *online* ar fi utilizat pentru gestionarea emoțiilor neplăcute, există o probabilitate mare ca acestea să nu provină numai din căutarea identității, ci și din alte surse.

Ipoteza conform căreia timpul petrecut pe Internet va prezice CCS a fost confirmată. Mai precis, un timp mai mare dedicat mediului *online* a prezis un CCS mai scăzut, ceea ce este în conformitate cu ipoteza fragmentării sinelui. Potrivit acesteia, Internetul îl pune pe utilizator în fața prea multor alternative, posibilități, valori și roluri, care devin astfel greu de sintetizat într-un concept de sine coerent (Yang & Brown, 2016).

Așa cum s-a presupus, CCS și timpul petrecut pe Internet au prezis semnificativ măsura în care tinerii au atins criteriile definitorii pentru stadiul de adult. Totuși, rezultatele s-au diferențiat în funcție de intervalul de vârstă. Mai precis, pentru tinerii sub 25 de ani, ambii predictori au fost semnificativi, iar pentru cei peste 25 de ani, doar CCS a fost un predictor semnificativ, explicând 37% din varianță. Astfel, se observă că, pentru persoanele mai tinere, Internetul joacă un rol mai important, chiar dacă, din punct de vedere al timpului petrecut în mediul *online*, acestea nu se deosebesc de persoanele cu vârsta peste 25 de ani.

De asemenea, CCS pare a avea un rol mai important pentru tranziția la maturitate în rândul tinerilor peste 25 de ani. Una dintre explicații rezidă în așteptările socio-culturale. Mai precis, presiunea socială asupra tânărului de a-și lua rolul de adult în serios, intrând pe piața muncii sau întemeind o familie, este mai scăzută în timpul studiilor (Furstenberg, 2015). Cum studiile se încheie în jurul vârstei de 25 de ani, este de așteptat ca până atunci amânarea tranziției către maturitate să nu reflecte în mod necesar un CCS scăzut, ci expectanțele socio-culturale, lucru care nu mai este însă valabil după acest prag.

5. LIMITE, PUNCTE FORTE ȘI DIRECȚII VIITOARE

Una dintre limitele acestei cercetări este preponderența genului feminin, ceea ce reduce gradul de generalizare a rezultatelor. Acest lucru poate avea la bază tendința mai mare a femeilor de a se oferi voluntare (Doğan, 2020), în contextul în care eșantionarea a fost de convenienţă. Prin urmare, cercetări viitoare ar putea studia dacă există diferențe de gen în ceea ce privește relațiile dintre utilizarea mediului *online* și distresul identitar ori atingerea criteriilor statutului de adult.

De asemenea, trebuie ținut cont de faptul că unii participanți ar fi putut avea o iluzie pozitivă a unității conceptului de sine (Appel *et al.*, 2018). Concret, CCS raportat poate reflecta un mecanism de autodecepție, respondentul percepându-și conceptul de sine ca fiind mai clar decât este în realitate.

Principalul punct forte al acestui studiu a fost abordarea unor aspecte bine cunoscute din perspective mai puțin explorate. De exemplu, multe studii au asociat utilizarea mediului *online* cu formarea conceptului de sine (Valkenburg & Peter, 2016), însă puține au avut în vedere latura emoțională a celei din urmă. Similar, nu multe cercetări au pus accentul pe posibilii predictori ai tranziției către stadiul de adult. Astfel, prezenta lucrare oferă noi punți de interpretare a unui proces normal de dezvoltare, dar în contextul modificărilor dinamicii sociale și al avântului luat de evoluția tehnologiei.

La nivel practic, rezultatele sugerează că ar trebui acordată atenție utilizării Internetului, întrucât aceasta poate interfera cu principalele sarcini ale adultului emergent: clarificarea propriei identități și trecerea către stadiul adult.

Primit în redacție la: 5.05.2020

BIBLIOGRAFIE

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.),Washington, American Psychiatric Association, 1987.
2. APPEL, M., SCHREINER, C., WEBER, S., MARA, M., GNAMBS, T., *Intensity of Facebook use is associated with lower self-concept clarity: Cross-sectional and longitudinal evidence*, Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications, **30**, *3*, 2018, p. 160–172.
3. ARNETT, J. J., *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, American Psychologist, **55**, *5*, 2000, p. 469–480.

4. ARNETT, J. J., ŢUKAUSKIENĖ, R., SUGIMURA, K., *The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health*, The Lancet Psychiatry, **1,** *7*, 2014, p. 569–576.
5. BERMAN, S. L., MONTGOMERY, M., KURTINES, W., *The Development and Validation of a Measure of Identity Distress*, Identity: An International Journal of Theory and Research, **4**, *1*, 2004, p. 1–8.
6. BERMAN, S. L., YOU, Y. F., SCHWARTZ, S. J., TEO, G., MOCHIZUKI, K., *Identity Exploration, Commitment, and Distress: A Cross National Investigation in China, Taiwan, Japan, and the United States*, Child and Youth Care Forum, **40**, *1*, 2011, p. 65–75.
7. CAMPBELL, J. D., TRAPNELL, P. D., HEINE, S. J., KATZ, I. M., *Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries*, Journal of Personality and Social Psychology, **70**, *1*, 1996, p. 141–156.
8. COLLINS, N. L., FEENEY, B. C., *Working Models of Attachment Shape Perceptions of Social Support: Evidence From Experimental and Observational Studies*, Journal of Personality and Social Psychology, **87**, *3*, 2004, p. 363–383.
9. CROCETTI, E., VAN DIJK, M. P. A, *Self-Concept Clarity*, în LEVESQUE, R. J. R. (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*, Cham, Springer, 2016, p. 1–5.
10. DOĞAN, P., *Gender differences in volunteer's dilemma: Evidence from teamwork among graduate students*, Journal of Behavioral and Experimental Economics, **84**, 2020, p. 1–11.
11. FURSTENBERG, F. F., *Becoming Adults: Challenges in the Transition to Adult Roles*, American Journal of Orthopsychiatry, **85**, *5*, 2015, p. 14–21.
12. GAETAN, S., BRÉJARD, V., BONNET, A., *Video games in adolescence and emotional functioning: Emotion regulation, emotion intensity, emotion expression, and alexithymia*, Computers in Human Behavior, **61**, 2016, p. 344–349.
13. HASTALL, M. R., *Escapism*, în ROSSLER, P. (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2017.
14. NAMANI, E., FIROUZIAN, S., PARDAKHTI, F., *Investigating the Relationship between Responsibility-Taking and Identity Crisis among One-Child Students*, Open Journal of Psychiatry, **81**, *1*, 2018, p. 61–72.
15. NELSON, L. J., *An examination of emerging adulthood in Romanian college students*, International Journal of Behavioral Development, **33**, *5*, 2009, p. 402–411.
16. NELSON, L. J., BARRY, C. M., *Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult*, Journal of Adolescent Research, **20**, *2*, 2005, p. 242–262.
17. OLTMANNS, T. F., EMERY, R. E., *Abnormal Psychology* (8th ed.), New York, Pearson, 2013.
18. PIOTROWSKI, K., BRZEZIŃSKA, A. I., LUYCKX, K.., *Adult roles as predictors of adult identity and identity commitment in Polish emerging adults: Psychosocial maturity as an intervening variable*, Current Psychology, 2018, p. 1–10.
19. PITTMAN, J. F., KEILEY, M. K., KERPELMAN, J. L., VAUGHN, B. E., *Attachment, Identity, and Intimacy: Parallels Between Bowlby's and Erikson's Paradigm*, Journal of Family Theory & Review, **3**, *1*, 2011, p. 32–46.
20. RAINS, S. A., TSETSI, E., *Social support and digital inequality: Does Internet use magnify or mitigate traditional inequities in support availability?*, Communication Monographs, **84**, 1, 2017, p. 54–74.
21. ROTARU, T. Ş., RUSU, A., *Psychometric Properties of the Romanian Version of Experiences in Close Relationships-Revised Questionnaire (ECR-R)*, Procedia - Social and Behavioral Science, **78**, 2013, p. 51–55.
22. SCHWARTZ, S. J., KLIMSTRA, T. A., LUYCKX, K., HALE, W. W., FRIJNS, T., OOSTERWEGEL, A., VAN LIER, P. A. C., KOOT, H. M., MEEUS, W. H. J., *Daily dynamics of personal identity and self-concept clarity*, European Journal of Personality, **25**, *5*, 2011, p. 373–385.
23. STOPA, L., BROWN, M. A., LUKE, M. A., HIRSCH, C. R., *Constructing a self: The role of self- structure and self-certainty in social anxiety*, Behaviour Research and Therapy, **48**, *10*, 2010, p. 955– 965.
24. VALKENBURG, P. M., PETER, J., *Internet Effects*, în LEVESQUE, R. J. R. (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (2nd ed.), New York, Springer International Publishing, 2016.

25. VALKENBURG, P. M., SCHOUTEN, A. P., PETER, J., *Adolescents' identity experiments on the internet*, New Media & Society, **7**, *3*, 2005, p. 383–402.
26. YANG, C., BROWN, B. B., *Online Self-Presentation on Facebook and Self Development During the College Transition*, Journal of Youth and Adolescence, **45**, *2*, 2016, p. 406–416.

REZUMAT

Prezentul studiu are ca obiectiv explorarea relației dintre distresul identitar la tineri, utilizarea Internetului, stilul de atașament, claritatea conceptului de sine (CCS) și tranziția către stadiul de adult. Chestionarele, aplicate tinerilor între 18 și 30 de ani (*N* =228), au cuprins criteriile stadiului de adult (Arnett, 2000), informații cu privire la utilizarea Internetului și instrumentele „Experiences in Close Relationships – Revised Questionnaire" (Fraley, Waller, & Brennan, 2000), „The Identity Distress Survey" (Berman *et al.*, 2004), „Self-Concept Clarity Scale" (Campbell *et al.*, 1996). Atașamentul insecurizant și un CCS scăzut au prezis pozitiv distresul identitar. Participanții cu niveluri ridicate de distres identitar au raportat mai multe ore petrecute *online*, care, la rândul lor, au prezis negativ CCS. Variabilitatea îndeplinirii criteriilor pentru stadiul de adult a fost explicată parțial de CCS și de timpul petrecut *online*, dar rezultatul a fost diferit pentru participanții sub 25 de ani și cei peste această vârstă. Prezenta lucrare evidențiază implicațiile utilizării Internetului asupra clarificării identității și asupra tranziției către stadiul de adult, accentuând nevoia de a acorda o atenție sporită mediului *online*, care s-a dovedit un predictor negativ pentru astfel de procese. Mai mult, se subliniază importanța luării în considerare și a aspectului emoțional al autoclarificării în explorarea relațiilor mai sus menționate.

FRICILE SOCIALE ÎN STAREA DE URGENȚĂ COVID-19 ÎN ROMÂNIA

SEPTIMIU CHELCEA*
Universitatea din București

Abstract

This article defines the concept of "social fear" and proposes a "Pyramid of social fears" in the state of emergency in Romania. The article aims mainly to highlight the triggers of fear during the pandemic, with reference to the period March 16 – May 14, 2020, and how the call to fear worked in the change of attitude. Fear is analyzed psychologically and sociologically. It discusses the characteristics of social fear and shows the functions of this type of fear, understudied both in Romania and abroad. The article presents the results of opinion polls on the fear caused by the COVID-19 pandemic and the effects of the call to fear in persuasive communication in order to comply with the recommendations and restrictions established. I suggest, from a psychosociological perspective, some ways to increase the effectiveness of messages to inform the population about the consequences of the pandemic and about measures to reduce the risk of infection with the new coronavirus.

Cuvinte-cheie: frică, frică socială, piramida fricilor sociale, apel la frică, pandemia COVID-19.

Keywords: fear, social fear, pyramid of social fears, fear appeal, COVID-19 pandemic.

1. INTRODUCERE

Toate spaimele noastre sunt însă biruiri ale vieții.

Seneca

După ce s-a depășit pragul de 101 persoane contaminate la 16 martie 2020, a intrat în vigoare Decretul Președintelui României nr. 195 privind instituirea pentru 30 de zile a stării de urgență pe teritoriul României. Starea de urgență a fost prelungită pentru încă 30 de zile prin Decretul prezidențial nr. 240 din 14 aprilie 2020. Timp de două luni, cetățenii din România au trebuit să respecte măsurile de primă urgență prin care s-au restrâns unele drepturi și libertăți:

* Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Departamentul de Sociologie, Strada Schitu Măgureanu, nr. 9, București, România; E-mail: schelcea@yahoo.com

Decretul 240/2020, publicat în Monitorul Oficial cu numărul 311
din data de 14 aprilie 2020

Măsuri de primă urgenţă cu aplicabilitate graduală

1. Izolarea şi carantina persoanelor provenite din zonele de risc, precum şi a celor care iau contact cu acestea; măsuri de carantinare asupra unor clădiri, localităţi sau zone geografice.

2. Închiderea graduală a punctelor de trecere a frontierei de stat.

3. Limitarea sau interzicerea circulaţiei vehiculelor sau a persoanelor în/spre anumite zone ori între anumite ore, precum şi ieşirea din zonele respective.

4. Interzicerea graduală a circulaţiei rutiere, feroviare, maritime, fluviale sau aeriene pe diferite rute şi a metroului.

5. Închiderea temporară a unor restaurante, hoteluri, cafenele, cluburi, cazinouri, sedii ale asociaţiilor şi ale altor localuri publice.

6. Asigurarea pazei şi protecţiei instituţionale a staţiilor de alimentare cu apă, energie, gaze, a operatorilor economici care deţin capacităţi de importanţă strategică la nivel naţional.

7. Limitarea activităţii spitalelor publice la internarea şi rezolvarea cazurilor urgente: (i) urgenţe de ordin I – pacienţi internaţi prin unităţi de primiri urgenţe/compartimente de primiri urgenţe care îşi pot pierde viaţa în 24 de ore; (ii) urgenţe de ordin II – pacienţi care trebuie trataţi în cadrul aceleiaşi internări (odată diagnosticaţi, nu pot fi externaţi); (iii) pacienţii infectaţi cu virusul SARS COV-2, respectiv diagnosticaţi cu COVID-19.

Timp de două luni, s-a transmis zilnic statistica pandemiei COVID-19. Preşedintele României, ministrul de interne, ministrul sănătăţii şi şeful Departamentului de urgenţă au comunicat prin declaraţii, conferinţe de presă, ordonanţe militare şi recomandări oficiale televizate care sunt riscurile infectării cu noul virus. La data încetării stării de urgenţă (15 mai 2020), Grupul de Comunicare Strategică a anunţat că pe teritoriul României erau confirmate 16 437 de cazuri de persoane infectate cu virusul COVID-19. Pentru 13 000 de persoane s-a impus carantină şi pentru 15.000 izolare obligatorie la domiciliu**.** Dintre persoanele confirmate pozitiv, 9 370 au fost declarate vindecate şi externate. S-au înregistrat 1 081 de decese. Aceste cifre rezumă situaţia de criză din starea de urgenţă.

Credinţa oficialităţilor că numai amenzile „usturătoare" îi pot face pe români să respecte restricţiile ordonanţelor militare s-a soldat cu amendarea unui număr de 300 000 de persoane, cu o sumă totală mai mare de 600 de milioane de lei **(**peste 120 de milioane de euro), conform ministrului de Interne, Ion Marcel Vela. Amenzile pentru persoanele fizice care nu au respectat ordonanţele militare au crescut de pe data de 3 aprilie, acestea fiind cuprinse între 2 000 de lei şi 20 000 de lei, faţă de valorile iniţiale, cuprinse între 100 şi 5 000 de lei. În acelaşi timp, amenda minimă pentru persoanele juridice care nu au respectat ordonanţele militare a crescut de la 1 000 de lei, cât era până la 3 aprilie, la 10 000 de lei, iar maximul amenzii pentru persoanele juridice a rămas la 70 000 de lei în toată perioada stării de urgenţă.

La data de 6 mai 2020, judecătorii Curţii Constituţionale au luat decizia în unanimitate că Ordonanţa de urgenţă a Guvernului României nr. 34 din 26 martie 2020 (OUG 34/2020), prin care s-au stabilit aceste amenzi, este neconstituţională, arătând că nu este suficient de previzibilă, iar cuantumul amenzilor se stabileşte subiectiv. În motivarea deciziei se arată că: 1) Drepturile constituţionale ale cetăţenilor

(circulație, proprietate, informare, protecție socială etc.) nu pot fi restrânse prin ordonanță de urgență, ci doar printr-o lege aprobată de Parlament, lucru prevăzut de Constituția României la articolul 115; 2) Faptele sancționate cu amenzi în starea de urgență erau prevăzute atât de vag în legea respectivă (OUG 1/1999 care reglementează starea de urgență și pe care a modificat-o OUG 34/2020, declarată neconstituțională), încât polițiștii puteau stabili după bunul plac ce fapte amendează și mai ales cu cât**.**

Dincolo de pericolul real al consecințelor infectării cu SARS COV-2, de conținutul și modul de comunicare verbală și nonverbală a ordonanțelor militare de către oficialități, cu accente dramatice, discutabil puse în scenă, cuantumul amenzilor – disproporționat în raport cu salariul minim pe economie (de la 1 ianuarie 2020 salariul minim brut este 2 230, adică 1 413 lei salariul net, cât primește „în mână" angajatul) și cu pensia minimă de 704 lei – a generat teamă, frică, angoasă. La înstăpânirea societală a acestor emoții au contribuit și mass-media tradițională (televiziune, radio, ziare și reviste), și social media (Internet, Facebook, rețele de socializare), care au pus în circulație știri false, *Fake News,* zvonuri care au indus frică, în ciuda avertismentelor să fim calmi, raționali, să nu intrăm în panică. Dar frica a cuprins într-o măsură sau alta populația diferențiat pe categorii socio-profesionale și de vârstă.

2. FRICA – EMOȚIE UNIVERSALĂ

În sens restrâns, frica „este o emoţie-şoc, adeseori precedată de surpriză, provocată de conştiinţa unei primejdii prezente şi imperative, despre care credem că ameninţă conservarea noastră" (Delumeau, 1986, p. 26). În *Handbook of Emotions*, Arne Öhman (2008, p. 710) atrage atenţia că frica este centrată pe o ameninţare, ce se urmăreşte a fi evitată, că este o emoţie intens negativă, implicând manifestări corporale puternice. De reţinut, pentru început, notele definitorii: emoţie negativă cu diferite grade de intensitate, pericol, surpriză, conduită de evitare.

Trebuie spus dintru început că frica reprezintă un fenomen normal, o emoţie provocată de o ameninţare; „s-a născut odată cu omul în bezna timpurilor" (Delumeau, 1986, p. 18). „Toţi oamenii suferă de frică. Toţi. Cel care nu suferă de frică nu-i normal şi asta nu are nimic comun cu curajul" – spunea Jean-Paul Sartre (1945, p. 56). Contrar a ceea ce credea René Descartes, frica nu este „un prisos de laşitate", ea înseamnă mai degrabă prevedere decât laşitate. „Frica nu este o emoţie exclusiv negativă: pentru individul vulnerabil, ea reprezintă un semnal de alarmă. În această calitate, ea este întru totul naturală şi constituie un element normal al calculului raţional" (Braud, 2008, p. 120).

În mitologia greacă, frica, pedeapsă a zeilor, putea fi îmblânzită prin ofrande. „În Grecia antică se foloseau două cuvinte pentru a desemna spaimele: *deos,* care desemna o teamă reflectată și mentalizată, controlată; și *phobos,* care descria o teamă intensă și irațională, însoțită de o fugă" (André, 2019, p. 12). Phobos

(*Φόβος*), unul dintre fiii lui Ares (Marte) şi al Afroditei (Venus), personifica emoţia paroxistică.

În reflecţiile istoricilor Antichităţii şi în scrierile filosofilor din toate timpurile, se găsesc numeroase reflecţii despre frică având valoare psihosociologică. Herodot credea că, încă de la început, zeul a creat frica în lume. Părintele istoriografiei, Tucidide, considera că nesocotinţa dă îndrăzneală, în timp ce chibzuinţa produce teamă. Filosoful stoic roman Lucius Annaeus Seneca atrăgea atenţia asupra adevărului că pentru a învinge frica trebuie „să ne gândim că ni se poate întâmpla tot ce se poate întâmpla" (Seneca, 1967, p. 66). Michel de Montaigne, care consacră în *Eseuri* (ediţia întâi, 1580) un capitol fricii (capitolul XVIII), introduce distincţia între frica individuală şi frica colectivă, ce poate cuprinde o întreagă mulţime. Tot Michel de Montaigne, profundul cunoscător al condiţiei umane, remarcă manifestările polare ale fricii: „Când ne dă aripi la călcâie, când ne ţintuie picioarele" (Montaigne, 1984, p. 84).

La sfârşitul anilor 1930, scriitorul şi filosoful francez Jean-Paul Sartre a analizat frica în perspectiva existenţialismului. Pentru filosoful contestatar (susţinător al mişcărilor studenţeşti de protest din 1968, dar şi contestat pentru îmbrăţişarea la un moment dat a comunismului şi pentru simpatia faţă de Uniunea Sovietică), frica – „o conştiinţă care urmăreşte să nege, prin prisma unei conduite magice, un obiect din lumea exterioară, conduită care va merge până la a se aneantiza, pentru a neantiza cu ea obiectul" (Sartre, 2007, p. 66) – îmbracă două forme: „frica pasivă" (conduită de evadare, de refugiu în leşin) şi „frica activă" (fuga din faţa pericolului, considerată pe nedrept o conduită iraţională, în realitate fiind doar un mod de negare a obiectului periculos).

Oricât de strălucite ar fi aceste reflecţii, „cariera ştiinţifică" a fricii începe în 1872. Este anul în care Charles Darwin a publicat lucrarea *Expression of the Emotions in Man and Animals* (*Expresia emoţiilor la om şi animale*). „Cuvântul «frică» pare să se tragă din ceea ce apare brusc şi este primejdios" – conchide Charles Darwin (1967, p. 167). Autorul lucrării *Expresia emoţiilor la om şi animale* descrie cu minuţie tabloul şi dinamica fricii: „Pe măsură ce frica se ridică la o intensitate extremă, se aude ţipătul îngrozitor de spaimă. Broboane mari de sudoare apar pe piele. Toţi muşchii corpului sunt relaxaţi. Curând urmează o prostraţie completă, iar facultăţile mintale dispar. Intestinele sunt influenţate. Muşchii sfincterelor încetează de a mai funcţiona şi funcţia lor de retenţie este tulburată" (Darwin, 1967, p. 168).

În concepţia celui care a schimbat imaginea despre om şi despre evoluţia omenirii, frica este o emoţie universală. Charles Darwin spune: „În privinţa fricii, după cum se manifestă la diferite rase omeneşti, informatorii mei sunt de acord că semnele ei sunt aceleaşi ca şi la europeni" (*ibidem*). Tradiţia darwinistă a universalităţii emoţiei de frică este susţinută de cercetările psihosociologice moderne. Criticii teoriei universalităţii fricii (ca răspuns înnăscut la „semnale ale pericolului" din mediul intern şi extern) aduc în discuţie importanţa evaluării stimulilor – oamenii răspund diferit la aceiaşi stimuli – şi funcţiile socio-culturale ale fricii,

care servesc conservării valorilor sociale şi reglează comportamentele. Problema rămâne deschisă, în ciuda faptului că majoritatea specialiştilor includ frica între emoţiile primare (fundamentale sau de bază), ceea ce presupune natura lor înnăscută, prezenţa şi la primate, antecedente universale etc.

Într-un studiu din 1961, scriitorul şi sociologul francez Roger Caillois nota: „Frica omenească, odraslă a imaginaţiei noastre, nu-i una singură, ci multiplă, nu-i fixă, ci veşnic schimbătoare" (Caillois, 1961, p. 25, *apud* Delumeau, 1986, p. 19). În acelaşi sens se pronunţă şi medicul psihiatru francez, autor al multor cărţi de psihologie destinate publicului larg, Christophe André: „Există forme intermediare între frici normale şi frici fobice, frici nu tocmai normale, fără a fi fobice. Aceste temeri «intermediare» sunt foarte dependente de micile detalii ale mediului" (André, 2019, p. 13).

Aşadar, nu există doar frică normală şi frică patologică, ci frici, şi încă multe şi variate ca intensitate şi etiologie. Pentru sistematizarea fricilor normale, am propus următoarea taxonomie în funcţie de: 1) Natura stimulului (obiectiv, imaginar); 2) Tipul de manifestare (activă, pasivă); 3) Mecanismul producerii (biologic, social); 4) Statusul social (înalt, mediu, scăzut) al celor ce resimt această emoţie; 5) Numărul de persoane cuprinse de frică (indivizi, colectivităţi); 6) Epoca istorică (Antichitate, Evul Mediu, Modernitate, Contemporaneitate); 7) Sistemul politic (totalitarism, democraţie) în care se manifestă frica (Chelcea, 2015, p. 20). Asemenea oricărei taxonomii, şi cea pe care o propun are un anumit grad de artificialitate. Consider însă că respectiva clasificare permite distincţia clară între frica individuală şi frica socială.

3. CE ESTE FRICA SOCIALĂ?

Parafrazând proverbul „Frica păzeşte pepenii", voi spune că frica socială păzeşte statul, raportul de „dominare a oamenilor de către oameni bazat pe instrumentul exercitării legitime (mai bine zis, considerate legitime) a constrângerii. Pentru ca statul să existe, trebuie aşadar ca cei dominaţi să se supună autorităţii celor ce se pretind a fi, la un moment dat, dominatorii" (Weber, 1992, p. 9). În continuare, Max Weber, considerat – alături de Karl Marx şi Émile Durkheim – unul dintre fondatorii sociologiei, arată, în discursul ţinut în octombrie 1919, la Universitatea Ludwig-Maximilian din München, că „atitudinea de supunere a oamenilor este determinată de motivaţii puternice, legate de temeri sau speranţe – teama de răzbunare a puterilor magice sau a deţinătorilor puterii, speranţa într-o răsplată pe lumea cealaltă sau pe lumea aceasta –, precum şi de interese de tot felul" (*ibidem*).

Din punct de vedere psihosociologic, termenul de „frică socială" semnifică o emoţie negativă, împărtăşită de un număr de persoane relativ mare (grupuri, categorii şi clase sociale sau naţiuni), ca reacţie la pericole de natură socială iminente, reale sau fictive. Vorbind despre frica socială, se pune în mod legitim

întrebarea: Cum devine socială frica? Transfigurarea fricii biologice, ca reacţie fiziologică şi comportamentală, ca trăire psihică individuală, în frică socială se produce prin comunicarea interpersonală şi mass-media. Nu în primul rând faptul că pericolul este un fenomen social sau că provine de la un regim politic, de la organizaţii şi persoane cu putere politică şi/sau economică sau instituţii sociale conferă fricii caracter social, ci faptul că ea se transmite de la un individ la altul, cuprinzând un număr semnificativ de persoane. Din punctul meu de vedere, frica devine socială prin faptul că este împărtăşită în comunitate. Este vorba de „contagiune emoțională" (Chelcea, 2020, p. 53).

Transmiţându-se prin comunicare verbală şi nonverbală, frica socială sporeşte ca volum; pe drept cuvânt, se poate vorbi de o „spirală a fricilor sociale". Cercetări experimentale de laborator asupra sistemelor neurale de transmitere a fricii sociale au pus în evidenţă faptul că la nivelul indivizilor frica învăţată observaţional este mai redusă ca intensitate, comparativ cu frica persoanei observate. Dar în viaţa de zi cu zi, cuprinzând un număr mai mare de oameni, frica devine mai puternică, fenomen explicabil prin efectul „reacţiei comportamentale circulare", descris de Herbert Blumer (1937).

Descoperirea relativ recentă de către neuropsihologul italian Giacomo Rizzolatti (*apud* Goleman, 2007, p. 52–57) a existenţei reţelelor de „neuroni oglindă" în cortexul premotor, care au funcţia de a mima descărcările electrice din creierul persoanei observate, contribuie la explicarea „contagiunii" fricii sociale. În plus, aşa cum remarcau Brian Parkinson, Agneta H. Fischer şi Antony S. R. Manstead (2005, p. 205), evitarea pericolului nu presupune numai „fuga de" ceea ce induce frica, ci şi „fuga spre" ceea ce oferă protecţie, siguranţă. Grupurile umane, familia, relaţiile interpersonale sunt cele care ne protejează de primejdii. Acest lucru conferă o dimensiune socială fricilor faţă de obiectele nonsociale şi cu atât mai mult fricilor produse de entităţile, instituţiile şi procesele sociale imprevizibile.

Frica socială constituie o reacţie normală faţă de fenomene şi procese sociale (terorism, război, revoluţie, şomaj, criză economică şi financiară, judecata de apoi etc.), ca şi faţă de regimuri politice (fascism, comunism, dictatură militară, totalitarism etc.), organizaţii şi persoane cu putere politică şi/sau economică (partide politice, şefi de partide, organizaţii mafiote, clanuri de interlopi, patroni, angajatori şi şefi ierarhici etc.), precum şi faţă de instituţii, clase şi categorii sociale (guvern, justiţie, biserică, armată, servicii secrete, clasa muncitoare, revoluţionari de profesie, patroni veroşi etc.).

Termenul de „frică socială", aşa cum l-am definit, este foarte apropiat ca sens de termenii „frică colectivă", „frică de clasele periculoase", „frică politică", dar – după opinia mea – nu sunt, totuşi, sinonimi. Frica socială este limitată temporal, putând fi declanşată şi de alt fel de pericole decât cele de natură socială (de exemplu, frica de contaminare cu virusul AH1N1 – de îmbolnăvire de „gripa porcină" izbucnită în martie 2009 în Mexic şi devenită rapid pandemie –, de infectare cu virusul SARS COV-2, de la începutul anului 2020, care a produs

pandemia COVID-19). De altfel, distincţia natural/social în ceea ce priveşte factorii declanşatori ai fricii întâmpină obstacole greu de depăşit. Spaima unui nou tsunami pe coasta Thailandei îşi are originea într-un fenomen pur natural? Dar frica de contaminarea cu HIV-SIDA? În legătură cu acest din urmă „obiect" al fricii, să reflectăm asupra credinţei denunţate de scriitorul sud-african Hein Marais (2006): „Lăsaţi la o parte prejudecata că dezastrele nu discriminează, că mătură totul în calea lor, cu o indiferenţă «democratică». Nenorocirile îi ţintesc direct pe săraci, pe cei siliţi să-şi ducă viaţa în calea pericolului" (*apud* Klein, 2008, p. 435).

Acelaşi lucru se poate spune și despre contaminarea cu SARS COV-2. În New York, pandemia cu noul coronavirus a afectat în special persoanele cu venituri mici: până la jumătatea lunii aprilie, 32% din decesele COVID-19 au fost înregistrate în rândul afro-americanilor și hispanicilor, în ciuda faptului că aceştia nu reprezintă decât 13% din populația acestei metropole (Coven, Guptay, 2020). Referindu-se la actuala pandemie, Anne Bory, profesoară de sociologie la Universitatea din Lille, scria în *Le Monde* din 3 iunie: „În Franța, ca și în alte țări, COVID-19 nu a afectat la fel toate grupurile sociale. Săraci sau bogați, albi sau negri, bărbați sau femei, rezidenți legali sau imigranți ilegali, persoane cu diplomă sau fără, handicapați sau valizi – accesul nostru la sănătate nu este același" (Bory, 2020, p. 23).

Pe plan mondial, „În timpul pandemiei mortalitatea s-a impus ca o problemă sociologică – remarcă profesoara Gina Stoiciu (Departamentul de comunicare socială și publică al Universității din Quebec la Montreal). „Trierea celor infectați cu Covid-19 a impus o perspectivă utilitaristă. Trierea bolnavilor care au mers la reanimare s-a făcut adesea în funcție de categoria de vârstă și de co-morbiditate. Până la ce vârstă se cuvine să îngrijești bolnavii? 65, 75, 80? Trierea de urgență a operat implicit o separare a celor destinați să supraviețuiască de ceilalți" (Stoiciu, 2020). Acest triaj – afirmă antropologul francez Jean-Loup Amselle, director de studii la Școala Superioară de Înalte Studii în Științe Sociale (EHESS, Paris) – „are ca efect separarea celor care sunt destinați să supraviețuiască de cei a căror viață nu are importanță, care pot fi sacrificați, indiferent dacă sunt inapți (vârstnici, bolnavi) sau indezirabili (migranți, refugiați). Pe scurt, de la bio-puterea statului am trecut la *tanato-putere* sau la *tanatocrație*" (Amselle, 2020). În terminologia proeminentului filosof, istoric și teoretician social francez Michel Foucault, „bio-puterea statului" semnifică controlul statului asupra departajării dintre cei „lasați să trăiască" și cei „lăsați să moară" (Foucault, 1976).

În ceea ce priveşte funcţia fricii, Jean Delumeau considera că frica, inerentă naturii umane, „este o pavăză esențială, o garanție împotriva primejdiilor, un reflex indispensabil, permițând organismului să scape provizoriu de moarte (Delumeau 1985, p. 19). În absența fricii, nicio specie n-ar fi supravieţuit (Delpierre, 1973, p. 75). Frica le-a permis populațiilor de vânători-culegători „să supravieţuiască şi să-şi transmită genele până la noi (Lelord, André, 2003, p. 238). Acelaşi lucru se poate spune şi despre frica socială. Frica socială este o emoţie funcţională.

4. PIRAMIDA FRICILOR SOCIALE

Este bine cunoscută „Piramida trebuinţelor”, imaginată de Abraham H. Maslow, într-o primă formă, în 1954. În timp, psihosociologul american, unul dintre iniţiatorii psihologiei umaniste, şi-a nuanţat discursul, trecând de la cinci la şapte nivele ale faimoasei sale piramide (*Figura nr. 1*).

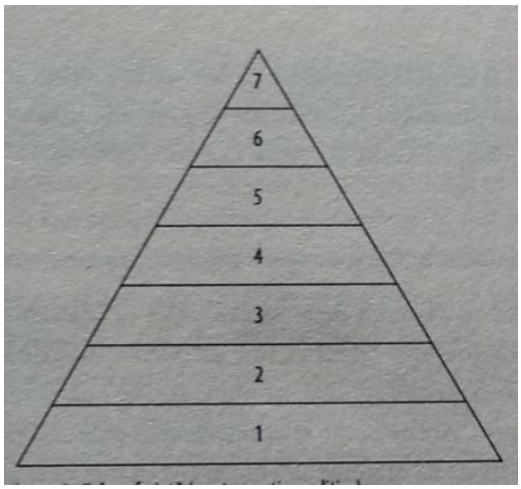


Figura nr. 1 – Piramida trebuinţelor
(Maslow, 1954/1970, după Papalia şi Olds, 1985, p. 309)

1. Trebuinţe fiziologice: foame, sete etc.
2. Trebuinţe de siguranţă: a se simţi sigur şi protejat, în afara oricărui pericol
3. Trebuinţe de apartenenţă şi iubire: a fi apropiat de ceilalţi, a fi acceptat
4. Trebuinţe de stimă: a fi competent, a câştiga aprobarea şi recunoaşterea celorlalţi
5. Trebuinţe cognitive: a şti, a înţelege, a explora
6. Trebuinţe estetice: simetrie, ordine şi frumuseţe
7. Trebuinţe de actualizare a sinelui: sentimentul împlinirii de sine

În concepţia lui Abraham H. Maslow, trebuinţele se aşază într-o ierarhie pe baza principiului gradului de dominaţie al fiecăruia: „Astfel, trebuinţa de securitate este mai puternică decât cea de dragoste, pentru că domină organismul în moduri demonstrabile când sunt frustrate amândouă. În acest sens, trebuinţele fiziologice, organizate ele însele într-o ierarhie secundară, sunt mai puternice decât trebuinţele de securitate, care sunt mai puternice decât trebuinţele de dragoste, care sunt, la rândul lor, mai puternice decât trebuinţele de stimă şi respect, care sunt mai puternice decât acele trebuinţe idiosincrazice, pe care le-am numit generic trebuinţe de actualizare a sinelui” (Maslow, 2007, p. 152). Se cunoaşte, de asemenea, „Piramida vârstelor populaţiei” – reprezentarea grafică sub forma a două histograme (sex şi vârstă).

Se poate construi o „Piramidă a fricilor sociale”? Răspunsul meu este afirmativ. Consider că, pornind de la cele două piramide atât de frecvente în

discursul psihosociologic şi demografic, se pot imagina „piramide ale fricilor sociale” caracteristice diferitelor tipuri de guvernări şi epoci istorice. Pe abscisă se trece proporţia populaţiei (în procente) care a trăit frica socială, iar pe ordonată tipurile de frici sociale, după periculozitatea stimulului generator al fricii, notate de la 1 (primejdia cea mai mare) la 7 (primejdia cea mai mică).

Menţionez că în 1995, psihiatrii francezi Cristophe André şi Patrick Légeron au ierarhizat anxietăţile sub forma unei piramide, la bază fiind teama de a eşua, prezentă la majoritatea persoanelor, urmând, la „etajele” superioare, „teama de a se dezvălui”, „teama de a se impune”, iar la vârful piramidei, „teama de a fi observat”. După autorii anterior citaţi, teama situată la „etajele” superioare ale piramidei implică întotdeauna teama de la etajele precedente (André şi Légeron, 2001, p. 33). În „Piramida fricilor sociale”, lucrurile se prezintă altfel: frica de la vârful piramidei nu presupune cu necesitate frica de la nivelele de dedesubt. Frica de a-ţi pierde privilegiile nu include frica de a-ţi pierde locul de muncă, averea ş.a.m.d.

În ceea ce mă priveşte, la construirea „Piramidei fricilor sociale”, pentru perioada de referinţă, am luat în considerare teama pentru pierderea: 1) vieţii, în suferinţă, 2) libertăţii: izolare obligatorie și carantină; 3) domiciliului: domiciliu obligatoriu în altă localitate sau județ; 4) financiară: amenzi pentru nerespectarea restricțiilor din ordonanțele militare; 5) locului de muncă: şomajul tehnic, șomaj; 6) confortului: în mijloacele de transport și la locul de muncă în spații închise; 7) viitorului urmaşilor: pierderea examenelor școlare, restrângerea posibilității de a urma studii universitare.

În construirea acestei piramide, am avut în vedere observaţia lui Kurt Riezler (1944, p. 489): „Frica omului este frica de ceva sau pentru ceva: de boală, de lipsa banilor, de dezonoare, pentru sănătatea sa, pentru familie, status social”. Spre deosebire de „Piramida trebuinţelor” a lui Abraham Maslow, în care o trebuinţă nu apare ca motivaţie decât în condiţiile satisfacerii trebuinţelor de nivel inferior, în „Piramida fricilor sociale”, ca și în „Piramida anxietăţilor” propusă de Cristophe André şi Patrick Légeron (2001), nivelele inferioare nu condiţionează trăirea fricilor plasate spre vârful piramidei: de exemplu, unei persoane îi poate fi mai puternic frică de pierderea locului de muncă decât de pierderea libertății de deplasare în afara localității de domiciliu.

4. FRICILE SOCIALE ÎN STAREA DE URGENȚĂ

Un sondaj *online* realizat în 2020 de Compania multinațională de cercetare de piață Ipsos arată că îngrijorarea față de posibilitatea infectării cu COVID-19 era pe primul loc în 24 din 28 de țări în care s-a făcut cercetarea. S-a utilizat un eșantion de 75 570 de persoane cu vârsta cuprinsă între 16 și 64 de ani, în perioada 30 martie – 1 aprilie 2020. Pe ansamblul populației chestionate, primele cinci motive de îngrijorare au fost: COVID-19 (61%), șomajul (35%), sănătatea (28%), sărăcia și inegalitatea socială (27%), corupția financiară/politică (22%). Țările în care cei cuprinși în eșantion au declarat că îngrijorarea infectării cu COVID-19 este cel

mai puternic resimțită sunt: Malaezia (85%), Marea Britanie (77%) și Australia (74%). La celălalt pol se situează China (24%), Rusia (27%) și Africa de Sud (48%). România nu a fost inclusă în această cercetare.

La nivel global, până la 15 mai 2020 noul coronavirus a răpit viața unui număr de peste 300 000 de persoane. Tot până atunci, peste 5 milioane de persoane au fost infectate cu SARS COV-2. (https://www.worldometers.info/coronavirus/). Era firesc ca frica de moarte și de a muri, până la un punct normală, să fie exacerbată, devenind în unele cazuri morbidă. De ce se tem oamenii că vor muri? Un eseu publicat în *Verywell mind* de Angela Morrow (2019) aduce în discuție următorii factori: 1) Frica de durere și suferință; 2) Frica de necunoscut: 3) Frica de non-existență; 4) Teama de pedeapsă în judecata de apoi; 5) Teama de pierdere a controlului. Se acceptă, la modul general și fără cercetări științifice concludente, că frica de moarte și de a muri este mai puternică la femei decât la bărbați, la tineri decât la vârstnici. Chiar dacă frica de moarte și de a muri este general umană, ea este resimțită diferit de la o categorie socio-demografică la alta, de la o cultură la altă cultură, de la o persoană la altă persoană și chiar dintr-un moment sau altul al evoluției pandemiei. Putem spune, împreună cu Christophe André, că „teama de boală și teama de moarte reprezintă pârghii optime pentru a medita la sănătate și la viață" (André, 2019, p. 260).

Să detaliem, referindu-ne la starea de urgență din România. De multe ori, sfârșitul vieții este precedat de o lungă perioadă de suferință, de dureri greu de suportat. Frica normală de durere și suferință a fost, voit sau nu, accentuată în pandemia COVID-19 în România, ca și pe plan mondial. S-au lansat ipoteze, în opinia mea, puțin plauzibile: conspirație mondială, pretextul instaurării dictaturii, agresiunea forțelor externe ostile României etc. Numărul deceselor, crescând de la o zi la alta în perioada stării de urgență, lasă impresia că sfârșitul lumii se apropie. Reluarea insistentă pe diferite canale TV a imaginilor cu pacienții transportați cu izoleta (targă specială) la spitalele de boli infecțioase din România, ca și a imaginilor cu coșciuge înșirate pe trei rânduri în bisericile din Italia și a gropilor comune din New York au ridicat nivelul fricii de moarte.

Ca și în timpul unor dezastre naturale sau sociale (secetă, cutremur, război etc.), și în cazul pandemiei COVID-19 frica nu a rămas constantă. O cercetare asupra populației din Marea Britanie susține această afirmație. În intervalul martie – aprilie 2020, proporția celor care au declarat că se tem foarte mult și destul de mult de infectare a crescut de la 24% la 56%, iar ponderea celor care au declarat că nu se tem deloc a scăzut de la 26% la 8%. La data de 19 aprilie 2020, în Marea Britanie existau 120 068 de cazuri de coronavirus confirmate. Guvernul britanic – așa cum se știe – a fost „prea lent" în decretarea izolării, fapt ce a dus la 15 464 de decese în spitale.

Nu avem date din sondajele de opinie din România, dar apreciez cu un grad ridicat de încredere că la noi datele statistice din perioada stării de urgență ar arăta diferit: spre sfârșitul stării de urgență a sporit numărul persoanelor care nu se temeau de contaminare. Să ne gândim la comportamentul hazardat al persoanelor

din zilele de 15–18 mai, când nu intrase în vigoare starea de alertă, dar încetase starea de urgență și nu mai era legală amendarea celor care nu respectau distanțarea fizică, să ne aducem aminte de manifestanții din aceste trei zile din Piața Victoriei din București, care au sfidat recomandările oficiale și au socializat în voie, cântând și dansând.

Dar inducerea fricii conduce la schimbarea atitudinală și comportamentală? Relația dintre apelul la frică în comunicarea persuasivă și schimbarea atitudinală și comportamentală a fost îndelung studiată de către psihologi și psihosociologi. S-a ajuns la o polarizare a convingerilor cercetătorilor: pe de o parte, cei care apreciază că apelul la frică este eficace, de cealaltă parte, cei care sunt sceptici în ce privește eficacitatea apelului la frică în scopul de a schimba atitudinile și comportamentele indezirabile. În 2015, Melanie B. Tannenbaum și colaboratorii săi de la Universitatea din Illinois au realizat o metaanaliză a unui număr de 127 de studii asupra unui număr de 248 de eșantioane independente colectate din populații diverse. Rezultatele metaanalizei au relevat efectul pozitiv al apelurilor la frică asupra atitudinilor, intențiilor și comportamentelor. „În general, concluzionăm că (a) apelurile la frică sunt eficiente pentru a influența pozitiv atitudinea, intențiile și comportamentele; (b) există foarte puține circumstanțe în care acestea nu sunt eficiente; și (c) nu există circumstanțe identificate în care să contravină și să conducă la rezultate nedorite” (Tannenbaum *et al*., 2015, p. 1178). În această metaanaliză, ideea de bază a fost să se reunească cercetările centrate pe (a) conținutul mesajelor, (b) tipurile de comportamente recomandate, (c) caracteristicile audienței. Concret, cercetătorii de la Universitatea din Illinois au ajuns la concluzia că apelurile la frică sunt cu atât mai eficiente cu cât mesajele persuasive descriu pericole mai mari și subliniază posibilitatea producerii lor.

Cercetările psihosociologice au relevat o serie de constante privind efectele apelului la frică în mesajele persuasive: a) Frica îi motivează pe oameni să înlăture pericolul; b) Inducerea fricii în publicul-țintă este, în general, eficientă în creșterea interesului, implicării, reamintirii primejdiei potențiale; c) În general, cu cât o persoană devine mai înspăimântată, cu atât este mai probabil să întreprindă acțiuni preventive pozitive; d) În general, există o relație curbiliniară între intensitatea fricii și schimbarea atitudinii și comportamentului publicului-țintă: dacă frica indusă este prea redusă, este posibil să nu fie resimțită, dacă atinge un prag prea mare, individul se poate angaja în negarea și evitarea mesajului; e) În plus, avertismentele care se concentrează pe riscul de a muri reduce eficacitatea mesajelor, membrii audienței încercând cu disperare să se salveze prin viziunea lumii de apoi; f) Apelul la frică ar trebui să conțină informații privind intensitatea amenințării în măsură să producă un nivel de frică gestionabil, informând în același timp despre comportamentele adaptative; g) Apelurile la frică nu vor avea succes dacă individul se simte incapabil să-și schimbe comportamentul; h) Cele mai eficiente apeluri la frică sunt cele care informează despre intensitatea moderată până la înaltă a amenințării semnificative și despre capacitatea persoanei și publicului-țintă de a-și

schimba comportamentul, reducând astfel primejdia; i) Comparativ cu persoanele cu stimă de sine scăzută, persoanele cu stimă de sine înaltă reacționează mai favorabil la niveluri ridicate de frică. Indivizii cu stimă de sine mai scăzută pot fi mai ușor convinși de nivelurile scăzute de frică; j) Apelul la frică trebuie să corespundă caracteristicilor socio-demografice ale audienței: vârstă, apartenență la gen, nivel de școlaritate, tip de cultură, apartenență etnică, religioasă (Williams, 2012, p. 74–75).

În ce măsură instituțiile guvernamentale și mass-media din România au luat în considerare constantele psihosociologice ale apelului la frică în comunicarea persuasivă pentru protecția împotriva infectării cu noul coronavirus? Guvernul a inițiat o campanie susținută intens de mass-media:

> „Salvează viața, păstrează distanța, fii responsabil!
> Măsuri obligatorii de protecție împotriva Coronavirus (COVID-19).
> Nu ieșiți din casă decât dacă este absolut necesar! Stați acasă dacă aveți peste 65 de ani! Spălați-vă des pe mâini și întotdeauna imediat ce reveniți acasă! Nu vă atingeți ochii, nasul sau gura cu mâinile neigienizate. Evitați contactul direct, mențineți cel puțin 2 metri față de ceilalți! Nu puneți mâna pe suprafețe atinse frecvent și de alte persoane!”

Sloganul campaniei este menit să inducă frica de moarte și de a muri. „Salvează viața” – așa, în general? Înclin să cred că eficacitatea mesajului ar fi fost mai mare dacă s-ar fi precizat: propria viață și viața familiei tale, a celor dragi și dacă ne-ar fi îndemnat să fim prudenți, nu responsabili. Putem fi responsabili numai de propriul comportament, nu și de comportamentul nechibzuit al altora. În plus, sunt situații pe care nu le putem noi controla: îmbulzeala din piețele agro-alimentare, aglomerația din mijloacele de transport în comun etc. Prudenți putem fi în orice situație.

Așa cum a rezultat din cercetările psihosociologice, avertismentele care se concentrează pe riscul de a muri reduc eficacitatea mesajelor. De altfel, în reportajele TV au apărut destul de frecvent persoane care declarau că nu le este frică de infectarea cu noul coronavirus. Probabil că astfel de persoane au găsit un sprijin în credința că Dumnezeu îi ocrotește. De altfel, încălcând recomandările Sfântului Sinod al Bisericii Ortodoxe Române, unii înalți ierarhi, ca și unii preoți din parohii au îndemnat la nerespectarea măsurilor de protecție împotriva infectării, ei înșiși dând exemple de nesupunere. La fel s-a întâmplat și cu unele somități ale lumii medicale, care au declarat public că nu vor purta mască și că se vor duce la biserică și vor săruta icoanele sau care și-au exprimat îndoiala cu privire la numărul oficial al deceselor, argumentând că este riscant să se afirme că decesul unui pacient s-a produs din cauza infecției cu noul coronavirus numai pe baza testului pozitiv, fără să se fi făcut autopsia. *Fake news*-urile și zvonurile au alimentat neîncrederea în măsurile de protecție anunțate și instituite de guvern: numărul deceselor este mărit intenționat pentru ca spitalele să primească subvenții, pandemia fiind o conspirație mondială pentru a reduce numărul populației, mai ales a persoanelor vârstnice.

Pentru cei care au declarat că nu le este frică de pericolul reprezentat de COVID-19, la fel de probabilă este și o explicație legată de relația curbiliniară dintre intensitatea fricii și schimbarea atitudinii și comportamentului. Pentru astfel de persoane, când nu luăm în considerare fronda față de restricționarea libertății impuse de ordonanțele militare, comunicarea axată pe frica de moarte a fost sub pragul inferior sau peste pragul superior al fricii induse. Mesajele nu au avut efectul dorit datorită neluării în considerare a unora dintre rezultatele cercetărilor psihosociologice.

Chiar dacă la nivel național, conform sondajului Institutului Român pentru Evaluare și Strategie (IRES) de la sfârșitul stării de urgență, opinia publică era mai degrabă favorabilă modului în care mass-media a informat publicul din România pe perioada crizei COVID-19 (57% dintre persoanele intervievate au considerat că mass-media a informat în foarte mare măsură și în mare măsură corect), pe categorii socio-profesionale și de vârstă opiniile sunt mai mult sau mai puțin divergente.

Dată fiind preponderența feminină în cazurile de frică și fobie mai mare de două ori decât cea masculină (André, 2019, p. 46), era de așteptat să existe deosebiri legate de apartenența la gen în ce privește opinia despre corectitudinea modului cum a informat mass-media publicul din România. Categoriile de vârstă de până la 50 de ani se diferențiază semnificativ de persoanele de peste 65 de ani în evaluarea corectitudinii informării. Doar o treime din populația de 65 de ani și peste consideră că informația mass-media din starea de urgență a fost incorectă sau într-o mică măsură corectă. Comparativ, peste 50% dintre persoanele cu vârsta de 36–50 de ani apreciază că informarea mass-media nu a fost deloc corectă sau în mică măsură corectă. Se știe că vârstnicii au altă atitudine față de sfârșitul vieții lor decât tinerii și adulții tineri, categorii de vârstă pentru care exitul este ceva îndepărtat, puțin probabil. Pentru a li se induce tinerilor și adulților tineri frica ar fi trebuit ca mesajele să vizeze în primul rând nivelurile superioare ale piramidei fricilor sociale: spre exemplu, pericolul pierderii locului de muncă, a siguranței transportului public etc.

Nivelul de instruire moderează, de asemenea, eficacitatea mesajelor care fac apel la frică: patru din zece persoane cu nivel de instruire școlară scăzut (37%) au apreciat că mass-media în starea de urgență nu a informat corect publicul, în timp ce într-o proporție mai mare, cinci din zece persoane cu nivel de școlaritate înalt (46%) au exprimat aceeași opinie. Corelat cu nivelul de școlaritate, apar diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență: persoanele cu domiciliul în urban apreciază într-o proporție cu aproape 10% mai mare decât cele din rural că mass-media a informat corect într-o mică măsură sau a informat incorect publicul (45% urban; 36% rural). Această diferență ar putea fi explicată nu numai prin capacitatea diferențiată de înțelegere a pericolului, dar și prin stima de sine, în general mai ridicată la cei din urban, cu mai multă știință de carte, comparativ cu cei din rural.

Din sondajul de opinie publică IRES (mai 2020), mai rezultă un lucru care ar merita să fie luat în considerare când discutăm despre apelul la frică: sursa mesajului. În psihosociologia comunicării în masă, se acceptă unanim că eficacitatea mesajelor persuasive depinde de credibilitatea sursei. În starea de urgență, Președintele Klaus Werner Iohannis și Prim-ministrul Ludovic Orban, ca și membrii guvernului (Marcel Vela, Ministrul de interne, Nelu Tătaru, Ministrul sănătății, Bogdan Despescu, Secretar de stat la Ministerul de Interne și Raed Arafat, Șeful Departamentului pentru Situații de Urgență) au informat constant prin mass-media, la ore de maximă audiență sau seara târziu, despre numărul persoanelor infectate, al deceselor etc. și despre măsurile adoptate. Încrederea populației în personajele amintite (politicieni sau tehnocrați) nu s-a situat la același nivel. Conform sondajului IRES 2020, încrederea populației în statul român după această criză este redusă: o treime din cei intervievați au declarat că văd în statul român în foarte mare măsură și în mare măsură un partener (IRES 2020, p. 30). Precizez că sondajul IRES, reprezentativ la nivel național, s-a desfășurat în zilele de 13–14 mai cu ajutorul metodei CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing) și a fost realizat pe un eșantion simplu, aleatoriu, cu un volum de 1 027 de persoane de 18 și peste, având o reprezentativitate de 3,1% (IRES, 2020, p. 4).

5. CONCLUZII

Fără a susține supoziția unor persoane publice că românilor le lipsește „cultura morală”, a cărei regulă de aur este „Nu fă altora ce nu dorești să îți facă alții ție”, sau că numai mărirea amenzilor îi face pe români să respecte măsurile de protecție împotriva COVID-19, apreciez că frica a fost unul din factorii care i-a făcut pe cei mai mulți dintre noi, indiferent de vârstă, să stea în casă, să accepte restricțiile și recomandările oficiale în starea de urgență.

În lipsa unor cercetări concrete focalizate pe apelul la frică în informarea despre pandemia COVID-19, consider, pe baza datele din sondajul IRES, că pot fi sugerate unele modalități psihosociologice de sporire a eficacității informării publicului în perioada stării de alertă ce a urmat stării de urgență, ca și în cazul unui nou val al acestei pandemii și a altora de care – așa cum declară specialiștii epidemiologi – omenirea nu va fi scutită:

1) Difuzarea mesajelor care fac apel la frică să fie diferențiată pe categorii socio-profesionale și de vârstă.

2) Intensitatea fricii induse să fie moderată spre înaltă.

3) Frica indusă să vizeze mai multe nivele ale piramidei fricilor, nu doar baza piramidei.

4) Accentul să fie pus pe capacitatea publicului-țintă de a-și schimba atitudinile și comportamentele pentru a reduce riscul infectării.

5) Mesajele care induc frica să fie repetate, dar nu într-o formă stereotipizată.

6) Informarea publicului-țintă în legătură cu pandemia să nu aibă caracter politic nici deschis, nici ascuns.

7) Raportarea evoluției pandemiei să fie făcută de către specialiști în sănătatea publică, nu de către politicieni, și să înceapă cu numărul persoanelor care au învins în lupta cu COVID-19, nu cu numărul deceselor.

Primit în redacţie la: 9.06.2020

BIBLIOGRAFIE

1. AMSELLE, J.-L., *Bio-pouvoir ou thanatocratie*?, Nouvelobs., 8.04, 2020 (https://www.nouvelobs.com/idees/20200408.OBS27254/jean-loup-amselle-bio-pouvoir-ou-thanatocratie.html).
2. ANDRÉ, C., *Psihologia fricii. Temeri, angoase și fobii*, București, Editura Meteor Publishing, 2019.
3. BLUMER, H., *Collective behavior*, în PARK, R. E. (Ed.), *An Outline of the Principles of Sociology*, New York, Barnes and Noble, 1937, p. 297–341.
4. BORY, A., *La guérison, un fait social*, Le Monde, N° 23451, 2020. p. 23.
5. BRAUD, P., *Mic tratat de emoţii, sentimente și pasiuni politice*, Iaşi, Editura Polirom, 2008.
6. CAILLOIS, R., *Les masques de la peur chez les insects*, Problèmes, avril-mai, 1961, p. 25.
7. CHELCEA, S., *Fricile sociale în România*, în CHELCEA S. (Ed.), *Fricile sociale ale românilor*, București, Editura Tritonic, 2015, p. 13–37.
8. CHELCEA, S., *Emoțiile sociale. Despre rușine, vinovăție, regret și dezamăgire*, București, Editura Tritonic, 2020.
9. CONOR S., *Respondents who fear being infected by the COVID-19 virus in Great Britain 2020* (https://www.statista.com/statistics/1101620/fear-of-contracting-coronavirus-in-great-britain/).
10. COVEN, J., & GUPTAY, A., *Disparities in mobility responses to COVID-19*, The New York Times, 16 aprilie 2020.
11. DARWIN, C., *Expresia emoţiilor la om şi animale*, Bucureşti, Editura Academiei RPR, 1967.
12. DELPIERRE**,** G., *La Peu et l'être*, Paris, Privat, 1973.
13. DELUMEAU, J., *Frica în Occident (secolele XIV–XVIII). O cetate asediată* (vol. 1), Bucureşti, Editura Meridiane, 1986.
14. EY, H., BERNARD, P., & BRISSET, C., *Manuel de Psychiatrie*, Paris, Masson, 1960.
15. FOUCAULT, M., *Il faut défendre la société*, Cours au Collège de France (1975–1976), Paris, Le Foucault Électronique, 1976, 2001.
16. GOLEMAN, D., *Inteligența socială*, București, Editura Curtea Veche, 2007.
17. IPSOS, *Coronavirus dominates global worries*, 2020 (https://www.ipsos.com/en/coronavirus-dominates-global-worries).
18. IRES, *Bilanțul stării de urgență. Impactul COVID-19 asupra vieții românilor. Sondaj de opinie*, 2020.
19. KLEIN, N., *Doctrina şocului: naşterea capitalismului dezastrelor*, Bucureşti, Editura Vellant, 2008.
20. LELORD, F., & ANDRÉ, C., *Cum să ne exprimăm emoţiile şi sentimentele*, Bucureşti, Editura Trei, 2003, p. 231–270.
21. MARAIS, H., *A plague of inequality*, Mail et Guardian, 19 mai, 2006.
22. MASLOW, A. H., *Motivaţie şi personalitate* (ediţia a III-a), Bucureşti, Editura Trei, 2007.
23. MONTAIGNE, M. de., *Eseuri*, Bucureşti, Editura Minerva, 1984.
24. MORROW, A., *When Your Fears About Dying Are Unhealthy***,** Verywell mind, November, 28, 2019. (https://www.verywellmind.com/scared-to-death-of-death-1132501).
25. ÖHMAN, A., *Fear and anxiety: Overlaps and dissociations*, în LEWIS, M, HAVILAND-JONES, J. M., & BARRETT, L. F. (Eds.), *Handbook of emotions*, New York, The Guilford Press, 2008, p. 709–728.

26. PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., *Psychology*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1985.
27. PARKINSON, B., FISCHER, A. H., & MANSTEAD, A. S. R., *Emotion in Social Relations. Cultural, Group, and Interpersonal Processes*, New York, Hove, 2005, p. 709–728.
28. RIEZLER, K., *The social psychology of fear*, The American Journal of Sociology, 49, *6*, 1944, p. 489–498.
29. SARTRE, J.-P., *La Surisis*, Paris, Gallimard, 1945.
30. SARTRE, J.-P., *Psihologia emoţiei*, Bucureşti, Editura Trei, 1997.
31. SENECA, L. A., *Scrisori către Luciliu*, Bucureşti, Ediura Ştiinţifică, 1967.
32. STOICIU, G., *Boala și moartea în prim plan*, România Socială, 15 iunie, 2020 (https://www.romaniasociala.ro/boala-si-moartea-in-prim-plan/).
33. TANNENBAUM, M. B. *et al*., *Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories*, Psychological Bulletin, 141, *6*, 2015, p. 1178–1204.
34. WEBER, M., *Politica, o vocaţie şi o profesie*, Bucureşti, Editura Anima, 1992.
35. WILLIAMS, K. C., *Fear Appeal Theory*, International Journal of Economics and Business Research, 5, *1*, 2012, p. 63–82.

REZUMAT

Acest articol definește conceptul de „frică socială” și se propune o „Piramidă a fricilor sociale” în starea de urgență din România. Articolul urmărește, în principal, să evidențieze factorii declanșatori ai fricii în timpul pandemiei, cu referire la perioada 16 martie – 14 mai 2020, și modul în care a funcționat apelul la frică în schimbarea atitudinală. Este analizată din punct de vedere psihologic și sociologic frica. Se discută caracteristicile fricii sociale și se arată funcțiile acestui tip de frică, prea puțin abordat în cercetările psihosociologice la noi și pe plan internațional. Sunt prezentate rezultatele unor sondaje de opinie privind frica produsă de pandemia COVID-19 și efectele apelului la frică în comunicarea persuasivă pentru respectarea recomandărilor și restricțiilor instituite. Sugerez, din perspectivă psihosociologică, unele modalități de sporire a eficacității mesajelor pentru informarea populației despre consecințele pandemiei și despre măsurile de reducere a riscului infectării cu noul coronavirus.

REVIEWING THE PREDICTORS OF DYADIC SATISFACTION. THE CASE OF EMOTION RECOGNITION AND EMOTION REGULATION

ANDREEA URSU*, MARIA NICOLETA TURLIUC
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi

Abstract

This article is a review of research on dyadic satisfaction's predictors, emphasizing emotion recognition and emotion regulation's role. A short overview of dyadic satisfaction and its associated variable and predictors is firstly presented. Secondly, some conceptual clarifications related to emotional processes and models are discussed. Thirdly, recent research on emotion recognition and dyadic satisfaction links are presented. Fourthly, the relations between emotion regulation and dyadic satisfaction are highlighted. Fifthly, we integrate the findings for presenting a possible link between all three variables. Finally, we suggest some clinical implications and we make some recommendations on theoretical and methodological issues which may enhance further understanding of emotional dynamics in romantic relationships.

Cuvinte-cheie: predictori, satisfactie dyadică, recunoaşterea emoțiilor, reglarea emoțiilor, relații romantice.

Keywords: predictors, dyadic satisfaction, emotion recognition, emotion regulation, romantic relationships.

1. INTRODUCTION

Dyadic satisfaction has been studied for several decades, being probably the most widely and influential concept in romantic relationships area. However, there are still some inconsistencies related to this concept. Concepts as marital satisfaction, couple satisfaction, relationship satisfaction, quality, adjustment, stability are often used in the romantic relationship research (Heyman, Sayers, & Bellack, 1994). The wide variety of terms used for assessing the overall quality of a romantic relationship suggests a lack of consensus over what each concept means (Vaughn & Baier, 1999). In addition, in the last decades, these concepts were studied as per se concepts, were considered same concepts (being used synonymously) or forming different umbrella concepts (Cohen, 1985; Fincham & Bradbury, 1987). In this review, we present studies which focus on dyadic satisfaction or partner's (partners)' subjective

* Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Strada Toma Cozma, nr. 3, 700554, Iaşi, România; E-mail: ursu.anndreea@gmail.com.

global evaluation of their satisfaction within their (marital or non-marital) relationship (Schumm *et al.*, 1983).

Additionally, we use dyadic satisfaction rather than marital satisfaction due to the former's holistic character which suggests the diverse type of modern romantic relationships.

When examining dyadic satisfaction, researchers found that higher levels of dyadic satisfaction were associated with a large number of personal, relationship and family levels variables. At individual level, it was associated with better mental health (Simon & Barrett, 2010), optimal levels of well-being (Proulx, Helms, & Buehler, 2007), higher levels of life's satisfaction (Freudiger, 1983), greater relationship stability, and higher maintenance of relationships (Gottman & Levenson, 1992), and higher work performance (Renick, Blumberg, & Markman, 1992). On the other hand, at relationship level, dyadic satisfaction was associated with partner's higher reports of global happiness (Glenn & Weaver, 1981), and less involvement in risky behavior (Braithwaite, Delevi, & Fincham, 2010). Finally, at family level, dyadic satisfaction was associated with overall family functioning, higher children school achievement, and children self-control development (Feldman *et al.*, 1990), and more parenting satisfaction (Rogers & White, 1998).

A step further was the analysis of the dyadic satisfaction's predictors, which have been the focus of a considerable number of empirical studies. For example, it was found that many relationship variables predict dyadic satisfaction, such as relational expectations (Kelley & Burgoon, 1991), attachment style (Jones & Cunningham, 1996; Feeney, 1999), intimacy (Hassebrauck & Fehr, 2002), spousal support (Patrick *et al.*, 2007), forgiveness and self-compassion (Fahimdanesh, Noferesti, & Tavakol, 2020; Fincham, 2009), dyadic interactions (Schmitt, Kliegel, & Shapiro, 2007), partners' demand-withdraw pattern (Caughlin, 2002), sexual satisfaction, satisfaction with household labor division and spousal communication (Yucel & Koydemir, 2015), dyadic coping (for a review see, Falconier *et al.*, 2015), dyadic empathy (Kimmes *et al.*, 2014), empathic accuracy (for a review see, Sened *et al.*, 2017). Moreover, individual variables such as personality traits (for a review see, Malouff *et al.*, 2010), religiosity level (Olson, *et al.*, 2016), emotion expression (Waldinger *et al.*, 2004), balance model of positive-negative affect (Gottman *et al.*, 1998), emotion skills (Mirgain & Cordova, 2007), emotion recognition (Koerner & Fitzpatrick, 2002) and emotion regulation (Rick, Falconier, & Wittenborn, 2017) also predict dyadic satisfaction.

Although previous studies addressing variables related to emotional processes as predictors of dyadic satisfaction are numerous, the specific processes of emotion recognition and emotion regulation were rarely studied in this context. Even the lesser number of studies that have examined these links, we aim at (a) bringing some conceptual clarification regarding the two emotional processes, at summarizing (b) the key findings on the emotion recognition and dyadic satisfaction link, (c) the emotion regulation and dyadic satisfaction link, emphasizing (d) the future directions for studying this relationship, such as the possible link between emotion recognition,

emotion regulation and dyadic satisfaction altogether, and conclude with (e) the needed lines of theoretical and empirical inquiry to create a more complete understanding of the relation between these three variables and other potential variables, such as moderators and mediators.

2. EMOTIONAL PROCESSES: SOME CONCEPTUAL CLARIFICATIONS

In the past decades, many different terms have been used to refer to emotion recognition and regulation. Moreover, these concepts have been studied as per se concepts, or as forming umbrella concepts.

2.1. EMOTION RECOGNITION

For example, *nonverbal sensitivity* (Hall & Bernieri, 2001) and *empathy accuracy* (Ickes, 1993) are defined as ability to recognize, understand or interpret emotions or interpersonal attitudes from nonverbal cues. At the same time, researchers which studied *emotion recognition* defined it such as the particular ability to recognize nonverbal expression in face, voice, or body (Schlegel, Grandjean, & Scherer, 2014; Scherer & Scherer, 2011; Bänziger, Grandjean, & Scherer, 2009). However, researchers were also interested in the difficulty of recognizing one's own emotions which defined *alexithymia* (Lumley *et al*., 1996). In addition, researchers have also proposed umbrella concepts such as *emotional skillfulness*, defined as the ability of effective identification and communication of emotions within romantic dyads (Cordova, Gee, & Warren, 2005); and *communication of emotions* as the ability of encoding (expressing emotions) and decoding (recognizing others' emotions) emotions (Hess, 2001).

Another line of emotion recognition research is represented by gender differences. Even, if it has a long tradition in psychology, the results are still mixed. There are studies which suggested a female superiority at decoding facial expressions (Rotter & Rotter, 1988; Schlegel *et al.*, 2014; Thomas & Fletcher, 2003; for a review see, Thompson & Voyer, 2014; Trommsdorff & John, 1992), while others have suggested no differences between men and women for negative and neutral affect, anger and happiness (Koerner & Fitzpatrick, 2002; Schlegel *et al*., 2012). However, there are also results which suggested a male superiority for decoding male anger (Rotter & Rotter, 1988) and positive affect (Koerner & Fitzpatrick, 2002).

In addition, researchers were interested in the universality or specificity of emotion recognition ability. Research suggested that emotion recognition accuracy level increases when both persons (the encoder and the decoder) are members of the same cultural group (for a review see, Elfenbein & Ambady, 2002). This might be explained by the congruence of displaying and decoding rules between the two persons and by the match of social, cultural norms and backgrounds of the encoder and decoder. Several studies have also documented the link between the relationship type between decoder and encoder, and emotion recognition accuracy.

Traditionally, it was suggested that friends and intimate partners recognize each other emotions better than strangers do due to advantages of familiarity (Colvin, Vogt, & Ickes, 1997, Morris *et al*., 2016). However, some exceptions were also suggested. For example, intimate partners do not recognize each other emotions better than strangers in the early stages of the romantic relationships (knowledge related to the each other emotional expression is limited), as well in the later stages of relationships. One possible explanation for the low level of recognizing emotions in long term committed relationships is related to the fact that partners just assume what the other one feels or express and not actually paying attention or looking to the significant other (Hess, 2001). On the other hand, research shows that partners in distressed relationships have a lower level of emotion recognition accuracy (Noller, 1981).

2.2. EMOTION REGULATION

Just like emotion recognition, emotion regulation has also been studied as per se concept and as umbrella concept. The most known *emotion regulation'* definition is proposed by Gross (1998b) referring to the processes used by individuals for selecting which emotions they have, when and how they experience or express those emotions. *Interpersonal emotion regulation* has been defined as processes used by individuals to pursuit a regulatory goal which occurs in the context of a live social interaction (Zaki & Williams, 2013), while *co-regulation* has been defined as a type of interpersonal emotion regulation referring to "a bidirectional linkage of oscillating emotional channels (subjective experience, expressive behavior, and autonomic physiology) between partners, which contributes to emotional and physiological stability for both partners in a close relationship" (Butler & Randall, 2013, p. 203).

By time, it was suggested different modalities to conceptualize and classify emotion regulation strategies. For example, Augustine and Hemenover (2009) reviewed the affect regulation strategies and they found six superordinate categories: behavioral, cognitive, engagement, avoidance, antecedent-focused, response-focused. Gross and Jazaieri (2014) suggested that emotion regulation may be intrinsic/ intrapersonal (regulating one's own emotions) or extrinsic/ interpersonal (regulating others' emotions), while Niven and colleagues (2011) suggested that emotion regulation may be extrinsic or intrinsic with the aim to worsen or to improve one's own emotions or others' emotions. Emotion regulation can be either adaptive (reappraisal, acceptance) or maladaptive (rumination, suppression) (for a review see, Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010) and they can either down-regulate or up-regulate emotions. In addition, Zaki and Williams' model (2013) identifies two types of processes intrinsic versus extrinsic processes and response-dependent and response-independent processes and suggests four types of interpersonal emotion regulation.

Recently, Gross (2015) also proposed an umbrella concept, namely *affect regulation*, which includes coping, emotion regulation and mood regulation.

2.3. EMOTION RECOGNITION AND EMOTION REGULATION: UMBRELLA CONCEPTS

Another line of research was on umbrella concepts which include both emotional processes. For instance, emotion perception, emotion regulation, and emotion production are the three components of *emotional competence* (Scherer, 2007), while appraising and expressing emotions, regulating emotions and using it in adaptive ways form *emotional intelligence* (Salovey & Mayer, 1990). Scherer (2007) defines emotion perception as the ability to accurately perceive and interpret others' emotions during social interactions, and emotion regulation as individual ability to monitor and manipulate one's own emotions in accordance with socio-cultural norms, strategic intentions, expectations for maintaining homeostasis. On the other hand, Salovey and Mayer (1990) define appraising and expressing emotions abilities as accurately perceive of emotions in self or others from verbal or nonverbal cues. Regulation of emotions represents the willingness and ability to monitor, evaluate and alter one's own and others' emotional reactions with the aim of meeting a particular goal (Salovey & Mayer, 1990).

After presenting this short overview of emotion recognition and emotion regulation at conceptual level, in the following, we will present the results of empirical studies on the link between these two emotional processes and dyadic satisfaction. We included in this review articles which have assess the direct relationship between (a) recognition of one's own emotions and dyadic satisfaction; (b) recognition of partner's emotions and dyadic satisfaction; and (c) emotion regulation strategies and dyadic satisfaction. The links have been studied in marital or non-marital young or older relationships.

3. EMOTION RECOGNITION AND DYADIC SATISFACTION

Emotion recognition supposes the accurate identification of emotional meaning from non-verbal cues (facial expressions, vocal cues, posture, gesture or body movement) (for a review see, Elfenbein & Ambady, 2002; Scherer & Scherer, 2011). Till now, this concept was studied at personal level (recognition of one's own emotions) or dyadic level (recognition of other's emotions).

Although the ability to recognize emotions is fundamental to human social interactions as it is a precondition of understanding, anticipating and reacting in a proper way to other's emotions or behavior, researchers were rarely interested in studying the link between emotion recognition and dyadic satisfaction. Previous research on family and friendship provides support for the link between emotion recognition and relational outcomes. For example, abilities to recognize others' emotions were positively correlated with having better relationship with friends or family (Carton, Kessler, & Pape, 1999; Hall, Andrzejewski, & Yopchick, 2009). However, researchers wanted to ask the question whether recognizing others emotions' benefits extends beyond family and friends relationships to other communal relationships. To date, there are few studies that suggest that this may be the case

for romantic relationships. For instance, it was found that men ability to recognize women' emotions influence his own and his partner's dyadic satisfaction, while women ability to recognize men' emotions influence only her partner's satisfaction, but not her own dyadic satisfaction in young, middle age and older non-marital and marital couples (Koerner & Fitzpatrick, 2002). In addition, Cohen and colleagues (2012) found similar results, with similar samples. Men's ability to recognize women's negative emotions leads to higher women's dyadic satisfaction, while women's ability to recognize men's negative emotions influence men's dyadic satisfaction. However, contrary to Koerner & Fitzpatrick's study (2002), they also found that men's ability to recognize his partner's negative emotions does not influence his own satisfaction, while women's ability to recognize her partner's negative emotions does influence her own satisfaction. From these two studies, it can be seen that the results are mixed at actor effects level (men's scores for the independent variable do (not) influence men's scores for dependent variable), while the results at partner effects (men's scores for the independent variable do (not) influence women's scores for dependent variable) present the same pattern. In addition, one recent study found that recognition of negative facial expressions predicted greater dyadic satisfaction in young couples (Yoo & Noyes, 2016). However, although this study did not have results from both partners, it added new knowledge to the area of emotion recognition and its effects on dyadic satisfaction by using specific negative facial expressions.

In an effort to extend the understanding of emotional processes in the field of romantic relationships, researchers turned specifically to the study of difficulties of recognizing one's own emotions. Studies on alexithymic predispositions found that people with low abilities to recognize their own emotions tend to have less satisfying relationships. For example, Yelsma and Marrow (2003) found that man's and woman's low abilities in recognizing their own emotions influence their partner's dyadic satisfaction in marital and non-marital couples. Another study, found the same pattern for difficulty in recognizing their own emotions and dyadic adjustment for young, middle age and older married couples (Cordova *et al.*, 2005). More precisely, low level of recognizing their own emotions predicted low level of partner's dyadic adjustment. Although, the effects of emotion recognition on dyadic satisfaction were not isolated, we presented the results on dyadic adjustment because this broader concept consists of dyadic satisfaction along other two dimensions.

From the above studies presented it can be observed a unidirectional relation between emotion recognition and dyadic satisfaction. However, there are researchers which examined different directions. More precisely, they suggested that dyadic satisfaction predicted later emotion recognition accuracy, mainly for men (Noller & Feeney, 1994). Contrary to the unidirectional aspect of emotion recognition and dyadic satisfaction link, there are several researchers which suggested a bidirectional relation between these two concepts. For instance, it was suggested that individuals in satisfied relationships may have more opportunities to practice and improve their recognition skills. In turn, their improved emotion recognition skills may help them to make their relationships more satisfying (Carton, Kessle, & Pape, 1999).

4. EMOTIONS REGULATION AND DYADIC SATISFACTION

Interactions between intimate partners represent the contexts in which the majority of individuals experience the most intense emotions. Thus, people abilities to regulate emotions help them to navigate this landscape effectively and escape from negative states as engaging in less effectively communication, demand-withdraw patterns of behaviors or criticizing each other in harsh, contemptuous ways (Christensen & Heavy, 1993; Gottman, 1993).

Even if it was suggested that emotion regulation is pivotal to understanding romantic relationships dynamics (Ben-Naim *et al.*, 2013; Gottman & Notarius, 2004), and to predicting dyadic satisfaction (Bloch, Haase, & Levenson, 2014), only a few studies have actually examining the link between emotion regulation and dyadic satisfaction. The most common emotion regulation strategies studied in the context of non-clinical romantic relationships have been cognitive reappraisal and expressive suppression. In general, cognitive reappraisal was positively associated with dyadic satisfaction in young, middle-age and older married couples (Finkel *et al.*, 2013; Mazzuca *et al.*, 2018), and young newly married couples (Velotti et *al.*, 2016), while expressive suppression was negatively associated with dyadic satisfaction in young newly married couples (Velotti *et al.*, 2016), in young, middle-age and older non-marital and marital couples (Impett, *et al.*, 2012, Vater & Schroder-Abe, 2015; Cameron & Overall, 2018). However, Mazzuca and colleagues (2018) found no influence of partners' expressive suppression on either one's own or their partner's satisfaction.

Other emotion regulation strategies such as downregulation of emotions, cognitive emotion regulation strategies, perspective taking, aggressive externalization and emotional expression were also used to study this link in non-clinical romantic relationships. Bloch and colleagues (2014) found that behavior downregulation of women in middle age and older married couples influence both her own, but also her partner's satisfaction, while Rusu, Bodenmann and Kayser (2018) found that putting into perspective, positive refocusing, positive reappraisal, planning refocusing (cognitive emotion regulation strategies) influence dyadic satisfaction through positive dyadic coping in young and middle age married couples. Additionally, it was found that perspective taking and aggressive externalization were positively and negatively associated with satisfaction (Vater & Schröder-Abé, 2015), while emotional expressive was positively related to dyadic satisfaction (Cameron & Overall, 2018).

As far as we know, the first study on the link between emotion regulation and relational satisfaction in clinical couples found that men and women's perceived access to emotion regulation strategies was positively associated with their own level of dyadic satisfaction, while women's higher impulse to control emotions was related to men's higher dyadic satisfaction in non-marital and marital young and older couples (Rick, Falconier, & Wittenborn, 2017). However, it was also found that women's low level of emotions' acceptance increased the likelihood of her own level of satisfaction, while low level of men's emotions awareness increased the likelihood of having a higher level of satisfaction.

5. FUTURE DIRECTIONS

5.1. EMOTION RECOGNITION, EMOTION REGULATION, AND DYADIC SATISFACTION

We have attempted to place many lines of research on the separate links of emotion recognition and dyadic satisfaction, and emotion regulation and dyadic satisfaction, respectively. In this section, we discuss about the possible relation between emotion recognition, emotion regulation and dyadic satisfaction. Most generally, we believed that we should have a broader view by studying the dynamics between these two emotional processes and their impact on one important relational outcome, dyadic satisfaction.

When people recognize their own emotions elicited within their romantic relationships, they respond to them faster, they identify their causes and express them more easily to their partners (Johnson, Makinen, & Millikin, 2001; Salovey & Mayer, 1990). When they express emotions verbally or non-verbally (facial expression, voice tone, gesture, body movement cues), actually they present more openly their needs which have been signaled by those emotions (Oatley & Johnson-Laird, 2011). This in turn may positively influence which emotion regulation strategy is used. For instance, it was found that labeling affective states may reduce the ambiguity of affective states and stimulate coping (Kircanski, Lieberman, & Craske, 2012; Lieberman *et al.*, 2011). In the romantic relational context, we can find that recognizing your anger (most probably elicited by a perceived wrong done it by your intimate partner) may enable you to choose distraction for regulating anger in order to de-escalate a possible conflict situation. Distraction used when the emotion has a high arousal level, help to decrease the intensity (for a review see, Webb, Miles, & Sheeran, 2012) and to be more available to hear partner's explanations. This in turn may have a positive impact on both partners' dyadic satisfaction because they will be more available to present the emotions underneath anger, such as hurt or fear (L'Abate, 1977). Emotions as fear and hurt have a positive role because it elicits empathy, understanding from the partners, suppress the fighting impulse and facilities the elimination of negative communication, which is a repairing behavior (Sanford & Rowatt, 2004).

Well communicating emotions is the ability relevant to both partners during their interactions, because the encoder wants to be understood, while the decoder strives to understand their partners' emotions, needs or desires (Hess, 2001). Recognizing others' emotions enable individuals to choose adaptive behavioral responses which contribute to interpersonal relationships quality (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Couples experience negative and positive emotions daily during their interactions. Recognizing those emotions offers not just a feedback to continue or to stop a behavior, to respond in appropriate and constructive ways towards their partner and situation (Yoo & Noyes, 2016), to choose an adaptive emotion regulation strategy (Cordova *et al.*, 2005), but also is the precondition of understanding and anticipating one's behavior (Schlegel *et al.*, 2014). For example, being aware of

partner's anger or sadness guides the decoder to regulate his or her actions for apologizing to the angry person or to comfort the sad one in order to obtain their personal goal (Gross, 2015; Salovey & Mayer, 1990). In addition, communicating negative events in more appropriate ways and using adaptative emotion regulation after recognizing partner's emotions may influence partner's dyadic satisfaction because he or she is feeling validated, understood or cared for (Cordova *et al.*, 2005)

Recently, it was suggested that both emotional processes (emotion recognition and emotion regulation) have a positive effect on romantic relationships' initiation and maintenance. It was found that individuals who recognize and regulate their own and partner's emotions have more pleasant and mutually satisfying relationships (Malouff, Schutte, & Thorsteinsson, 2014). However, the researchers have not observed the direct influence of each emotional process, but they observed the influence on emotional intelligence which is the supraordinate concept consisting of emotion recognition, emotion regulation and emotion understanding (Salovey & Mayer, 1990).

In sum, the expansion of studies from one level of emotional processes to the dynamics between emotional processes points to promising lines of research that may lead to a better understanding of emotions' effects on romantic relational outcomes.

In the following section, we will present other future research directions.

5.2. MEDIATORS

Mediational analyses would provide a better understanding of the processes by which several independent variables affect relationship outcomes such as dyadic satisfaction. This type of studies would be especially valuable for highlighting how personal variables as emotion regulation individual strategies come to affect the link between emotion recognition and dyadic satisfaction. In the following, we will present the few works undertaken in these directions.

Emotion regulation as mediator between emotion recognition and dyadic satisfaction

Two studies have examined mediators of the association between experiencing emotions and different relational outcomes, one showing that rumination mediates the relation between actual experience and expressions of jealousy and relational dissatisfaction (Elphinston *et al.*, 2013) and the second showing that extrinsic improving emotion regulation strategy partially mediated the association between anger experience and dyadic satisfaction (Ursu & Turliuc, in press). In addition, one study found that constructive responses to conflict full mediate the relation between facial expression recognition of negative emotions and relationship satisfaction (Yoo & Noyes, 2016). These studies mark important first steps towards understanding the underlying processes between experiencing emotions and dyadic satisfaction. However, as far as we know, none study has examining if emotion

regulation mediates the associations between emotion recognition and dyadic satisfaction. Thus, studying if emotion regulation mediates the link between emotion recognition and dyadic satisfaction may be an interesting research objective with clinical implications due to the fact that recognizing one's own and partner's emotions may help choosing more adaptive emotion regulation strategies for regulating one's own or partner's emotion, which in turn may affect dyadic satisfaction.

More is needed to be done for understanding the emotional dynamics within romantic relationships by connecting intrapersonal processes (emotion recognition abilities and emotion regulation strategies) with interpersonal processes (relational outcomes: dyadic satisfaction or dissatisfaction).

5.3. MODERATORS

Research on the variables that moderate the relation between dyadic satisfaction and various independent variables related to emotional processes is also needed. Research examining moderators can enable us to know the contexts under which these associations occur.

Gender

Gender may moderates the relationship between emotion recognition (see inconsistent results on emotion recognition ability) and dyadic satisfaction, but also emotion regulation and dyadic satisfaction. Women tend to use more maladaptive emotion regulation strategies comparing to men (Nolen-Hoeksema, 2012) who in turn may affect not just their own dyadic satisfaction, but also their partner's dyadic satisfaction.

Participants' age, relationship length, relationship's type and relationship stage

Related to *age*, research show that emotion recognition and emotion regulation may improve during the lifespan, having low levels in the emerging adulthood and late adulthood, while during, late emerging adulthood, adulthood and middle-adulthood they have higher levels (Carstensen, Isaacowitz, & Charles, 1999; Olderbak *et al.*, 2019).

For each personal development stage it can be associated a *relationship's specific type and stage*. For example, during emerging adulthood, the romantic relationships are characterized by dating behaviors emphasizing the initiation and formation of short-term relationships. At the end of this personal developmental stage, we can observe individuals motivated to enter in relationships which mostly are long-term committed non-marital (characterized by cohabitating and maybe having children). Individuals are motivated to maintain their committed relationship, which in time leads to marriages.

Emotion abilities and emotional dynamics between partners in emerging adulthood, adulthood, middle and late adulthood may be different because individuals face different developmental challenges at personal, dyadic and family level. For

example, during emerging adulthood they learn how to recognize and regulate their own emotions due to self-focused character of this stage (self-identity exploration and development) (Arnett, 2000), but also others' emotions due to the fact that the initiation and formation of romantic relationships is a fundamental task of this period (Clark & Beck, 2011).

It is widely accepted that young individuals experience more intense, positive and negative emotions comparing with other age groups. For example, it was found that younger individuals experience higher level of anger, lesser level of interest and have a decreased emotional control level comparing to other age groups (Gross *et al.*, 1997, Sorkin *et al.*, 2009). Thus, by time, they learn how to recognize their own emotions and to control them for the good sake of their relationship, but also due to familiarity and interactions between them. They also learn how to recognize their partner's emotions from non-verbal emotional cues and how to help their partner to regulate their emotions for maintaining satisfying relationships. However, although it was found that older individuals have lower abilities to recognize amusement, joy, pride and anger, disgust, irritation, fear, despair and anxiety comparing to younger individuals (Schlegel *et al.*, 2014), we suspect that these results do not apply to middle-age individuals involved in long-term relationships. Firstly, in their study, Schlegel and colleagues (2014) used professional actors for eliciting emotions using different modalities (images, audio, audio-video), thus, they did not assess the effect of familiarity in recognizing emotions. Second, it was already showed that friends and intimate partners recognize emotions better than strangers do (Colvin, Vogt, & Ickes, 1997; Morris *et al*., 2016).

We believe that emotion recognition and emotion regulation are relevant skills in all developmental relationship stages because during initiation and formation stages people learn how to recognize and regulate both their own and partner's emotions, while during maintenance stages, people use emotion recognition and emotion regulation skills specifically for having satisfying relationships (Cameron & Overall, 2018; Cordova *et al.*, 2005; Mazzuca *et al.*, 2018; Rusu *et al.*, 2018; Velotti *et al.*, 2018; Yelsma & Marrow, 2003; Yoo & Noyes, 2016).

We suggest that *relationship type* may moderate the associations between emotion recognition, emotion regulation and dyadic satisfaction, not only because of the development of these abilities during personal lifespan and relationship stages, but also because each relationship type (non-marital - marital; short-term - long-term) is different per se and this may influence the emotional dynamics between partners who in turn affect their satisfaction.

Examining these moderators can be also useful not only because it will tell us the contexts in which the relation between emotion recognition, emotion regulation and dyadic satisfaction is valid, but also for clarifying inconsistent findings (**s**ee inconsistent results about the impact of emotion recognition on dyadic satisfaction and about expressive suppression role on dyadic satisfaction).

Culture

Culture shapes emotion elicitation, experience, recognition and regulation processes. For example, values, meaning, practices, norms and rules of socio-cultural context in which emotions occurred influence the emotional experience (Boiger & Mesquita, 2012; Mesquita & Boiger, 2014). The same emotion can be functional and acceptable in one context, while in others unacceptable. For example, expressing sadness to an intimate partner is acceptable, while expressing the same emotion to a superior is it not (Clark & Taraban, 1991). However, from the four studies which have assess the link between emotion recognition and dyadic satisfaction, all of them used US samples (Cohen *et al.*, 2012; Koerner & Fitzpatrick, 2002; Yelsma & Marrow, 2003; Yoo & Noyes, 2016). The pattern for emotion regulation and dyadic satisfaction is a little bit different. Four out of eight studies have used US samples (Bloch *et al.*, 2014; Finkel *et al.*, 2013; Impett *et al.*, 2012; Rick *et al.*, 2017), one used a New Zealand sample (Cameron & Overall, 2018), while the rest used European samples as it follows: one Greek sample (Mazzuca *et al.*, 2018), one Romanian sample (Rusu *et al.*, 2018), and one Italian sample (Velotti *et al.*, 2016). It is encouraging to see the cultural diversity of samples in which emotion regulation and dyadic satisfaction link was assessed.

However, more is needed to be done in order to know the dynamics between emotional processes, such as emotion recognition and emotion regulation within romantic relationships. For example, it will be interesting to see the link between emotion recognition, emotion regulation and dyadic satisfaction within different cultural contexts. Or which is the impact of emotion recognition on relational outcomes in European cultural contexts. In addition, it will be interesting to see which strategies are used to regulate specific emotions experienced within romantic relationships and what is their impact on relational outcomes in different cultural contexts.

6. CLINICAL IMPLICATIONS AND CONCLUSION

Interventions to help intimate partners modify or develop specific skills related to emotion expression, emotion recognition and emotion regulation processes are key elements of several approaches to couple therapy (Christensen, Jacobson, & Babcock, 1995; Gottman, 1999; Greenberg, 2010). The studies' results presented in this review point to the central elements of emotional processes that couple therapists may want to consider in their work. Specifically, they emphasize the rational for developing and implementing a comprehensive partner and couple oriented interventions in helping to promote therapeutic change.

Firstly, it was suggested that partners which have problems in recognizing their own and each other's emotions are involved in more distressed relationships. Secondly, it was suggested that some individual emotion regulation strategies (reappraisal, cognitive emotion regulation, emotion expression) have a positive

influence on dyadic satisfaction, making romantic partners to feel more satisfied with their relationship, while others have a negative impact on it (suppression). Hence, it may be important to teach (a) intimate partners to be aware of their own emotions and the needs aroused by them, (b) how to check if they recognized correctly their partners' emotions and (c) to develop abilities related to emotion recognition and emotion regulation (adaptive strategies) in programs of prevention or during couple therapy sessions. Checking if they understood correctly their own and partner's emotions and intentions, and developing abilities related to recognizing emotions may make them better able to understand how they and their partners are feeling, why they are feeling in that way, which is the need or desire aroused by those emotions and how to behave. Likewise, they would avoid behaviors that may contribute to a decrease in dyadic satisfaction. Moreover, it is important to teach romantic partners to use adaptive emotion regulation strategies (reappraisal, cognitive emotion regulation, emotion expression) for regulating those emotions recognized. In other words, we suppose that teaching individuals to check and developing abilities related to emotion recognition may help them to choose more appropriate emotion regulation strategies in order to maintain their satisfying relationships. These abilities may protect them from the negative effects of a poorly emotion recognition and emotion regulation.

Much progress has been made in better understanding the predictors of dyadic satisfaction and these findings suggest exciting future research on emotional processes link and their impact on romantic relational outcomes such as dyadic satisfaction. This review offers a starting point for this research area, with the hope of continuing to advance the study of emotional dynamics within romantic relationships.

Received: 27.05.2020

REFERENCES

1. ALDAO, A., NOLEN-HOEKSEMA, S., & SCHWEIZER, S., *Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review*, Clinical Psychology Review, **30**, *2*, 2010, p. 217–237.
2. ARNETT, J. J., *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the Twenties*, American Psychologist, **55**, *5*, 2000, p. 469–480.
3. AUGUSTINE, A. A., & HEMENOVER, S. H., *On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis*, Cognition and Emotion, **23**, *6*, 2009, p. 1181–1220.
4. BLANCHARD-FIELDS, F., *Everyday problem solving and emotion: An adult developmental perspective*, Current Directions in Psychological Science, **16**, *1*, 2007, p. 26–31.
5. BÄNZIGER, T., GRANDJEAN, D., & SCHERER, K. R., *Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT)*, Emotion, **9**, *5*, 2009, p. 691–704.
6. BAUMEISTER, R. F., & LEARY, M. R., *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, Psychological Bulletin, **117**, *3*, 1995, p. 497–529.
7. BEN-NAIM, S., HIRSCHBERGER, G., EIN-DOR, T., & MIKULINCER, M., *An experimental study of emotion regulation during relationship conflict interactions: The moderating role of attachment orientations*, Emotion, **13**, *3*, 2013, p. 506–519.

8. BLOCH, L., HAASE, C. M., & LEVENSON, R. W., *Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale*, Emotion, **14**, *1*, 2014, p. 130–144.
9. BOIGER, M., & MESQUITA, B., *The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures*, Emotion Review, **4**, *3*, 2012, p. 221–229.
10. BRAITHWAITE, S. R., DELEVI, R., & FINCHAM, F. D., *Romantic relationships and the physical and mental health of college students*, Personal Relationships, **17**, *1*, 2010, p. 1–12.
11. BUTLER, E. A., & RANDALL, A. K., *Emotional coregulation in close relationships*, Emotion Review, **5**, *2*, 2013, p. 202–210.
12. CAMERON, L. D., & OVERALL, N. C., *Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses*, Emotion, **18**, *4*, 2018, p. 465–480.
13. CARTON, J. S., KESSLER, E. A., & PAPE, C. L., *Nonverbal decoding skills and relationship well-being in adults*, Journal of Nonverbal Behavior, **23**, *1*, 1999, p. 91–100.
14. CARSTENSEN, L. L., ISAACOWITZ, D. M., & CHARLES, S. T., *Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity*, American psychologist, **54**, *3*, 1999, p. 165–181.
15. CAUGHLIN, J. P., *The demand/withdraw pattern of communication as a predictor of marital satisfaction over time. Unresolved issues and future directions*, Human Communication Research, **28**, *1*, 2002, p. 49–85.
16. CHRISTENSEN, A., & HEAVEY, C. L., *Gender differences in marital conflict: The demand/withdraw interaction pattern* în OSKAMP, S. & COSTANZO, M. (Eds.), *Gender issues in contemporary society*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc., 1993.
17. CLARK, M. S., & BECK, L. A., *Initiating and Evaluating Close Relationships: A Task Central to Emerging Adults* în FINCHAM, F. D., & CUI, M. (Eds.), *Romantic Relationships in Emerging Adulthood*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
18. CLARK, M., & TARABAN, C., *Reactions to and willingness to express emotion in communal and exchange relationships*, Journal of Experimental Social Psychology, **27**, *4*, 1991, p. 324–336.
19. CHRISTENSEN, A., JACOBSON, N. S., & BABCOCK, J. C., *Integrative Behavioral Couple Therapy* în JACOBSON, N. S., & GURMAN, A. S., (Eds.), *Clinical Handbook of Couple Therapy*, New York, Guilford Publication Inc., 1995.
20. COHEN, P.M., *Family measurement techniques*, The American Journal of Family Therapy, **13**, 1985, p. 66–70.
21. COHEN, S., SCHULZ, M. S., WEISS, E., & WALDINGER, R. J., *Eye of the beholder: The individual and dyadic contributions of empathic accuracy and perceived empathic effort to relationship satisfaction*, Journal of Family Psychology, **26**, *2*, 2012, p. 236–245.
22. COLVIN, C. R., VOGT, D., & ICKES, W., *Why do friends understand each other better than strangers do*? în ICKES, W., *Empathic accuracy*, New York, Guilford Press, 1997.
23. CORDOVA, J. V., GEE, C. B., & WARREN, L. Z., *Emotional skillfulness in marriage: Intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction*, Journal of Social and Clinical Psychology, **24**, *2*, 2005, p. 218–235.
24. ELFENBEIN, H. A., & AMBADY, N., *On the Universality and Cultural Specificity of Emotion Recognition: A Meta-Analysis*, Psychological Bulletin, **128**, *2*, 2002, p. 203–235.
25. ELPHINSTON, R. A., FEENEY, J. A., NOLLER, P., CONNOR, J. P., & FITZGERALD, J., *Romantic Jealousy and Relationship Satisfaction: The Costs of Rumination*, Western Journal of Communication, **77**, *3*, 2013, p. 293–304.
26. FAHIMDANESH, F., NOFERESTI, A., & TAVAKOL, K., *Self-compassion and forgiveness: Major predictors of marital satisfaction in young couples*, American Journal of Family Therapy, 2020, p. 1–14.
27. FALCONIER, M. K., JACKSON, J. B., HILPERT, P., & BODENMANN, G., *Dyadic coping and relationship satisfaction: A meta-analysis*, Clinical Psychology Review, **42**, 2015, p. 28–46.
28. FEENEY, J. A., *Adult attachment, emotional control, and marital satisfaction*, Personal Relationships, **6**, *2*, 1999, 169–185.
29. FELDMAN, S. S., WENTZEL, K. R., WEINBERGER, D. A., & MUNSON, J. A., *Marital satisfaction of parents of preadolescent boys and its relationship to family and child functioning*, Journal of Family Psychology, **4**, *2*, 1990, p. 213–234.

30. FINCHAM, F. D., *Forgiveness: Integral to a science of close relationships*? în MIKULINCER, M., & SHAVER, P. (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*, Washington, APA Books, 2009.
31. FINCHAM, F.D. & BRADBURY, T.N., *The assessment of marital quality: A reevaluation*, Journal of Marriage and the Family, **49**, 1987, p. 797–809.
32. FINCHAM, F. D. & CUI, M. (Eds.), *Romantic Relationships in Emerging Adulthood*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
33. FINKEL, E. J., SLOTTER, E. B., LUCHIES, L. B., WALTON, G. M., & GROSS, J. J., *A brief intervention to promote conflict reappraisal preserves marital quality over time*, Psychological Science, **24**, *8*, 2013, p. 1595–1601.
34. FREUDIGER, P., *Life satisfaction among three categories of married women*, Journal of Marriage and the Family, **45**, *1*, 1983, p. 213–219.
35. GAGNON, M. D., HERSEN, M., KABACOFF, R. L., & HASSELT, B., *Interpersonal and psychological correlates of marital dissatisfaction in late life. A review*, Clinical Psychological Review, **19**, *3*, 1999, p. 359–378.
36. GLENN, N. D., & WEAVER, C. N., *The contribution of marital happiness to global happiness*, Journal of Marriage and Family, **43**, *1*, 1981, p. 161–168.
37. GOTTMAN, J. M., *The marriage clinic: A scientifically-based marital therapy*, WW Norton & Company, 1999.
38. GOTTMAN, J. M., *The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction. A longitudinal view of five types of couples*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, **61**, *1*, 1993, p. 1–15.
39. GOTTMAN, J. M., & LEVENSON, R. W., *Marital processes predictive of later dissolution: behavior, physiology, and health*, Journal of Personality and Social Psychology, **63**, *2*, 1992, p. 221–233.
40. GOTTMAN, J. M., & NOTARIUS, C. I., *Decade Review: Observing marital interaction*, Journal of Marriage and Family, **62**, *4*, 2004, p. 927–947.
41. GOTTMAN, J. M., COAN, J., CARRERE, S., & SWANSON, C., *Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions*, Journal of Marriage and the Family, **60**, *1*, 1998, p. 5–22.
42. GREENBERG, L. S., *Emotion-Focused Therapy: a clinical synthesis*, Focus, **8**, *1*, 2010, p. 32–42.
43. GROSS, J. J., *Emotion regulation: Current status and future prospects*, Psychological Inquiry, **26**, *1*, 2015, p. 1–26.
44. GROSS, J. J., *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*, Review of General Psychology, **2**, *3*, 1998b, p. 271–299.
45. GROSS, J. J., CARSTENSEN, L. L., PASUPATHI, M., TSAI, J., GOTESTAM SKORPEN, C., & HSU, A. Y., *Emotion and aging: experience, expression, and control*, Psychology and Aging, **12**, *4*, 1997, p. 590–599.
46. GROSS, J. J., & JAZAIERI, H., *Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective*, Clinical Psychological Science, **2**, *4*, 2014, p. 387–401.
47. HALL, J. A., & BERNIERI, F. J., *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement*, Psychology Press, 2001.
48. HALL, J. A., ANDRZEJEWSKI, S. A., & YOPCHICK, J. E., *Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis*, Journal of Nonverbal Behavior, **33**, *3*, 2009, p. 149–180.
49. HASSEBRAUCK, M., & FEHR, B., *Dimensions of relationship quality*, Personal Relationships, **9**, *3*, 2002, p. 253–270.
50. HAWKINS, D. N., & BOOTH, A., *Unhappily ever after: effects of long term, low-quality marriages on well-being*, Social Forces, **84**, *1*, 2005, p. 451–471.
51. HAZAN, C., & SHAVER, P. R., *Attachment as an organizational framework for research on close relationships*, Psychological Inquiry, **5**, *1*, 1994, p. 1–22.
52. HESS, U. *The communication of emotions* în KASZNIAK, A. (Ed.), *Emotions, qualia, and consciousness*, Singapore, World Scientific Publishing, 2001.

53. HEYMAN, R. E., SAYERS, S. L., & BELLACK, A. S., *Global marital satisfaction* vs *marital adjustment: Construct validity and psychometric properties of three measures*, Journal of Family Psychology, **8**, 1994, p. 432–446.
54. ICKES, W., *Empathic accuracy*, Journal of Personality, **61**, *4*, 1993, p. 587–610.
55. IMPETT, E. A., KOGAN, A., ENGLISH, T., JOHN, O., OVEIS, C., GORDON, A. M., et al., *Suppression sours sacrifice: emotional and relational costs of suppressing emotions in romantic relationships,* Personality and Social Psychology Bulletin, **38**, *6*, 2012, p. 707–720.
56. JOHNSON, S. M., MAKINEN, J. A., & MILLIKIN, J. W., *Attachment injuries in couple relationships: A new perspective on impasses in couples therapy*, Journal of Marital and Family Therapy, **27**, *2*, 2001, p. 145–155.
57. JOHNSON, S. M., & WILLIAMS-KEELER, L., *Creating healing relationships for couples dealing with trauma: the use of Emotionally Focused Marital Therapy*, Journal of Marital and Family Therapy, **24**, *1*, 1998, p. 25–40.
58. JONES, J. T., & CUNNINGHAM, J. D., *Attachment styles and other predictors of relationship satisfaction in dating couples*, Personal Relationships, **3**, *4*, 1996, p. 387–399.
59. KELLEY, D. L., & BURGOON, J. K., *Understanding marital satisfaction and couple type as functions of relational expectations*, Human Communication Research, **18**, *1*, 1991, p. 40–69.
60. KIECOLT-GLASER, J. K., & NEWTON, T. L., *Marriage and health: his and hers*, Psychological Bulletin, 2001, p. 472–503.
61. KIMMES, J. G., EDWARDS, A. B., WETCHLERA, J. L., & BERCIKA, J., *Self and other ratings of dyadic empathy as predictors of relationship satisfaction*, The American Journal of Family Therapy, **42**, *5*, 2014, p. 426–437.
62. KIRCANSKI, K., LIEBERMAN, M. D., & CRASKE, M. G., *Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy*, Psychological Science, 2012.
63. KOERNER, A., & FITZPATRICK, M. A., *Nonverbal communication and marital adjustment and satisfaction: the role of decoding relationship relevant and relationship irrelevant affect*, Communication Monographs, **69**, *1*, 2002, p. 33–51.
64. L'ABATE, L., *Intimacy is sharing hurt feelings: A reply to David Mace*, Journal of Marital and Family Therapy, **3**, *2*, 1977, p. 13–16.
65. LACHMAN, M. E., *Development in midlife*, Annual Review of Psychology, **55**, 2004, p. 305–311.
66. LIEBERMAN, M. D., INAGAKI, T. K., TABIBNIA, G., & CROCKETT, M. J., *Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction*, Emotion, **11**, 2011, p. 468–480.
67. LUMLEY, M. A., MADER, C., GRAMZOW, J., & PAPINEAU, K., *Family factors related to alexithymia characteristics*, Psychosomatic Medicine, **58**, *3*, 1996, p. 211–216.
68. MALOUFF, J. M., SCHUTTE, N. S., & THORSTEINSSON, E. B., *Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis*, The American Journal Of Family Therapy, **42**, *1*, 2014, p. 53–66.
69. MALOUFF, J. M., THORSTEINSSON, E. B., SCHUTTE, N. S., BHULLAR, N., & ROOKE, S. E., *Five-Factor Model of personality and relationship satisfaction of intimate partners: A meta-analysis*, Journal of Research in Personality, **44**, *1*, 2010, p. 124–127.
70. MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R., *Competing models of emotional intelligence* în STERNBERG, R. J. (Ed), *Handbook of human intelligence*, New York, Cambridge University, 2000, p. 396–422.
71. MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R., & SITARENIOS, G., *Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0*., Emotion, **3**, *1*, 2003, p. 97–105.
72. MAZZUCA, S., KAFETSIOS, K., LIVI, S., & PRESAGHI, F., *Emotion regulation and satisfaction in long-term marital relationships: The role of emotional contagion*, Journal of Social and Personal Relationships, **36**, *9*, 2018, p. 2880–2895.
73. MEIER, A., & ALLEN, G., *Intimate relationship development during the transition to adulthood: differences by social class*, New Directions for Child and Adolescence Development, **119**, 2008, p. 25–29.

74. MESQUITA, B., & BOIGER, M., *Emotions in context: A Sociodynamic Model of Emotions,* Emotion Review, **6**, *4*, 2014, p. 298–302.
75. MESQUITA, B., & WALKER, R., *Cultural difference in emotions: a context for interpreting emotional experiences*, Behaviour Research and Therapy, **41**, *7*, 2003, p. 777–793.
76. MIRGAIN, S. A., & CORDOVA, J. V., *Emotion skills and marital health: The association between observed and self–reported emotion skills, intimacy, and marital satisfaction*, Journal of Social and Clinical Psychology, **26**, *9*, 2007, p. 983–1009.
77. MORRIS, W. L., STERNGLANZ, R. W., ANSFIELD, M. E., ANDERSON, D. E., SNYDER, J. L., & DEPAULO, B. M., *A Longitudinal study of the development of emotional deception detection within new same-sex friendships,* Personality and Social Psychology Bulletin, **42**, *2*, 2016, p. 204–218.
78. NIVEN, K., TOTTERDELL, P., STRIDE, C. B., & HOLMAN, D., *Emotion Regulation of Others and Self (EROS): the development and validation of a new individual difference measure*, Current Psychology, **30**, *1*, 2011, p. 53–73.
79. NOLEN-HOEKSEMA, S., *Emotion Regulation and Psychopathology: The role of gender*, Annual Review of Clinical Psychology, **8**, 2012, p. 161–187.
80. NOLLER, P., *Gender and marital adjustment level differences in decoding messages from spouses and strangers*, Journal of Personality and Social Psychology, **41**, *2*, 1981, p. 272–278.
81. NOLLER, P., & FEENEY, J. A., *Relationship satisfaction, attachment, and nonverbal accuracy in early marriage*, Journal of Nonverbal Behavior, **18**, *3*, 1994, p. 199–222.
82. OLDERBAK, S., WILHELM, O., HILDEBRANDT, A., & QUOIDBACH, J., *Sex differences in facial emotion perception ability across the lifespan*, Cognition and Emotion, **33**, *3*, 2019, p. 579–588.
83. OLSON, J. R., MARSHALL, J. P., GODDARD, H. W., & SCHRAMM, D. G., *Variations in predictors of marital satisfaction across more religious and less religious regions of the United States*, Journal of Family Issues, 2016, **37**, *12*, p. 1658–1677.
84. ORBUCH, T. L., HOUSE, J. S., MERO, R. P., & WEBSTER, P. S., *Marital quality over the life course*, Social Psychology Quarterly, **59**, *2*, 1996, p. 162–171.
85. OATLEY, K., & JOHNSON-LAIRD, P. N., *Basic emotions in social relationships, reasoning, and psychological illnesses*, Emotion Review, **3**, *4*, 2011, p. 424–433.
86. PATRICK, S., SELLS, J. N., GIORDANO, F. G., & TOLLERUD, T. R., *Intimacy, differentiation, and personality variables as predictors of marital satisfaction*, The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, **15**, *4*, 2007, p. 359–367.
87. PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A., *Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, European Journal of Personality, **15**, *6*, 2001, p. 425–448.
88. PROULX, C. M., HELMS, H. M., & BUEHLER, C., *Marital quality and personal well-being: A meta-analysis*, Journal of Marriage and Family, **69**, *3*, 2007, p. 576–593.
89. RENICK, M. J., BLUMBERG, S. L., & MARKMAN, H. J., *The Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP): An empirically based preventive intervention program for couples*, Family Relations, **41**, *2*, 1992, p. 141–147.
90. RICK, J. L., FALCONIER, M. K., & WITTENBORN, A. K., *Emotion regulation dimensions and relationship satisfaction in clinical couples*, Personal Relationships, **24**, *4*, 2017, p. 790–803.
91. ROGERS, S. J., & WHITE, L. K.., *Satisfaction with parenting: The role of marital happiness, family structure, and parents' gender*, Journal of Marriage and Family, **60**, *2*, 1998, p. 293–308.
92. ROTTER, N. G., & ROTTER, G. S., *Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions*, Journal of Nonverbal Behavior, **12**, *2*, 1988, p. 139–149.
93. RUSU, P. P., BODENMANN, G., & KAYSER, K., *Cognitive emotion regulation and positive dyadic outcomes in married couples*, Journal of Social and Personal Relationships, **36**, 2018, p. 359–376.
94. SALOVEY, P., & MAYER, J. D., *Emotional Intelligence*, Imagination, Cognition and Personality, **9**, *3*, 1990, p. 185–211.

95. SANFORD, K., & ROWATT, W. C. *When is negative emotion positive for relationships*? *An investigation of married couples and roommates*, Personal Relationships, **11**, *3*, 2004, p. 329–354.
96. SCHERER, K. R., *Componential emotion theory can inform models of emotional competence* în MATTHEWS, G., ZEIDNER, M. & ROBERTS, R. D. (Eds.), *Series in affective science. The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*, Oxford, Oxford University Press, 2007.
97. SCHERER, K. R., & SCHERER, U., *Assessing the ability to recognize facial and vocal expressions of emotion: Construction and validation of the Emotion Recognition Index*, Journal of Nonverbal Behavior, **35**, *4*, 2011, p. 305–322.
98. SCHLEGEL, K., GRANDJEAN, D., & SCHERER, K. R., *Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development*, Psychological Assessment, **26**, *2*, 2014, p. 666–672.
99. SCHLEGEL, K., GRANDJEAN, D., & SCHERER, K. R., *Emotion recognition: Unidimensional ability or a set of modality- and emotion-specific skills*?, Personality and Individual Differences, **53**, *1*, 2012, p. 16–21.
100. SCHMITT, M., KLIEGEL, M., & SHAPIRO, A., *Marital interaction in middle and old age: a predictor of marital satisfaction*?, The International Journal of Aging and Human Development, **64**, *4*, 2007, p. 283–300.
101. SCHUMM, W. R., NICHOLS, C. W., SCHECTMAN, K. L., & GRIGSBY, C. C., *Characteristics of Responses to the Kansas Marital Satisfaction Scale by a Sample of 84 Married Mothers*, Psychological Report, **53**, *2*, 1983, p. 567–572.
102. SENED, H., LAVIDOR, M., LAZARUS, G., BAR-KALIFA, E., RAFAELI, E., & ICKES, W., *Empathic accuracy and relationship satisfaction: A meta-analytic review*, Journal of Family Psychology, **31**, *6*, 2017, p. 742–752.
103. SIMON, R. W., & BARRETT, A. E., *Nonmarital romantic relationships and mental health in early adulthood: Does the association differ for women and men*?, Journal of Health and Social Behavior, **51**, *2*, 2010, p. 168–182.
104. SORKIN, D. H., ROOK, K. S., HECKHAUSEN, J., & BILLIMEK, J. *Predicting changes in older adults' interpersonal control strivings*, The International Journal of Aging and Human Development, **69**, *3*, 2009, p. 159–180.
105. TAYLOR, G. J., *The alexithymia construct: Conceptualization, validation, and relationship with basic dimensions of personality*, New Trends in Experimental and Clinical Psychiatry, **10**, 1994, p. 61–67.
106. THOMAS, G., & FLETCHER, G. J., *Mind-reading accuracy in intimate relationships: Assessing the roles of the relationship, the target, and the judge*, Journal of Personality and Social Psychology, **85**, *6*, 2003, p. 1079–1094.
107. THOMPSON, A. E., & VOYER, D., *Sex differences in the ability to recognize non-verbal displays of emotion: a meta-analysis*, Cognition and Emotion, **28**, *7*, 2003, p. 1164–1195.
108. TROMMSDORFF, G., & JOHN, H., *Decoding affective communication in intimate relationships*, European Journal of Social Psychology, **22**, *1*, 1992, p. 41–54.
109. UECKER, J. E., *Marriage and mental health among young adults.* Journal of Health and Social Behavior, **53**, *1*, 2012, p. 67–83.
110. URSU, A., & TURLIUC, M. N., *The relationship between anger experience and couple satisfaction: the mediating role of emotion regulation*, Manuscript submitted.
111. VATER, A., & SCHRODER-ABE, M., *Explaining the link between personality and relationship satisfaction: Emotion regulation and interpersonal behaviour in conflict discussions*, European Journal of Personality, **29**, *2*, 2015, p. 201–215.
112. VAUGHN, M. J., & BAIER, M. E. M., *Reliability and validity of the Relationship Assessment* Scale, The American Journal of Family Therapy, **27**, 1999, p. 137–147.
113. VELOTTI, P., BALZAROTTI, S., TAGLIABUE, S., ENGLISH, T., ZAVATTINI, G. C., & GROSS, J. J., *Emotional suppression in early marriage: Actor, partner, and similarity effects on marital quality*, Journal of Social and Personal Relationships, **33**, *3*, 2016, p. 277–302.

114. WALDINGER, R. J., HAUSER, S. T., SCHULZ, M. S., ALLEN, J. P., & CROWELL, J. A., *Reading others' emotions: The role of intuitive judgments in predicting marital satisfaction, quality, and stability*, Journal of Family Psychology, **18**, *1*, 2004, p. 58–71.
115. WEBB, T. L., MILES, E., & SHEERAN, P., *Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation,* Psychological Bulletin, **138,** *4*, 2012, p. 775–808.
116. YELSMA, P., & MARROW, S., *An examination of couples' difficulties with emotional expressiveness and their marital satisfaction,* The Journal of Family Communication, **3**, *1*, 2003, p. 41–62.
117. YOO, S. H., & NOYES, S. E., *Recognition of facial expressions of negative emotions in romantic relationships*, Journal of Nonverbal Behavior, **40**, *1*, 2016, p. 1–12.
118. YUCEL, D., & KOYDEMIR, S., *Predictors of marital satisfaction in North Cyprus: exploring the gender effects*, Journal of Family Studies, **21**, *2*, 2015, p. 120–143.
119. ZAKI, J., & WILLIAMS, W. C., *Interpersonal emotion regulation*, Emotion, **13**, *5*, 2013, p. 803–810.

REZUMAT

Articolul de față prezintă o analiză a predictorilor satisfacției diadice, punând accentul pe două procese emoționale: recunoașterea și reglarea emoțiilor. Începem printr-o scurtă prezentare a predictorilor și variabilelor asociate cu satisfacția diadică. Continuăm cu prezentarea unor clarificări conceptuale pentru cele două procese emoționale, ca mai departe să prezentăm studii recente ale legăturii dintre recunoașterea emoțiilor și satisfacția diadică și respectiv a relației dintre reglarea emoțiilor și satisfacția diadică. În următoarea secțiune, se aduc argumente pentru o posibilă relație între toate cele trei variable (recunoașterea emoțiilor, reglarea lor și satisfacția diadică a partenerilor). În final, sugerăm anumite implicații clinice ale recunoașterii și reglării emoționale pentru psihoterapia de cuplu și recomandăm aspecte teoretice și metodologice care pot fi studiate în viitor pentru a înțelege mai bine dinamica emoțională a relațiile romantice.

ANXIETATEA FAȚĂ DE MATEMATICĂ: CLARIFICĂRI CONCEPTUALE ŞI PSIHOMETRICE

ANDREEA IOANA PETRUȚ [*], LAURA VISU-PETRA
Departamentul de Psihologie, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Abstract

Mathematical skills are important not only for the academic or professional achievements but also for everyday life. Yet, a significant proportion of people struggle with anxiety and emotional distress when faced with mathematical stimuli. There is an extensive body of research on mathematics anxiety in adolescents and adults, but literature targeting mathematics anxiety in primary and early school populations is scant and inconsistent. Given these aspects, in this article, we will focus on mathematics anxiety in primary and secondary school students. Firstly, we will present a brief review of the history of the assessment instruments of mathematics anxiety. Secondly, we will outline and discuss some relevant findings of mathematics anxiety and some of its links to other constructs (i.e., working memory, test anxiety) and its impact on mathematics achievement or performance.

Cuvinte-cheie: anxietate față de matematică, elevi de nivel primar şi gimnazial, instrumente, constructe, achiziţii matematice

Keywords: math anxiety, primary and secondary school students, instruments, mathematics achievement.

1. INTRODUCERE

Potrivit estimărilor recente, se pare că aproximativ 20% din populaţie se confruntă cu simptome de anxietate atunci când rezolvă sarcini matematice sau când operează cu informaţie numerică (Hembree, 1990; Ashcraft şi Kirk, 2001; Ashcraft, şi Moore, 2009; Dowker, 2016).

Studiile care au investigat anxietatea față de matematică arată că, pe măsură ce copiii avansează în parcursul lor educaţional, nivelul de anxietate faţă de matematică creşte şi atinge apogeul în jurul clasei a IX-a (Hembree, 1990). Anxietatea faţă de matematică e adesea definită ca „un sentiment de tensiune care interferează cu manipularea numerelor şi cu rezolvarea problemelor matematice în situaţii relaţionate cu domeniul academic sau în situaţii din viaţa de zi cu zi”

[*] Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Strada Republicii, nr. 37, 400015, Cluj, România; E-mail: andreeapetrut83@gmail.com

(Richardson şi Suinn, 1972, p. 551). Persoanele care suferă de anxietate faţă de matematică pot avea diferite reacţii, cu o intensitate variată atunci când se confruntă cu stimuli matematici (Ashcraft, 2002). Pentru o analiză mai complexă, anxietatea faţă de matematică poate fi abordată la trei niveluri diferite (a) *cognitiv* (ex.: gânduri de îngrijorare cu privire la situaţii de evaluare curente sau viitoare, (Ashcraft *et al*., 2007; Hopko, McNeil, Zvolensky *et al*., 2001), (b) *comportamental* (ex.: comportamente de evitare), (Hembree, 1990; Ashcraft şi Faust, 1994; Chipman, Krantz, şi Silver, 1992) şi (c) *fiziologic* (ex.: ritm cardiac crescut, ameţeală) (Dew, Galassi, şi Galassi, 1984). Se pare că persoanele care suferă de anxietate faţă de matematică raportează mai puţină plăcere în raport cu această materie, au o lipsă de încredere în legătură cu potenţialul lor de a învăţa matematică şi se expun mult mai rar la stimuli matematici (ex.: evită cursurile de matematică) (Hembree, 1990; Ashcraft şi Kirk, 2001; Maloney şi Beilock, 2012). Toate aceste efecte pot avea un efect de bulgăre de zăpadă, cu consecinţe atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung (Hembree, 1990). Pe termen scurt, persoanele care suferă de anxietate faţă de matematică se privează de oportunitatea de a construi abilităţi matematice, perpetuând astfel credinţele negative despre propria persoană şi despre matematică (Hembree, 1990). În ceea ce priveşte efectele pe termen lung, aceste persoane, datorită faptului că au evitat să îşi construiască abilităţi matematice, pot fi respinse la sesiunile de admitere pentru facultate, pot evita anumite profesii sau pot evita învăţământul superior în totalitate (Hembree, 1990).

În literatură, pe lângă anxietatea față de matematică, s-au investigat și alte constructe similare cum ar fi anxietatea față de testare și anxietatea generală (Wine, 1971; Carey *et al*., 2017). Studiile arată că anxietatea față de testare se corelează negativ cu performanța în diverse situații de testare. Aceste rezultate au fost explicate prin impactul nefavorabil asupra atenției, deoarece îndreaptă resursele de care persoana dispune înspre procesarea informațiilor legate de sine, cum ar fi îngrijorările (Wine, 1971, Ramirez *et al*., 2012; Ching, 2017). În general, studiile care au explorat legătura dintre anxietatea față de testare și anxietatea față de matematică au pus în evidență o corelație moderată (Hembree, 1990; Carey *et al*., 2017). În ceea ce privește relația dintre anxietatea față de matematică și anxietatea generală, Hembree (1990) a arătat că anxietatea generală este relaționată în mai mică măsură cu anxietatea față de matematică decât cu anxietatea față de testare (Hembree, 1990). În anul 2016, Hill și colaboratorii au investigat și ei legătura dintre anxietatea față de matematică, performanța matematică și anxietatea generală. Rezultatele arată că, într-adevăr, cele două forme de anxietate sunt relaționate, dar că rămân două variabile independente (Hill *et al*., 2016). Este ideal așadar ca în studiile pe care le realizăm, pe lângă instrumentele specifice (prezentate mai jos) care evaluează anxietatea față de matematică, să includem și pe cele care măsoară anxietatea ca trăsătură sau anxietatea față de testare, pentru a identifica ce anume este specific sau comun acestor constructe înrudite.

2. INSTRUMENTE DE MĂSURARE ALE ANXIETĂŢII FAŢĂ DE MATEMATICĂ

2.1. ÎNCEPUTURILE: SCALA NUMERICĂ PENTRU ANXIETATE (*THE NUMERICAL ANXIETY SCALE*)

Interesul pentru anxietatea faţă de matematică a început în anii ’50 (Gough, 1954). Mai specific, în anul 1954 a apărut un articol despre reacţiile emoţionale ale elevilor în raport cu stimulii matematici, scris de un profesor de matematică. Gough şi-a observat elevii având aceste reacţii faţă de matematică. Gough a dat acestor reacţii un nume: „*matematofobie*” (engl.,“*mathemaphobia*”) (Gough, 1954). În următoarea perioadă, mai exact în anul 1957 apare un alt articol despre anxietatea faţă de matematică, scris de Dreger şi Aiken (Dreger şi Aiken, 1957). Dreger şi Aiken au adăugat Scalei Taylor de Manifestare a Anxietăţii (engl., “*Taylor Manifest Anxiety Scale*”*)* trei itemi care să evalueze anxietatea faţă de matematică şi au dat scalei rezultate un titlu nou: Scala de Anxietate Numerică (engl., “*The Numerical Anxiety Scale*”) (Dreger şi Aiken, 1957).

2.2. SCALA DE RAPORTARE A ANXIETĂŢII FAŢĂ DE MATEMATICĂ (*MATHEMATICS ANXIETY RATING SCALE*; MARS)

În 1972, Richardson şi Suinn au dezvoltat prima scală menită să evalueze anxietatea faţă de matematică, şi anume Scala de Raportare a Anxietăţii faţă de Matematică, numită prescurtat şi *Mathematics Anxiety Rating Scale* (MARS). Scala conţine 98 de itemi care fac referire la situaţii comportamentale, cu privire atât la contexte formale (ex.: a da un extemporal), cât şi la contexte informale (ex.: recalcularea unei note de plată primită la un restaurant). Participanţii sunt rugaţi să raporteze răspunsul pe o scală Likert de la 1 (deloc agitat/anxios) la 5 (foarte, foarte agitat/anxios), măsura în care s-ar simţi anxioşi în situaţiile specifice descrise de itemi (Richardson şi Suinn, 1972). MARS este o scală cu proprietăţi psihometrice bune. Datele pentru dezvoltarea MARS au fost obţinute pe baza unui eşantion format din 397 studenţi de anul 1 şi 2 (80% femei). Fidelitatea test-retest s-a obţinut pe baza scorurilor a 35 de studenţi din eşantionul total, la un interval de 7 săptămâni. Autorii au obţinut un coeficient alpha Cronbach bun, cu o valoare de .85. Intercorelaţiile dintre itemi au fost mari, cu un coeficient pentru consistenţă şi fidelitate de .97. De asemenea, trei studii diferite (Richardson şi Suinn, 1971; Suinn şi Edward, 1982) au arătat că scorurile obţinute în urma administrării MARS au scăzut semnificativ după ce participanţii au urmat un program de terapie comportamentală, centrat asupra reducerii anxietăţii faţă de matematică. Odată cu apariţia scalei MARS, numărul de studii care au abordat anxietatea faţă de matematică a crescut (Richardson and Woolfolk, 1980; Tobias, 1978; Tobias şi Weissborad, 1990). Astfel, MARS a fost unul dintre cele mai folosite instrumente de măsurare a anxietăţii faţă de matematică (Richardson and Woolfolk, 1980; Tobias, 1978; Tobias, & Weissborad, 1990). Totuşi, scala MARS are câteva dezavantaje: dat fiind faptul că este formată din 98 de itemi, timpul de administrare

este foarte crescut şi, de asemenea, scorarea este dificil de realizat. Astfel, noile instrumente care au fost dezvoltate au avut ca punct de pornire scala originală MARS. Spre exemplu, Ashcraft şi Kirk au dezvoltat o versiune scurtă a scalei MARS – sMARS, versiune care cuprinde 25 de itemi (Ashcraft şi Kirk, 2001). În 2003, Hopko şi colaboratorii au dezvoltat o versiune şi mai scurtă a scalei MARS – Scala Abreviată a Anxietăţii faţă de Matematică, care cuprinde 9 itemi (engl., *Abbreviated Mathematics Anxiety Scale;* AMAS; Hopko, Mahadevan, Bare şi Hunt, 2003).

2.3. SCALA SUINN DE RAPORTARE A ANXIETĂŢII FAŢĂ DE MATEMATICĂ PENTRU ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR ŞI GIMNAZIAL (*SUINN MATHEMATICS ANXIETY RATING SCALE FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS*; MARS-E)

Dat fiind faptul că majoritatea studiilor care investigau anxietatea faţă de matematică erau realizate pe populaţii de adolescenţi şi de adulţi, era nevoie să apară şi studii care să investigheze această problemă în rândul copiilor (Ashcraft, 2002; Dowker, 2016). Absenţa acestor studii este explicabilă şi prin faptul că instrumentele care măsurau anxietatea faţă de matematică erau destinate doar adolescenţilor şi adulţilor (Ashcraft, 2002; Dowker, 2016). În vederea reducerii acestei discrepanţe, în anul 1988, Suinn, Taylor şi Edwards au dezvoltat Scala SUINN de Raportare a Anxietăţii Faţă de Matematică pentru Elevii din Învăţământul Primar şi Gimnazial (engl., *SUINN Mathematics Anxiety Rating Scale for Elementary School Students;* MARS-E; *Suinn, Taylor şi Edwards, 1988).* Scala conţine 26 de itemi care descriu diferite situaţii formale şi informale în care copiii ar putea simţi o stare de anxietate (ex.: „*George a adus la şcoală patru cutii de maşinuţe. Dacă fiecare cutie conţine 7 maşinuţe, câte maşinuţe a adus George în total*?”). Respondenţii sunt rugaţi să raporteze gradul de anxietate pe care l-ar resimţi în fiecare situaţie, folosind o scală Likert de 5 puncte (*1 = deloc agitat/ă – 5 = foarte, foarte agitat/ă*) (Suinn *et al.,* 1988). Proprietăţile psihometrice ale MARS-E au fost analizate pe baza datelor obţinute de la un eşantion format din 1119 elevi de clasa a 4-a, a 5-a şi a 6-a (51.1% participanţi de sex feminin şi 48.9% participanţi de sex masculin). Într-un interval de trei săptămâni, elevilor li s-au administrat următoarele scale: MARS-E, Testul Standford pentru Reuşită (engl., *Sanford Achievement Test*; SAT), un test care evaluează performanţa elevilor la materii principale din curriculă. Subtestul pentru matematică din scală evaluează trei variabile ce ţin de abilităţile matematice: calcul semantic, conceptul de număr, aplicarea, precum şi scorurile compozite ale primelor două abilităţi. Autorii au aplicat acest test în vederea examinării legăturii dintre anxietatea faţă de matematică şi performanţa matematică (Suinn *et al.,* 1988). MARS-E are o validitate de construct bună. Rezultatele au arătat o corelaţie de -.31 (p = .001) între scorurile MARS-E şi SAT (concepte matematice r = -.29; matematică aplicată, r = -.26; calcul matematic, r = -.26). De asemenea, în urma analizei factoriale au fost identificaţi doi factori principali ai scalei. Primul factor a fost identificat ca „*Anxietate faţă de Testare Matematică*”.

Al doilea factor a fost identificat ca „*Anxietate faţă de Adecvarea Performanţei matematice*”. Aceşti doi factori au mai fost identificaţi şi în cazul altor scale care evaluează anxietatea faţă de matematică, cum ar fi MARS (Suinn şi Eduards, 1982) şi MARS-A (Suinn şi Eduards, 1982). Fidelitatea a fost testată pe baza scorurilor unui eşantion de 1086 studenţi. Coeficientul alpha Cronbach's obţinut a fost de .88 (Suinn şi Eduards, 1982).

2.4. SCALA PENTRU ANXIETATE FAŢĂ DE MATEMATICĂ PENTRU COPII (*MATHEMATICS ANXIETY SCALE FOR CHILDREN*; MASC)

Scala pentru Anxietate Faţă de Matematică pentru Copii (MASC) a fost dezvoltată de Chiu & şi Henry în anul 1990, tot pentru elevii din învăţământul primar şi gimnazial. Pornind de la MARS (MARS; Richardson şi Suinn, 1972), autorii au dezvoltat o versiune mai scurtă a acestei scale. MASC cuprinde 44 de itemi, la care persoanele pot să răspundă pe baza unei scale Likert, de la 1 (*deloc agitat*) la 4 (*foarte, foarte agitat*). Scorul total se obţine prin însumarea scorurilor aferente fiecărui item. MASC a fost dezvoltată pe baza unei populaţii de 562 de elevi (270 de băieţi şi 292 fete). Eşantionul a cuprins 40 de elevi de clasa a 4-a, 144 de elevi de clasa a 5-a, 171 de elevi de clasa 6-a, 103 de elevi de clasa a 7-a şi 104 elevi de clasa a 8-a. În vederea analizării validităţii convergente şi validităţii divergente, pe lângă MASC, elevilor li s-au mai administrat următoarele chestionare: Scala pentru Anxietate faţă de Testare pentru Copii (engl., *Test Anxiety Scale for children*; TASC; Sarson, Davidson, Lightall *et al*., 1960), o scală care evaluează anxietatea de testare şi care cuprinde 30 de itemi (ex.: „*Îţi este teamă de testele şcolare*?”, la care copii răspund prin da/nu şi Scala de Raportare a Motivaţiei pentru Realizare Şcolară (engl., *School Achievement Motivation Rating Scale*; SAM – Chiu, 1997). Această scală se aplică profesorilor, aceştia fiind rugaţi să raporteze motivaţia de realizare a elevilor pe baza frecvenţei unor comportamente specifice (ex.: „*Alege să lucreze dincolo de ceea ce i se cere*”). De asemenea, elevilor li s-au mai administrat şi Testul pentru Abilităţi Şcolare Otis-Lennon (engl., *Otis-Lennon School Ability Test*; Otis, 1988), Testul Iowa pentru Abilităţi de Bază (engl., *The Iowa Test of Basic Skill*; ITBS) şi Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Copii, ediţia Revizuită (engl., *Intelligence Scale for Children-Revised*; WISC-R; Wechsler 1974). Coeficienţii alpha pentru consistenţă internă au variat între .90 şi .93, valoarea medianei fiind de .92. În termeni de validitate, scorurile obţinute de către un grup de copii au corelat negativ cu notele semestriale la matematică sau aritmetică (valorile r variază între .24 şi .47), motivaţia pentru realizare (r = -.23) şi pozitiv cu scorurile obţinute la testele de anxietate faţă de testare (r = .71). În urma analizei factoriale au fost extraşi 4 factori: Anxietatea faţă de Evaluarea Matematică (8 itemi); Anxietatea faţă de Învăţare la Matematică (6 itemi); Anxietatea faţă de Rezolvarea Problemelor de Matematică (5 itemi) şi Anxietatea faţă de Profesorul de Matematică (2 itemi) (Chiu şi Henry, 1990).

2.5. CHESTIONARUL PENTRU ANXIETATEA FAŢĂ DE MATEMATICĂ (*THE MATHEMATICS ANXIETY SURVEY*; MAXS)

În 1995, Gierl şi Bisanz au adaptat itemii scalei MARS-E (Suinn, Taylor şi Edwards, 1988) pentru copiii de clasa a 3-a şi a 6-a. MAXS este compusă din două subscale care evaluează anxietatea faţă de testarea matematică şi anxietatea în raport cu rezolvarea problemelor de matematică (Gierl şi Bisanz, 1995). Datele pentru dezvoltarea chestionarului au fost culese de la 95 de elevi. Dintre aceştia, 47 au fost elevi de clasa a 3-a şi 48 au fost elevi de clasa a 6-a. La fel ca în scala MARS-E (Suinn *et al.,* 1988), participanţii sunt rugaţi să raporteze pe o scală Likert nivelul de agitaţie pe care l-ar resimţi în diferite situaţii. Însă ceea ce diferă faţă de raportarea scalei MARS-E este faptul că extremităţile scalei erau marcate de două feţe care reprezentau o fată/un băiat „*deloc agitat/ă*" sau „*foarte, foarte agitat/ă*". Autorii au optat pentru acest format de răspuns pentru a oferi elevilor o amorsă vizuală care să îi ajute să dea un răspuns cât mai precis (Gierl şi Bisanz, 1995). Pe lângă MAXS, elevii au mai completat încă două scale. Prima scală – Chestionarul pentru Anxietatea faţă de Testarea Şcolară (engl., *The School Test Anxiety Survey*; *STAS*) a fost creat pentru a diferenţia între anxietatea faţă de matematică şi anxietatea faţă de testare. Itemii care compun scala STAS au fost formulaţi aproape identic cu itemii scalei MAXS, cu excepţia faptului că sintagma „*anxietate faţă de testarea matematică*" a fost înlocuită cu sintagma „*anxietate faţă de testarea şcolară*". Chestionarul Atitudinilor faţă de Matematică (engl., *Mathematics Attitudes Survey*; MATS) a fost creat pentru a măsura atitudinile copiilor faţă de matematică. Elevii au fost rugaţi să răspundă la 42 de întrebări în legătură cu matematica, pe o scală Likert de la 1 la 5, jumătate din itemii care compun scala fiind formulaţi pozitiv, iar cealaltă jumătate fiind formulaţi negativ. Pe lângă completarea acestor chestionare, elevii au mai rezolvat un test de matematică. Cei 50 de itemi care compun testul măsoară performanţa în cinci domenii diferite: înţelegerea cunoştinţelor matematice, aplicarea cunoştinţelor matematice în situaţii din viaţa reală, conştientizarea tiparelor, relaţiilor şi principiilor şi soluţia la probleme nonrutiniere şi comunicarea prin folosirea adecvată a limbajului matematic (Gierl şi Bisanz, 1995). Mai departe, a fost examinată relaţia dintre anxietatea faţă de matematică şi anxietatea faţă de testare. Cele două variabile au corelat pozitiv una cu cealaltă, însă, atunci când au fost introduse într-o analiză de regresie multiplă pentru a vedea impactul lor asupra performanţei matematice, fiecare a explicat o parte diferită din varianţa scorurilor performanţei la matematică. Acest lucru sugerează că anxietatea faţă de matematică este un construct diferit de anxietatea faţă de testare. În vederea determinării omogenităţii scalei, s-au calculat coeficienţii Alpha Cronbach, care au avut valori crescute atât pentru elevii din clasa a 3-a ($\alpha = .85$), cât şi pentru elevii din clasa a 6-a ($\alpha = .87$) (Gierl şi Bisanz, 1995).

2.6. SCALA PENTRU ANXIETATEA FAŢĂ DE MATEMATICĂ LA COPII (*CHILDREN'S ANXIETY IN MATHEMATICS SCALE*; CAMS)

În general, până în anul 2013 scalele s-au axat prioritar asupra populaţiilor de elevi de gimnaziu (Suinn *et al.*, 1988; Chiu şi Henry, 1990; Jameson, 2013), fie asupra unor categorii de vârstă specifice (Gierl şi Bisanz, 1995). Pe lângă aceste două aspecte, o altă problemă semnalată în literatura de specialitate a fost în legătură cu formatul de răspuns pe care aceste scale le avea (Suinn *et al.*, 1988; Chiu şi Henry, 1990; Gierl şi Bisanz, 1995; Jameson, 2013). Mai exact, s-ar putea ca raportarea nivelului de anxietate prin folosirea unei scale de tip Likert să nu fie cel mai bun format de răspuns pentru copii (Ashcraft şi Moore, 2009; Jameson, 2013). Pentru a putea da un răspuns care să reflecte într-adevăr nivelul de anxietate pe care îl resimt, copiii trebuie să îşi reprezinte emoţiile ca numere (Jameson, 2013). Acest aspect poate fi problematic, întrucât studiile arată că, pentru copii, reprezentarea simbolurilor care au puţine elemente în comun cu obiectul desemnat este dificilă şi neadecvată vârstei (DeLoache, 2000; Jameson, 2013). Pornind de la aceste probleme, Jameson a dezvoltat o nouă scală: Scala pentru Anxietatea faţă de Matematică la Copii (engl., *Children's Anxiety in Mathematics Scale*; CAMS; Jameson, 2013). CAMS este o scală formată din 16 itemi care evaluează anxietatea în rândul elevilor din clasele 1–5. La baza dezvoltării acestei scale a stat un eşantion format din 438 de copii (153 băieţi şi 285 fete): 83 de elevi din clasa 1-a, 104 elevi din clasa a 2-a, 103 elevi din clasa a 3-a, 104 elevi din clasa a 4-a şi 44 de elevi din clasa a 5-a. Pe lângă CAMS, participanţilor le-a fost administrat şi Testul Wide Range Achievement (WRAT-4; Wilkinson şi Robinson, 2006). WRAT este un test standardizat care cuprinde 40 de itemi, care măsoară performanţa matematică (Wilkinson & Robinson, 2006). Analiza factorială exploratorie a evidenţiat o soluţie de trei factori: anxietate generală faţă de matematică (GMA), anxietate faţă de performanţa matematică (MPA) şi anxietate faţă de greşeli matematice (MPA) (Jameson, 2013). Consistenţa internă a scalei a fost bună ($\alpha = .86$), la fel şi în cazul subscalelor GMA ($\alpha = .81$), PMA ($\alpha = .73$) şi MPA ($\alpha = .74$). De asemenea, scorurile CAMS şi WRAT au corelat negativ, conform predicţiei autoarei ($r = -.18$) (Jameson, 2013).

2.7. VERSIUNEA MODIFICATĂ A SCALEI ABREVIATE PENTRU ANXIETATEA FAŢĂ DE MATEMATICĂ (*THE MODIFIED ABBREVIATED MATHEMATICS ANXIETY SCALE*; MAMAS)

O altă scală care măsoară anxietatea faţă de matematică în rândul copiilor este Versiunea Modificată a Scalei Abreviate pentru Anxietatea faţă de Matematică (engl., *The Modified Abbreviated Mathematics Anxiety Scale*, mAMAS; Carey, Hill, Devine şi Szucs, 2017). Această scală a fost dezvoltată pentru a fi folosită în rândul copiilor cu vârstele cuprinse între 8 şi 13 ani. Pornind de la scala originală AMAS, autorii au adaptat itemii acesteia şi au creat o nouă scală care însumează 9 itemi care descriu diverse situaţii în care persoanele cu această problemă ar putea simţi anxietate. Respondenţii sunt rugaţi să raporteze nivelul resimţit de anxietate

faţă de matematică, pe o scală Likert de la 1 *(deloc anxios)* la 5 *(extrem de anxios)* (Carey *et al*., 2017). Eşantionul care a stat la baza construirii acestei scale a fost format din 1849 de elevi din învăţământul primar şi gimnazial, cu vârsta cuprinsă între 8 şi 13 ani. În vederea calculării analizei factoriale exploratorii şi confirmatorii, mAMAS a fost administrată împreună cu alte două scale: Scala Anxietăţii faţă de Testare pentru Copii (engl., *The Child Test Anxiety Scale*, CTAS; Wren şi Benson, 2004) şi versiunea abreviată a Scalei de Manifestare a Anxietăţii-Ediţia a 2-a (engl., *Revised Children's Manifest Anxiety Scale-Second Edition* (RCMAS-II; Reynolds şi Richmond, 2008). Scala Anxietăţii faţă de Testare pentru Copii (CTAS) (Wren şi Benson, 2004). CTAS cuprinde 30 de itemi care măsoară cogniţiile copiilor (ex.: „*Când dau un test, mă gândesc destul de mult la ce nu ar putea merge bine*"), reacţiile fiziologice (ex. „*Când dau un test, simt fluturi în stomac*") şi comportamente (ex.: „*Când dau un test, bâțâi*") în diferite contexte. Această scală are atât validitate, cât şi fidelitate adecvate, coeficientul alpha Cronbach având o valoare de 0.92. Pentru măsurarea anxietăţii generale, autorii au folosit forma scurtă a Scalei de Manifestare a Anxietăţii – Ediţia a 2-a (RCMAS-II) (Reynolds şi Richmond, 2008). RCMAS-II cuprinde 10 itemi, la care respondenţii răspund cu da/ nu. Scala are proprietăţi psihometrice bune (Cronbach $\alpha = 0.82$) (Reynolds şi Richmond, 2008). Pe lângă aceste scale, copiii au mai efectuat două teste, în vederea măsurării performanţei: Evaluarea Matematică pentru Studiu şi Învăţare (engl., *Mathematics Assessment for Learning and Teaching*; Wren şi Benson, 2004) şi Testul de Grup pentru Citit (engl., *Hodder Group Reading Test*) (Vincent şi Crumpler, 2007). Analiza structurii factoriale a scalei s-a realizat pe baza unui eşantion de 1746 de elevi (Jameson, 2013), şi a fost identificată o soluţie cu doi factori, o structură care a mai fost confirmată şi pentru scala AMAS, precum şi pentru diferite versiuni adaptate ale ei (Hopko *et al*., 2003; Vahedi şi Farrokhi, 2011; Primi *et al*., 2014; Cipora *et al*., 2015). Astfel, itemii au fost grupaţi în două subscale: anxietate în legătură cu Învăţarea matematicii şi anxietate faţă de Evaluarea matematică (Jameson, 2013). De asemenea, a fost analizată atât validitatea convergentă, cât şi cea divergentă, pe baza scorurilor de la mAMAS, RCMAS şi CTAS. Rezultatele arată că scorurile respondenţilor la fiecare scală au fost influenţate de factori diferiţi, dar relaţionaţi, acest lucru însemnând că mAMAS are o validitate şi fidelitate bună (Carey *et al*., 2017).

3. CONCLUZII

Pornind de la literatura despre anxietatea faţă de matematică în rândul copiilor, în acest articol am avut două obiective majore. În primul rând, am vrut să prezentăm şi analizăm cronologic instrumentele pentru evaluarea anxietăţii faţă de matematică în cazul elevilor din învăţământul primar şi gimnazial. În acest sens, după cum am menţionat anterior, numărul studiilor care au investigat anxietatea de matematică în rândul populaţiilor de adolescenţi şi adulţi este mai mare decât numărul studiilor care a investigat acest construct în rândul copiilor (Ashcraft,

2002; Ashcraft şi Moore, 2009; Dower, 2016). Această discrepanţă poate fi explicată şi prin faptul că instrumentele care măsoară anxietatea faţă de matematică la copii au lipsit (Ashcraft, 2002; Ashcraft şi Moore, 2009; Dower, 2016). Astfel, pentru o lungă perioadă de timp, unul dintre cele mai folosite instrumente de măsurare a anxietăţii faţă de matematică pentru adolescenţi şi adulţi este Scala de Raportare a Anxietăţii faţă de Matematică (engl., *Mathematics Anxiety Rating Scale)* (MARS; Richardson şi Suinn, 1972). Multe dintre scalele care s-au construit ulterior au pornit de la această scală (Chiu & Henry, 1990; Gierl şi Bisanz, 1995; Ashcraft & Kirk, 2001; Hopko *et al*., 2003). În 2017, au fost semnalate anumite probleme legate de validitatea scalelor dezvoltate până atunci (Richardson şi Suinn, 1972; Suinn *et al*., 1988; Gierl, şi Bisanz, 1995; Carey *et al.*, 2017). În plus, aceste scale se centrau prioritar asupra elevilor mai mari (Richardson şi Suinn, 1972; Suinn *et al*., 1988; Gierl, şi Bisanz, 1995; Carey *et al.*, 2017). În acest context, pornind de la scala AMAS (Hopko *et al.*, 2003), Carey şi colaboratorii au dezvoltat un nou instrument de măsurare a anxietăţii faţă de matematică pentru copiii de 8–9, 11–13 ani: Scala Modificată a Scalei Abreviate pentru Anxietatea faţă de Matematică (engl., *The Modified Abbreviated Mathematics Anxiety Scale*, mAMAS; Carey *et al*., 2017). Astfel, dată fiind evoluţia şi decalajul în ceea ce priveşte apariţia scalelor care măsoară anxietatea faţă de matematică în rândul adolescenţilor şi adulţilor pe de o parte şi a copiilor pe cealaltă parte, putem înţelege de ce există o discrepanţă şi la nivel de studii (Ashcraft, 2002; Ashcraft şi Moore, 2009; Dower, 2016).

În ceea ce priveşte populaţia din România, în cadrul proiectului *Diminuarea anxietăţii de matematică în perioada şcolară timpurie: O intervenţie de tip tutoring cognitiv versus antrenamentul memoriei de lucru în dezvoltarea conceptului de număr* suntem în curs de adaptare pe populaţie românească a două instrumente, MARS şi mAMAS (vezi www.minimanx.com, Cheie, Petruţ, & Visu-Petra, în pregătire).

În al doilea rând, prin articolul de faţă am vrut să evidenţiem şi să discutăm rezultatele cele mai relevante despre anxietatea faţă de matematică, punând accent pe legătura dintre acest construct şi alte constructe înrudite. În acest sens, putem concluziona prin a spune că una dintre cele mai studiate legături este performanţa academică (Devine, Fawcett, Szűcs *et al*., 2012, Dowker, Sarkar şi Looi, 2016, Carey şi Hill, 2017). Unii autori au arătat că, în cazul copiilor, anxietatea faţă de matematică nu are nicio legătură cu performanţa (ex.: Krizinger *et al*., 2009), iar alţii au arătat că anxietatea faţă de matematică afectează performanţa mai ales a acelor copii care au o capacitate mai mare a memoriei de lucru (Wu *et al.*, 2012; Ching, 2017) sau poate influența cogniția și motivația pentru performanța matematică în sens pozitiv, atâta timp cât se menține în parametrii optimi (Beilock *et al*., 2015).

Acknowledgment

1. Această lucrare este rezultatul cercetării făcută posibilă prin sprijinul financiar oferit prin proiect de cercetare al Ministerului Cercetării şi Inovării, CNCS – UEFISCDI, proiectul cu numărul PN-III-P1-1.1-TE-2016-2170, în cadrul PNCDI III.

Primit în redacție la: 11.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ASHCRAFT, M. H., & Faust, M. W., *Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation*, Cognition and Emotion, ***8,*** *2*, 1994, p. 97–125.
2. ASHCRAFT, M. H., & KIRK, E. P., *The relationships among working memory, math anxiety, and performance*, Journal of experimental psychology: General, **130**, *2*, 2001, p. 224–238.
3. ASHCRAFT, M. H., *Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences*, Current directions in psychological science, **11**, *5*, 2002, p. 181–185.
4. ASHCRAFT, M. H., & KRAUSE, J. A., *Working memory, math performance and math anxiety*, Psychonomic bulletin and review, **14**, *2*, 2007, p. 243–248.
5. ASHCRAFT, M. H., & MOORE, A. M., *Mathematics anxiety and the affective drop in performance*, Journal of Psychoeducational Assessment, **27**, *3*, 2009, p. 197–205.
6. BEILOCK , L. S., MALONEY, E., RAMIREZ, G., GUNDERSON,E. A., LEVINE, S., *Is Math Anxiety Always Bad for Math Learning? The Role of Math Motivation*, Psychological science, **26**, *12*, 2015.
7. CAREY, E., HILL, F., DEVINE, A., & SZÜCS, D., *The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance*, Frontiers in psychology, **6**, *1987*, 2016.
8. CAREY, E., HILL, F., DEVINE, A., & SZŰCS, D. *The modified abbreviated math anxiety scale: A valid and reliable instrument for use with children*, Frontiers in psychology, 2017.
9. CIPORA, K., SZCZYGIEŁ, M., WILLMES, K., & NUERK, H. C., *Math anxiety assessment with the Abbreviated Math Anxiety Scale: Applicability and usefulness: Insights from the Polish adaptation*, Frontiers in Psychology, **6**, *1983*, 2015, p. 1664–1078.
10. CHING, B. H. H., *Mathematics anxiety and working memory: Longitudinal associations with mathematical performance in Chinese children*, Contemporary Educational Psychology, **51**, 2017, p. 99–113.
11. CHIPMAN, S. F., KRANTZ, D. H., & SILVER, R., *Mathematics anxiety and science careers among able college women*, Psychological science, **3**, *5*, 1992, p. 292–296.
12. CHIU, L. H., & HENRY, L. L., *Development and validation of the Mathematics Anxiety Scale for Children, Measurement and evaluation in counselling and development*, 1990.
13. CHIU, L. H., *Development and Validation of the School Achievement Motivation Rating Scale*, Journal of Educational and Psychological Measurement, 20, 1997, 36–42.
14. DELOACHE, J. S., *Representation and young children's use of scale models*, Child development, **71**, *2*, 2000, p. 329–338.
15. DEVINE, A., FAWCETT, K., SZŰCS, D., AND DOWKER, A., *Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety*, Behaviour Brain Function, **8**, *33*, 2012.
16. DEW, K. H., GALASSI, J. P., & GALASSI, M. D., *Math anxiety: Relation with situational test anxiety, performance, physiological arousal, and math avoidance behaviour*, Journal of Counselling Psychology, **31**, *4*, 1984, p. 580–583.

17. DOWKER, A., SARKAR, A., & LOOI, C. Y., *Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?*, Frontiers in psycho*logy*, **7**, 2016.
18. DREGER, R. M., & AIKEN JR, L. R., *The identification of number anxiety in a college population*, Journal of Educational psychology, **48**, *6*, 1957.
19. GIERL, M. J., & BISANZ, J., *Anxieties and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6*,The Journal of experimental education, **63**, *2*,1995, p. 139–158.
20. GOUGH, O. P., *Why failures in mathematics? Mathemaphobia: Causes and treatments*, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, **28**, *5*, 1954, p. 290–294.
21. HEMBREE, R., *The nature, effects, and relief of mathematics anxiety*, Journal for research in mathematics education, 1990, p. 33–46.
22. HOPKO, D. R., MAHADEVAN, R., BARE, R. L., & HUNT, M. K., *The abbreviated math anxiety scale (AMAS) construction, validity, and reliability*, Assessment, **10**, *2*, 2003, p. 178–182.
23. HOPKO, D. R., MCNEIL, D. W., ZVOLENSKY, M. J., & EIFERT, G. H., *The relation between anxiety and skill in performance-based anxiety disorders: A behavioural formulation of social phobia*, Behaviour therapy, **32**, *1*, 2001, p. 185–207.
24. JAMESON, M. M., *The development and validation of the Children's Anxiety in Math Scale*, Journal of Psychoeducational Assessment, **31**, *4*, 2013, p. 391–395.
25. JAMESON, M. M., *The development and validation of the Children's Anxiety in Math Scale*, Journal of Psychoeducational Assessment, **31**, *4*, 2013, p. 391–395.
26. KRINZINGER, H., KAUFMANN, L., & WILLMES, K., *Math anxiety and math ability in early primary school years*, Journal of psycho educational assessment, **27**, *3*, 2009, p. 206–225.
27. MA, X., *A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics*, Journal for research in mathematics education, **30**, *5*, 1999, p. 520.
28. OTIS, A. S., *Otis-Lennon School Ability Test: OLSAT*, Psychological Corporation, 1988.
29. PRIMI, C., BUSDRAGHI, C., TOMASETTO, C., MORSANYI, K., & CHIESI, F., *Measuring math anxiety in Italian college and high school students: validity, reliability and gender invariance of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS)*, Learning and Individual Differences, **34**, 2014, p. 51–56.
30. RICHARDSON, F. C., & SUINN, R. M., *The mathematics anxiety rating scale: psychometric data*, Journal of counselling Psychology, **19**, *6*, 1972, p. 551.
31. REYNOLDS, C. R., RICHMOND, B. O., *Revised Children's Manifest Anxiety Scale–Second Edition (RCMAS-2): Manual, Los Angeles*, CA: Western Psychological Services, 2008.
32. SUINN, R. M., & EDWARDS, R., *The measurement of mathematics anxiety: The mathematics anxiety rating scale for adolescents MARS*, A Journal of Clinical Psychology, **38,** *3*, 1982, p. 576–580.
33. SUINN, R. M., TAYLOR, S., & EDWARDS, R. W., *Suinn mathematics anxiety rating scale for elementary school students (MARS-E): Psychometric and normative data*, Educational and Psychological Measurement, **48**, *4*, 1988, p. 979–986.
34. VAHEDI, S., & FARROKHI, F.,*A confirmatory factor analysis of the structure of abbreviated math anxiety scale*, Iranian journal of psychiatry, **6**, *2*, 2011, p. 47.
35. VINCENT, D., AND CRUMPLER, M., *Hodder Group Reading Tests 1-3* (II.), London, Hodder Education, 2007.
36. WECHSLER, D., *Wechsler intelligence scale for children-revised*, Psychological Corporation, 1974.
37. WILKINSON, G. S., & ROBERTSON, G. J., *Wide Range Achievement Test Fourth Edition. Lutz, FL*, Psychological Assessment Resources, 2006.
38. WREN, D. G., & BENSON, J., *Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development and Internal Construct Validation*, Anxiety, Stress & Coping, **17**, 2004, p. 227–240.
39. WU, S., AMIN, H., BARTH, M., MALCARNE, V., & MENON, V., *Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement*, Frontiers in psychology, **3**, 2012, p. 162.

REZUMAT

Abilităţile matematice sunt importante atât pentru domeniul academic sau profesional, cât şi pentru situaţiile din viaţa de zi cu zi. Cu toate acestea, un procent semnificativ din populaţie raportează anxietate şi distres emoţional atunci când se confruntă cu stimuli matematici. Până acum, există multe studii care să investigheze anxietatea faţă de matematică în rândul populaţiilor de adolescenţi şi de adulţi, însă numărul studiilor care a abordat anxietatea faţă de matematică în rândul populaţiilor de copii din învăţământul primar şi gimnazial este mult mai mic. De asemenea, multe dintre rezultatele obţinute în rândul populaţiilor de copii sunt inconsistente. Date fiind aceste aspecte, în articolul de faţă ne vom centra asupra anxietăţii faţă de matematică în rândul populaţiilor de copii din învăţământul primar şi gimnazial. În primul rând, vom prezenta un rezumat al istoricului instrumentelor de măsurare a anxietăţii faţă de matematică. În al doilea rând, vom prezenta şi discuta în linii generale rezultatele studiilor din acest domeniu. Mai exact, ne vom centra asupra legăturii dintre anxietatea faţă de matematică şi alte constructe relaţionate, relevante, cum ar fi anxietatea faţă de testare, anxietatea generalizată, memoria de lucru, precum şi asupra impactului pe care anxietatea faţă de matematică îl are asupra performanţei matematice.

COMPETENȚELE SOCIO-EMOȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA ZI *VERSUS* ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ ȘI *ONLINE*

SEBASTIAN VAIDA*, ANDA MAN
Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj

Abstract

This theoretical study analyzes the differences between traditional and *online* education, exploring the importance of developing socio-emotional skills in education. *Online* education, compared to traditional education, requires the development of new skills from both students and teachers. Due to the increase in the number of students who choose to study *online*, as well as the fact that there are studies that show that socio-emotional factors contribute to increasing academic performance, workplace performance and life satisfaction, the development of emotional intelligence and social intelligence in *online* students would help self-development, a process necessary for more efficient mobilization of resources, of time and more effective control of behavior. *Online* education has the advantage of self-paced learning and access to high quality courses. At the same time, it can present the disadvantage of lack of constant interaction, which can be replaced by the feedback from the course instructor, by building an online community where students can learn and offer each other feedback or even by a dedicated social-emotional course that runs in parralel.

Cuvinte-cheie: învăţământ *online*, învăţământ tradiţional, inteligenţă emoţională, inteligenţă socială, competenţe socio-emoţionale.

Keywords: online education, traditional education, emotional intelligence, social intelligence, socio-emotional skills.

1. INTRODUCERE

Numărul studenţilor care sunt cuprinşi în forme de educaţie la distanţă a crescut mult în ultima perioadă, participând la creşterea, acceptarea şi integrarea unui număr mai mare de persoane în programe educative universitare (Allen & Seaman, 2014). Domeniul de aplicare şi disponibilitatea ofertelor *online* continuă să se extindă la nivel global (Roddy *et al.*, 2017). Până la şase milioane de studenţi din SUA s-au înscris la cursuri din învăţământul *online* în 2015, aproape cinci milioane dintre aceşti studenţi studiau o calificare universitară (terţiară) (Allen, Seaman, 2017 cf. Roddy *et al*., 2017).

* „Babeş-Bolyai” University, Cluj Napoca, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Republicii Street No 37, 400015, Cluj, România; E-mail: sebastianvaida@psychology.ro.

Studiile arată că există componente ale inteligenţei care afectează performanţa în muncă şi succesul social, această componentă fiind inteligenţa emoţională (Pastor, 2014). Astfel, persoanele cu inteligenţă emoţională ridicată obţin performanţe ridicate în management sau vânzări, acolo unde succesul este legat de abilitatea de a înţelege şi relaţiona cu ceilalţi (Pastor, 2014).

Adulţii înţeleg gândurile, dorinţele, credinţele şi scopurile altor persoane şi faptul că acţiunile indivizilor sunt ghidate de aceste stări mentale. Înţelegerea acţiunilor celorlalţi este importantă pentru funcţionarea zilnică, fiind un proces fundamental de învăţare de la ceilalţi. Din acest motiv, inteligenţa socială este totodată importantă pentru dezvoltarea socială, cognitivă şi dezvoltarea limbajului (Henderson, Gerson, Woodward, 2008 cf. Bennett, 2015).

2. ÎNVĂŢĂMÂNTUL LA DISTANŢĂ ŞI/SAU *ONLINE* COMPARATIV CU ÎNVĂŢĂMÂNTUL LA ZI

Educaţia la distanţă s-a dovedit a fi benefică în termeni de creştere, acceptare, percepţie şi integrare pe scară largă în programe tradiţionale (Allen & Seaman, 2014). Astfel, autorii arată că numărul studenţilor cuprinşi în învăţământul la distanţă a crescut la 7,1 milioane de studenţi, reprezentând 33,5% din totalul populaţiei de studenţi (Allen & Seaman, 2014). Educaţia *online* s-a extins rapid în ultimii 15 ani. Dacă în 2002–2003 numărul studenţilor de liceu care s-au înscris la cursuri *online* a fost de 317000, în 2009–2010, numărul acestora a ajuns la 1,8 milioane (National Center for Educational Statistics, 2012), iar în 2014–2015, a atins 4,5 milioane de studenţi (Evergreen Education Group, 2015). Datele statistice cu privire la înscrierea studenţilor în învăţământul *online* arată că 28% dintre studenţii din învăţământul superior participă la cel puţin un curs *online*, iar 14% dintre studenţii de la facultăţi sunt înscrişi în învăţământul la distanţă (Allen & Seaman, 2016).

Dezvoltarea învăţământului la distanţă necesită dezvoltarea unor deprinderi în plus faţă de deprinderile necesare cursurilor la zi (de exemplu, cunoştinţe legate de program, cunoştinţe de pedagogie, Alvarez *et al*., 2009). Spre deosebire de învăţământul *online* care a fost studiat în ultimii ani, dezvoltarea deprinderilor necesare profesorilor care să predea *online* a fost mai puţin acoperită (Oomen-Early, Murphy, 2009 cf. Roddy *et al*., 2017). Puţinele studii care s-au ocupat de această problemă au concluzionat că deprinderile necesare profesorilor care predau *online* sunt: abilităţi de a comunicare eficientă, competenţe tehnologice, oferirea *feedback*-ului informativ, abilităţi administrative, receptivitate, monitorizarea învăţării, oferirea suportului pentru studenţi (Roddy *et al*., 2017). Modalităţile de comunicare se reduc la comunicare asincronă (Hung *et al*., 2010 cf. Anwer *et al*., 2017). Pe lângă abilităţile profesorilor, este nevoie de abilităţi ale studenţilor în ceea ce priveşte abordarea procesului de învăţare în cadrul cursurilor *online* (Bailey *et al*., 2014). Aceştia trebuie să ţină cont de câteva elemente care reprezintă provocări şi

oportunităţi unice mediului *online*: dificultăţi tehnice, izolarea percepută, provocări legate de echilibrarea învăţării, îndatoririle legate de familie şi muncă, confuzia legată de conţinut, performanţe academice slabe, lipsa motivaţiei (Roddy *et al.*, 2017). Interviurile calitative sugerează faptul că facultăţile au perceput cursurile *online* ca fiind mai costisitoare decât cursurile la zi (Bolliger & Waslik, 2009), deoarece comunitatea academică consideră că procesul de predare *online* ocupă mai mult timp decât cel faţă în faţă. În acelaşi timp, tehnologia a avansat, la fel ca şi gama largă de oferte educaţionale *online*, lucru care aduce cu sine mai multă experienţă şi structuri de sprijin instituţional mai bune (Van de Vord & Pogue, 2012). Susţinătorii cursurilor *online* arată că experienţa învăţământului *online* reprezintă un avantaj pentru studenţi, în condiţiile unei economii care recompensează competenţa digitală (Sheehy, 2012). Mai mult, cursurile *online* ar putea reduce inegalităţile cu privire la calitatea predatului, favorizând inovaţia pedagogică, având în vedere că profesorii nu mai sunt legaţi de anumite şcoli.

Pentru designul învăţământului *online* este importantă cunoaşterea câtorva caracteristici care influenţează satisfacţia studenţilor, cum ar fi: caracteristicile profesorilor (expertiză şi suport pentru învăţare), achiziţia expertizei de către studenţi şi materialele de predare (Paechter & Maier, 2010).

Rezultatele studiului lui Hurlbut (2018) sugerează că studenţii au ales cursurile *online* în funcţie de stilul de învăţare preferat şi în funcţie de nevoile de instruire. Astfel, studenţii care au raportat confort în a studia *online* au avut performanţe mai bune, rezultatele fiind corelate pozitiv cu participarea la cursurile BBC live. Cu toate că nu se înțelege pe deplin modalitatea în care cursurile *online* afectează performanţa (Means *et al.*, 2013), susţinătorii învăţământului *online* evidenţiază avantajele învăţământului *online vs* învăţământul la zi. Un avantaj este posibilitatea studentului de a învăţa în propriul ritm, permiţând celor care au un ritm mai lent de învăţare să repete conţinuturile neclare până le stăpânesc (Tallent-Runnels *et al.*, 2006 cf. Hart *et al.*, 2019). De asemenea, cursurile *online* oferă *feedback* imediat asupra performanţei, prin intermediul unui sistem inteligent de îndrumare, care s-a dovedit a fi util atât studenţilor, cât şi profesorilor (Means, Bakia & Murphy, 2014). Cursurile *online* oferă studenţilor posibilitatea de a accesa cursuri şi învăţământ de înaltă calitate, lucru care poate nu este posibil la şcolile la care studiază studenţii cuprinşi în învăţământul la zi (Hart *et al.*, 2019).

Analiza interviurilor care vizează perspectiva studenţilor în legătură cu flexibilitatea timpului şi locaţiei în învăţământul *online* au evidenţiat două aspecte: accesul la conţinutul de studiat indiferent de oră a fost evaluat pozitiv de către studenţi, în schimb flexibilitatea timpului de parcurgere a cursului a fost percepută critic, subliniind absenţa unei date finale până la care să fie parcurs cursul ca fiind important din perspectiva motivaţiei extrinseci (Keis *et al.*, 2017). Natura nonobligatorie a cursurilor *online* impune un grad ridicat de iniţiativă şi disciplină din partea studentului, pentru a finaliza cursul (Keis *et al.*, 2017). Studenţii au perceput flexibilitatea locaţiei sub aspecte diferite, preferând cursurile la zi datorită

nivelului ridicat de implicare şi dorinţei de pregătire pentru curs, chiar dacă au obligaţia de a fi prezenţi la curs, la o dată fixă şi o anumită locaţie (Keis *et al.*, 2017). Avantajele cursurilor *online* constau în accesul la cursuri indiferent de locaţia în care trăieşti, o mai bună potrivire a stilului şi programului de studiu la condiţiile de viaţă ale studentului, mai ales în cazul studenţilor nontradiţionali (cu familie, serviciu), numărul de studenţi participanţi poate fi mai mare decât ar cuprinde capacitatea fizică a sălilor de curs (Arias *et al.*, 2018). Chiar dacă învăţământul la distanţă oferă o mai mare libertate, impune o mai mare disciplină atât pentru studenţi, cât şi pentru profesori (Arias *et al.*, 2018). Acest lucru presupune parcurgerea materialelor de curs în totalitate, până la o dată stabilită, profesorii trebuie să se asigure că au pus la dispoziţie materialele necesare şi că au realizat evaluările la timp.

Serviciile de suport acordate studenţilor la distanţă devin de mare importanţă, având în vedere unele probleme ale tehnologiei (Roddy *et al.*, 2017). Factorii de bază ai unui sistem de suport care să susţină succesul studenţilor sunt: suport academic *online* accesibil (Huwiler, 2015 cf. Roddy *et al.*, 2017), asistenţă cu navigarea tehnologiei (Lee, 2010), facilităţi de sănătate şi bunăstare (Anderson, 2008 cf. Roddy *et al.*, 2017) şi sentimentul de apartenenţă sau de comunitate (Kumar & Heathcock, 2014).

Un raport realizat în 2009 de către Departamentul de Educaţie al SUA a comparat învăţământul *online* cu cel tradiţional şi a identificat câteva aspecte importante: 1) studenţii care au participat la cursuri *online* au avut performanţe mai bune decât cei de la zi; 2) participarea la cursuri *online* şi de zi (instrucţie hibridă) a rezultat în performanţe mai bune ale acestor studenţi comparativ cu cei de la zi; 3) studenţii care au raportat petrecerea unui timp mai îndelungat în realizarea sarcinilor din cadrul cursurilor *online* au beneficiat mai mult de la cursurile *online* decât studenţii de la zi în circumstanţe similare; 4) formatul *online* s-a dovedit mai eficient pentru o varietate de domenii de studiu şi pentru o varietate de caracteristici ale participanţilor la cursurile *online* (cu diferenţe constatate între elevii de liceu, de gimnaziu sau studenţilor din învăţământul superior).

Studiile care s-au ocupat de diferenţele dintre studiile tradiţionale şi educaţia la distanţă sugerează că studenţii din învăţământul la distanţă sunt în general mai în vârstă comparativ cu studenţii din învăţământul tradiţional, au o slujbă, familie şi copii, au de parcurs un drum lung până la campusul universitar şi au experienţă mai bună cu tehnologia (Dutton, Dutton, Perry, 2002 cf. Bennett, 2015). Unii cercetători au arătat că studenţii cuprinşi în învăţământul de la distanţă au avantaje atitudinale şi motivaţionale comparativ cu colegii din învăţământul tradiţional (Stevens şi Switzer, 2006). Alţi autori au sugerat că studenţii de la distanţă au deficienţe în abilităţile sociale (Small, Vorgan, 2009 cf. Bennett, 2015). Cel mai studiat aspect al diferenţelor dintre cele două forme de învăţământ: tradiţional şi la distanţă a fost cel al eficienţei fiecărui mediu. Cu toate acestea, nu există dovezi care să ateste că studenţii dintr-un tip de învăţământ sau altul au performanţe mai bune sub forma notelor (DiRienzo,

Lilly, 2014 cf. Bennett, 2015). Bennet (2015) arată că nu există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte inteligenţa socială la studenţii din învăţământul tradiţional comparativ cu cei de la distanţă.

Hurlbut (2018) a arătat că în ceea ce priveşte strategiile considerate utile în învăţare, studenţii de la zi au raportat discuţiile, timpul petrecut faţă în faţă cu instructorul, munca în grupuri mici, participarea la activităţi practice, pe când studenţii de la distanţă au raportat cursurile din media, manualele, sarcinile exterioare ca fiind cele mai utile strategii de învăţare. O parte importantă a învăţării în ambele contexte a fost *feedback*-ul primit de la instructor, deoarece interacţiunea orientată şi semnificativă în cursurile *online*, inclusiv *feedback*-ul specific legat de progresul studentului, este necesară pentru a asigura o experienţă reuşită în mediul *online* (Sheridan & Kelly, 2010). Indiferent de formatul învăţământului, comunicarea, interacţiunea şi *feedback*-ul specific din partea instructorului cursului sunt factori-cheie pentru succesul perceput de către studenţi (Hurlbut, 2018).

Interacţiunea dintre studenţi, profesor şi conţinutul studiat este considerată elementul central al procesului de învăţare (Bernard *et al*., 2009). Această interacţiune reprezintă un avantaj al învăţământului de la zi, aceasta neputând fi înlocuită în cazul învăţământului *online*. Posibilitatea de a adresa direct întrebări profesorului şi de a obţine un răspuns pe loc a fost considerată un element crucial al învăţământului la zi (Keis *et al*., 2017).

Qureshi *et al*. (2002) arată că studenţii din învăţământul de la distanţă sunt mai puţin motivaţi decât colegii lor din învăţământul tradiţional. Dimpotrivă, Dutton *et al*. (2002 cf. Bennett, 2015) arată că studenţii au aceeaşi motivaţie, indiferent de apartenenţa la învăţământul tradiţional sau de cel de la distanţă. Mai mult, Roblyer (1999 cf. Stevens & Switzer, 2006) sugerează că studenţii de la distanţă preferă autonomia asociată cu un proces de învăţare *online* în ritm propriu, acest lucru demonstrând că aceştia ar putea fi mult mai autonomi şi cu un nivel mai ridicat de autoreglare decât cei din învăţământul tradiţional, care preferă interacţiunile directe cu profesorii. Unul dintre beneficiile utilizării tehnologiei pentru studenţii de la distanţă ar fi un mai mare nivel de autoeficacitate în utilizarea tehnologiei. Numeroase studii au găsit corelaţii între utilizarea computerului şi o atitudine pozitivă faţă de tehnologie (Milbrath & Kinzie, 2000). Alţi autori au arătat că studenţii sunt mai puţin anxioşi în privinţa utilizării calculatorului şi că au mai multă încredere în abilităţile proprii (Stevens & Switzer, 2006). Stevens şi Switzer (2006) raportează un nivel mai ridicat de interes şi curiozitate al studenţilor de la distanţă comparativ cu cei din învăţământul tradiţional, care raportează nevoia de aprobare a profesorului. Mai mult, studenţii la distanţă au arătat o mai mare motivaţie de implicare în procesul de dezvoltare a cunoştinţelor care se bazează pe factori ai motivaţiei intrinseci (de exemplu, preferinţa pentru sarcini provocatoare, curiozitate şi interes). Rezultatele sunt conform celor ale lui Roblyer (1999 cf. Stevens & Switzer, 2006) care arată că studenţii de la distanţă posedă un nivel ridicat de motivaţie deoarece sunt mult mai autonomi.

Un studiu realizat pe un eşantion de 200 de studenţi participanţi la un curs avansat de entomologie a comparat performanţele studenţilor care au studiat la zi cu rezultatele celor care au studiat la distanţă (Lucky, Branham & Atchison, 2019). Rezultatele studiului au arătat că nu există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte performanţa studenţilor în funcţie de participarea la cursuri la zi, respectiv la distanţă.

O serie de studii cvasiexperimentale au ajuns la concluzii diferite cu privire la achiziţiile studenţilor care au urmat cursuri *online*. De exemplu, s-au înregistrat achiziţii mai slabe în ce priveşte matematica şi cititul pe parcursul unui an pentru studenţii care au studiat *online* comparativ cu cei de la învăţământul de zi (Woodworth *et al*., 2015). Un alt studiu cvasiexperimental a arătat că studenţii angajaţi în cursuri *online* au avut performanţe mai slabe la algebră, decât colegii lor de la zi (Heissel, 2016). Hart *et al*. (2019) arată că la studenţii din învăţământul *online* există tendinţa de a primi note mai bune din partea evaluatorilor decât cei de la zi, lucru care s-ar putea datora fie unei performanţe mai bune, fie altor factori precum standarde mai scăzute la notare.

În continuare, vom prezenta trei concepte des vehiculate în literatură ca fiind extrem de importante în predare și învățare (Bennet, 2015; Berenson, Boyles & Weaver, 2008; Delahunty, Verenikina & Jones, 2014; Lea, Mahoney & Qualter, 2019; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Seal & Andrews-Brown, 2010). Aceste concepte sunt inteligența emoțională, inteligența socială și competențele socio-emoționale, iar dezvoltarea lor la actorii implicați în actul de predare-învățare în mediul universitar sunt esențiale.

3. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

Inteligenţa emoţională (IE) reprezintă un concept complex, studiat de mii de autori şi definit în funcţie de caracteristicile pe care s-au centrat aceşti autori. IE este abilitatea persoanei de a gândi cu emoţie şi a comunica eficient rezultatele acestui act de gândire (Cherniss, Goleman, 2001 cf. Anwer *et al*., 2017). Bar-On (2000 cf. Anwer *et al*., 2017) defineşte IE ca pe o serie de capacităţi, competenţe şi abilităţi noncognitive. IE este definită ca abilitatea de a: a) percepe emoţiile, b) utiliza emoţiile pentru a facilita cogniţia, c) înţelege emoţiile şi d) gestiona emoţiile, a promova dezvoltarea emoţională şi intelectuală (Mayer, Caruso, Salovey, 2004 cf. Issah, 2018). Goleman (2004 cf. Issah, 2018) defineşte IE ca fiind abilitatea de a fi conştient şi a gestiona emoţiile în diverse situaţii.

Una dintre abordările recente ale IE aparţin lui Wood & Tolley (2003), care afirmă că emoţiile şi sentimentele ne dirijează comportamentul din umbră. Ei constată faptul că oamenilor nu le este suficientă numai raţiunea pentru a rezolva probleme complexe şi a lua decizii dificile, deoarece multe dintre problemele cu care se întâlnesc sunt de natură emoţională. Abilitatea de a rezolva în mod eficace astfel de probleme depinde de capacitatea de a dirija propria stare emoţională, de a

avea un echilibru şi un contact cu simţămintele interioare, astfel încât să poţi înţelege propriile imbolduri şi priorităţi. În acelaşi timp, e nevoie de a înţelege punctul de vedere al altor persoane, a putea anticipa modul în care s-ar putea să reacţioneze la propunerile făcute. Mai mult, e nevoie de capacităţi de a relaţiona cu alţii într-un mod plăcut, matur şi prevenitor (Wood & Toley, 2003).

IE este asociată cu performanţa academică (Lopes *et al*., 2004). Persoanele cu nivel ridicat al IE prezintă bunăstare psihică, succes la locul de muncă, realizări academice (Lea, Mahoney & Qualter, 2019). Din acest motiv, considerăm că dezvoltarea inteligenței emoționale este esențială atât pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi și studenți, cât și pentru beneficiarii acestor cursuri.

În 2008, Berenson, R. *et al.* au efectuat un studiu pentru examinarea factorilor intrinseci ai IE și ai personalității în determinarea succesului academic al studenților care studiază *online*. În cadrul tradițional al clasei, unde învățarea se bazează pe interacțiunea față în față, succesul elevilor se bazează pe capacitatea instructorului de a percepe indiciile nonverbale ale elevilor, de a modifica metodele de instruire în consecință și de a oferi răspunsuri în timp util la întrebările elevilor. În mediul *online*, absența interacțiunilor față în față și beneficiile sale proporționale sunt absente. În schimb, cuvântul scris este instrumentul de comunicare. Din această diferență, expertiza tehnologică a elevilor, nevoile nesatisfăcute de contact uman, lipsa de motivație de sine sau sentimentele de izolare pot descuraja succesul în cadrul cursurilor *online* (Hill & Rivera, n.d cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Învățarea *online* necesită pregătirea elevilor și a instructorului, diferită de sala de clasă tradițională. Succesul la cursurile *online* este probabil o combinație de factori tehnici, personali, cognitivi, motivaționali şi psihologici. În educația *online*, anumite competențe emoționale sunt necesare pentru ca învățarea să aibă loc: indivizii trebuie să controleze emoțiile negative precum frica, anxietatea și frustrarea, astfel încât emoțiile pozitive, cum ar fi entuziasmul și sentimentul de realizare, pot crește (O'Regan, 2003 cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Participarea la emoții în clasă permite atât studentului, cât și instructorului să gestioneze sentimentele și oferă metode utile pentru a rezolva dificultățile care ar putea descuraja succesul (Gates, 2000 cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Goldsworthy (2000) a integrat IE în abordările de instruire *online* prin proiectarea de materiale educaționale *online* pentru abilități emoționale personale care mențin motivația, încrederea în sine și munca în echipă atunci când oamenii se simt copleșiți. Rezultatele studiului lui Berenson, Boyles și Weaver (2008) arată că IE este principalul predictor al succeului academic în cazul cursurilor *online*, iar combinația dintre IE și personalitate reprezintă un predictor mai puternic al succesului academic *online*. Corelația directă între EI și vârstă a fost în concordanță cu Goleman (1998) și Bar-On (2006) care au raportat o corelație pozitivă între EI și vârstă. Adică cu cât participanții sunt mai în vârstă, cu atât inteligența lor emoțională este mai mare.

4. INTELIGENȚA SOCIALĂ

Conceptul de inteligenţă socială a fost dezvoltat de Thorndike care defineşte inteligenţa socială ca fiind abilitatea de a înţelege şi gestiona oameni, de a acţiona înţelept în relaţiile cu aceştia (Thorndike, 1920 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011). Moss şi Hunt (1927 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011) au definit inteligenţa socială ca fiind abilitatea de a te înţelege bine cu ceilalţi. Din perspectiva lui Wechsler (1958 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011), inteligenţa socială este doar inteligenţă generală aplicată situaţiilor sociale.

Inteligenţa socială reprezintă abilitatea de a înţelege sentimentele, gândurile şi comportamentele proprii şi ale celorlalte persoane, în situaţii interpersonale şi de a acţiona potrivit acestei înţelegeri. Conceptul de inteligenţă socială este compus dintr-un set de abilităţi de rezolvare de probleme care îl ajută pe individ să găsească şi să rezolve probleme interpersonale şi să creeze produse sociale utile. Astfel, inteligenţa socială poate fi considerată egală cu competenţa socială (Marlowe, 1986).

Marlowe (1986) defineşte inteligenţa socială prin cinci modalităţi interelaţionate, dar distincte. O primă definiţie este una motivaţională, care vede competenţa ca pe capacitatea organismului de a dezvolta scopuri şi de a genera apoi activităţi orientate spre scop (Marlowe, 1986). O definiţie apropiată de competenţă este autoeficacitatea, care se focalizează pe expectanţele individului spre măiestrie personală şi succes (Marlowe, 1986). O altă definiţie a competenţei este abilitatea de a realiza acţiuni care aduc întăriri pozitive sau elimină întăririle negative. Altfel spus, competenţa este o abilitate (Marlowe, 1986). O a patra definiţie a competenţei este focalizarea pe performanţă, astfel că o persoană competentă este eficientă în realizarea comportamentelor sociale benefice (Marlowe, 1986). Un alt mod de a defini competenţa este ca trăsătură de personalitate care demonstrează modele organizate de funcţionare cognitivă, afectivă şi comportamentală (Marlowe, 1986). Faptul că inteligenţa socială poate fi definită din mai multe perspective indică faptul că aceasta poate fi un construct multidimensional (Scarr, 1981 cf. Marlowe, 1986).

Literatura de specialitate conţine multe studii referitoare la inteligenţa socială care se focalizează pe beneficiile acesteia sau pe problemele asociate cu absenţa inteligenţei sociale (Bennet, 2015). Câteva dintre beneficiile inteligenţei sociale sunt: a) ajută individul să funcţioneze într-un grup social, să obţină satisfacţii la locul de muncă, să se angajeze şi să menţină relaţii intime sau prietenii (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015); b) joacă un rol important în determinarea nivelului de rezistenţă, fiind corelat negativ cu gândurile şi comportamentele suicidale (Palucka *et al*., 2011 cf. Bennett, 2015); c) este asociată pozitiv cu bunăstarea psihologică (Hooda *et al*., 2009 cf. Bennett, 2015). Absenţa inteligenţei sociale a fost asociată cu o gamă variată de probleme precum: a) prezenţa unor comportamente ciudate, lipsa empatiei, comportamente disruptive (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015), b) comportament rece, distant sau dur când este vorba de comunicare sau relaţii (Stichler, 2007); c) prezintă o probabilitate crescută de fobie socială manifestată prin anxietate de a vorbi în public, de a întâlni persoane necunoscute, de a folosi baia în locuri publice etc. (Goleman, 2007 cf. Bennett, 2015).

Inteligența socială se dezvoltă prin intermediul interacțiunilor pe care individul le experimentează cu membrii familiei, cu prietenii, colegii de școală, profesorii, ajutând studentul din învățământul de zi să se adapteze treptat la noul mediu social în care se găsește. În cazul studenților din mediul *online*, interacțiunile directe nu au loc, astfel că aceștia vor adapta inteligența socială pe care au dezvoltat-o în anii de interacțiuni sociale directe. Meyer și Jones (2012) arată cum studenții care participă la cursuri *online*, datorită faptului că interacțiunea cu ceilalți nu se realizează în timp real sau față în față, nu vor considera abilitățile lor de inteligență socială ca fiind importante și nu vor considera ca acestea trebuie utilizate la fel de frecvent sau de constant ca în interacțiunile directe din învățământul de zi. Astfel, studenții din mediul *online* nu se vor bucura de beneficiile care decurg din dezvoltarea inteligenței sociale.

5. COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE

Dezvoltarea competenţelor socio-emoţionale aplicate la studenţi şi adulţii tineri a fost prezentată de Seal & Andrews-Brown (2010), într-un model care include patru factori distincţi, dar relaţionaţi: 1) conştiinţa de sine, care se referă la recunoaşterea şi înţelegerea stărilor emoţionale proprii, evaluarea punctelor tari şi slabe şi recunoaşterea preferinţelor; 2) respectul pentru ceilalţi, care se referă la luarea în considerare a opţiunilor celorlalţi şi anticiparea consecinţelor înainte de a acţiona; 3) conectarea cu ceilalţi, care se referă la uşurinţa sau efortul necesar pentru a construi relaţii puternice şi semnificative cu ceilalţi şi 4) orientarea spre schimbare, care se referă la intenţia de a se schimba sau de a-i schimba pe ceilalţi (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Conştiinţa de sine cuprinde trei dimensiuni: a) conştientizarea emoţională de sine implică două aspecte: să ştii ce simţi şi să ştii de ce simţi ceea ce simţi; b) autoevaluarea corectă implică două aspecte: autoevaluarea corectă a punctelor forte şi autoevaluarea corectă a limitărilor; c) identificarea tendinţelor implică două aspecte: apropierea sau cunoaşterea preferinţelor şi evitarea sau cunoaşterea a ceea ce nu-ţi place (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Respectul pentru ceilalţi constă din empatie şi automonitorizare. Empatia implică două aspecte: înţelegerea a ceea ce simt ceilalţi şi înţelegerea importanţei celorlalţi. Automonitorizarea implică două aspecte: anticiparea consecinţelor şi a gândi înainte de a acţiona sau a vorbi. Respectul pentru ceilalţi moderează abilitatea de a recunoaşte sau înţelege perspectiva celorlalţi, pentru o mai bună interacţiune şi pentru rezolvarea conflictelor (Colby & Sullivan, 2009).

Conceptul de conectare cu ceilalţi constă din sociabilitate şi intimitate. Sociabilitatea implică două aspecte: plăcerea de a construi relaţii şi efortul de a le menţine. Intimitatea implică două aspecte: comunicarea gândurilor şi emoţiilor şi nivelul de încredere şi onestitate.

Orientarea spre schimbare constă din iniţiativă şi inspiraţie. Iniţiativa implică două aspecte: preluarea conducerii şi pasiunea de a coordona grupuri. Inspiraţia implică două aspecte: motivaţia de a-i inspira pe ceilalţi şi încrederea de a-i coordona pe ceilalţi (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Modelul dezvoltat de Seal este unul integrativ, oferind un cadru teoretic pentru înţelegerea comportamentelor şi emoţiilor adulţilor tineri, fiind potrivit pentru planificarea şi implementarea unui program personal de dezvoltare a competenţelor socio-emoţionale (Vaida, 2016). Dezvoltarea acestor competenţe s-a dovedit a avea numeroase beneficii, aceste competenţe fiind produsul dezvoltării emoţionale şi a învăţării sociale, fapt care duce la îmbunătăţire şi performanţă (Vaida, 2016).

În urma studiilor şi articolelor lui Durlak & Weissberg, 2007; Durlak *et al.*, 2010 şi Seal *et. al.*, 2011 (Vaida, 2013), beneficiile programelor de dezvoltare a competenţelor socio-emoţionale adresate studenţilor sunt: a) optimizarea comportamentelor pozitive ale studenţilor şi reducerea comportamentelor negative; creşterea succesului academic; îmbunătăţirea sănătăţii şi a stării de bine; prevenirea problemelor precum uzul şi abuzul de alcool şi droguri, violenţa, absenteismul şi agresivitatea asupra celorlalţi; b) scăderea nivelului de distres emoţional şi a problemelor de comportament şi c) pregătirea studenţilor pentru viaţa de adulţi, ajutându-i să comunice mai eficient, să coopereze în echipă, să devină lideri apreciaţi şi preocupaţi de echipa pe care o coordonează, să devină membri valoroşi ai comunităţii, să îşi stabilească şi să îşi atingă cu succes scopurile, să facă faţă provocărilor (Vaida, 2013).

Într-o recenzie a literaturii de specialitate, Ambiel, Pereira și Moreira (2015 cf. Ambiel *et al*., 2018) au concluzionat că variabilele socio-emoționale sunt mult mai relevante decât abilitățile cognitive, atunci când vorbim de succes academic colectiv sau individual. Un studiu realizat de Lizuka *et al*. (2014 cf. Ambiel *et al.*, 2018), pe un eșantion de studenți și profesori, a verificat existența relației dintre beneficiile învățării sociale și emoționale și performanța academică. După aplicarea unui program de intervenție de 6 luni pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, rezultatele au indicat o îmbunătățire a conceptului de sine de către studenți, prevenirea anxietății din copilărie, îmbunătățirea abilităților sociale și de *coping*. Rezultatele studiului lui Ambiel *et al.* (2018) demonstrează că variabilele socio-emoționale intervin în performanța academică, fiind relaționate cu competențele și abilitățile de execuție a sarcinilor academice și evaluate în termeni de eficiență și performanță (Galla *et al*., 2014 cf. Ambiel *et al*., 2018). Mai mult, aceste rezultate arată influența pe care competențele socio-emoționale o au în procesul de învățare al studenților, evidențiind faptul că studenții cu dificultăți cognitive și socio-emoționale au șanse ridicate de a abandona cursurile universitare (Ambiel *et al*., 2018).

Jennings și Greenberg (2009 cf. Knigge, Krauskopf & Wagner, 2019) sugerează că dezvoltarea competențelor socio-emoționale la profesori reprezintă prerechizite pentru modelarea relației profesor-student. Autorii au dezvoltat un model de predare prosocial care susține faptul că un nivel ridicat al competențelor

socio-emoționale ale profesorilor, alături de bunăstarea acestora, influențează o relație profesor-student sănătoasă, alături de un management eficient al orelor, asigurând un mediu de învățare socială și emoțională eficient pentru studenți (Jennings, Greenberg, 2009 cf. Knigge, Krauskopf & Wagner, 2019). Scheff (1990 cf. Aspelin, 2019) sugerează că profesorii demonstrează competențe socio-emoționale prin recunoașterea sentimentelor de rușine și/sau mândrie ale studenților și acționează corespunzător pentru a promova legăturile cu elevii. Pe de o parte, competențele socio-emoționale înseamnă că profesorii percep emoțiile studenților lor, reflectă asupra indiciilor privind calitatea legăturii lor cu aceștia (Rimm-Kaufmann *et al.*, 2003 cf. Aspelin, 2019). Pe de altă parte, profesorii reacționează în așa fel încât legătura cu studenții să se întărească sau să se repare. Cu alte cuvinte, un profesor cu competențe socio-emoționale experimentează ambele părți ale relației și răspunde în mod adecvat nevoilor studentului (Rimm-Kaufmann *et al.*, 2003 cf. Aspelin, 2019). La rândul lor, studenții au recunoscut că dezvoltarea competențelor socio-emoționale a dus la îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți, lucru care a avut drept rezultat o colaborare mai eficientă și mai productivă în sarcinile de grup (Lopez-Mondejar & Toams Pastor, 2017).

Una dintre provocările învățământului *online* constă din crearea „spațiului psihologic și de comunicare", concept descris de Moore (1993 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) ca fiind un spațiu care necesită prezența factorilor socio-emoționali în orice activitate care implică relaționarea dintre indivizi. Indiferent de tipul de învățământ, *online* sau de zi, lucrul care rămâne neschimbat este adevărata provocare pentru cei care proiectează cursurile și pentru profesori, de a reduce riscul interpretărilor greșite și de a facilita experiențe de învățare semnificative care să nu fie diminuate de modul de livrare al informațiilor (Garrison, 2011 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Factorii socio-emoționali în învățare cuprind personalitatea, emoțiile și valorile persoanelor participante (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Prezența fizică a individului este redundantă în învățământul *online*, astfel că participarea trebuie reconceptualizată ca fiind un schimb care implică cognitivul, emoțiile și relațiile interpersonale (Wenger, 1998 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Participarea este strâns legată de interacțiunea indivizilor și simțul comunității (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Construirea identității prin interacțiuni reprezintă un proces continuu de negociere între sine și ceilalți, iar impactul pe care acesta îl poate avea asupra experienței de învățare *online* nu este un fenomen intens cercetat (Hughes, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). În schimb, formarea identității în contexte reale, precum în învățământul clasic, a fost discutată pe larg, stabilindu-se că ori de câte ori oamenii interacționează, are loc o formare dinamică și o redefinire a sinelui, ca răspuns la contextul social (Norton, 2010 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Comunitățile de învățare *online*, la fel ca orice altă comunitate, nu ar exista fără participarea indivizilor, care implicându-se, dăruiesc puțin din ei înșiși grupului, dezvăluind cine sunt, ce știu, ce gândesc, ce valori au (Hill *et al.*, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Crearea unui „spațiu social solid”, care să perpetueze interacțiunea necesară pentru a-l susține, este posibilă prin munca de colaborare a grupului. Colaborarea va îmbunătăți munca și relațiile sociale, ducând la formarea unei comunități de studenți (Hull, Saxon, 2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Rolul funcțional al discuțiilor de colaborare va stimula creșterea interacțiunilor dând naștere unui grup mult mai coeziv, care să împărtășească responsabilitățile pentru rezultatele obținute, susținându-l fără a necesita evaluarea rezultatelor (Yeh, 2010 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Brindley, Walti și Blaschke (2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) au realizat un studiu longitudinal pe o durată de 3 ani, colectând postări *online* de la 15 grupuri. Rezultatele studiului au arătat că participarea voluntară, însoțită de strategii colaborative, încurajează interacțiunile dintre studenți, contribuind la construirea unui spațiu social unde aceștia se pot dezvolta relațional.

În contextul educației, o comunitate este construită prin cooperare și schimburi reciproce în susținerea învățării celorlalți, acestea fiind cruciale pentru achiziționarea de cunoştinţe (Alexander, 2008 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Comunitatea „se formează” prin schimburi reciproce unde punerea în comun a resurselor mentale individuale, împreună cu sprijinul corespunzător, duce la dezvoltarea cognitivă dincolo de capacitatea mentală individuală (Bower, Richards, 2006 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Rovai (2002b cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) arată cum comunitatea implică un răspuns emoțional mai profund, care reprezintă mai mult decât un simplu schimb de idei și resurse, dar unde apartenența este data de „sentimente puternice de comunitate” (Rovai, 2002a, p. 199 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Acest lucru sugerează că investiția socio-emoțională este necesară înainte de formarea sentimentului de comunitate și de exprimarea acestuia ca un sentiment de apartenență, încredere între membri, așteptări comune, obiective de învățare și un nivel de preocupare reciprocă (Rovai, 2002a cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Un studiu comparativ (Exter *et al.*, 2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) arată că doar un sfert din numărul studenților *online* interacționează regulat, în timp ce aproape toți studenții de la zi interacționează de mai multe ori pe săptămână. Din această perspectivă, autorii au observat responsabilitatea pe care unii studenți *online* au simțit-o pentru crearea activă a unui sentiment de comunitate, conștientizând, în același timp, că alții din grupul lor nu împărtășesc același nivel de entuziasm (Hughes, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Acest fapt indică dezamăgirea rezultată din nepotrivirea așteptărilor, chiar dacă studenții activi înțeleg faptul că unii colegi sunt ocupați cu o serie de obligații și cerințe din afara domeniului academic. Provocările socio-emoționale asociate cu dezvoltarea identității dezmembrate pot fi un determinant semnificativ al nivelului de participare, al simțului comunității (sau izolării), precum și a motivației și satisfacției, cu potențiale ramificări asupra învățării. Rolul interacțiunii este fundamental pentru construcția identității, comunității și învățării (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Când există un dezechilibru sau o defecțiune a interacțiunii, acest lucru duce la alte probleme precum izolarea, încrederea redusă, neparticiparea, reticența de a contribui. Acestea pot fi simptome ale identităților incongruente, în timp ce identitățile congruente încurajează implicarea în comunitatea de învățare cu o probabilitate crescută de investiții susținute în mediul academic și interpersonal (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

6. CONCLUZIE

Creşterea cererii de cursuri *online* la nivel global necesită dezvoltarea învăţământului *online*, respectiv a unor deprinderi în plus faţă de deprinderile necesare cursurilor la zi, atât în ceea ce priveşte dezvoltarea deprinderilor necesare profesorilor pentru predatul *online*, cât şi a dezvoltării abilităţilor studenţilor în ceea ce priveşte abordarea procesului de învăţare în cadrul cursurilor *online*.

Din perspectiva adulţilor tineri şi studenţilor care doresc să studieze *online*, dezvoltarea inteligenţei emoţionale, care implică abilităţi precum motivaţia şi hotărârea, poate juca un rol important în atingerea scopurilor în diferite domenii ale vieţii (Nasir & Masrur, 2010). Mai mult, dezvoltarea inteligenţei sociale ar duce la funcţionarea socială eficientă, satisfacţia la locul de muncă, angajarea şi menţinerea relaţiilor intime sau prieteniilor (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015), bunăstare psihologică (Hooda *et al*., 2009 cf. Bennett, 2015). Studenții care au un nivel ridicat al inteligenței emoționale sunt mai motivați și mai orientați spre performanță, comparativ cu studenții a căror nivel al inteligenței emoționale este redus (Kumar *et al.* 2016 cf. Vîșcu, Cornean & Colojoară, 2017). Mai mult, un nivel ridicat al inteligenței emoționale este asociat cu reziliență în situații stresante și satisfacție în *e-learning* (Goldsworthy, 2000 cf. Vîșcu, Cornean & Colojoară, 2017). Un studiu realizat de Ana și Trancoso (2014 cf. Ambiel *et al.*, 2018) arată că studenții cu un nivel dezvoltat al competențelor socio-emoționale au prezentat un nivel ridicat al stimei de sine și al conceptului de sine, un control puternic al credințelor în aspecte relevante performanței academice și percepția de sine ca fiind calificați din punct de vedere social.

Reunind cele două concepte anterior menționate (inteligența emoțională și inteligența socială), propunem utilizarea și aplicarea conceptului dezvoltat de Seal (Seal & Andrews-Brown, 2010), și anume cel de competenţe socio-emoţionale. Acest concept are numeroase beneficii și poate fi implementat cu succes atât în predarea universitară clasică la zi, precum și cele la distanță, respectiv *online*, cu numeroase beneficii atât în dezvoltarea profesorilor, cât și a studenților.

Primit în redacţie la: 14.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ALLEN, I. E., & SEAMAN, J., *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*, ERIC, 2014, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf
2. ALLEN, I. E., & SEAMAN, J., *Online report card tracking online education in the United States*, 2016, http://onlinelearningsurvey.com/reports/onlinereportcard.pdf
3. ALVAREZ, I., GUASCH, T., & ESPASA, A., *University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices*, Eur. J. Teach. Educ, **32**, 2009, p. 321–336.
4. AMBIEL, R.A.M. *et al*.., *Predictive power of socio-emotional variables on academic performance and chance of dropout*, Estudos de Psicologia, **23**, *1*, 2018, p. 14–21.
5. ANWER, M., MALIK, N. I., MAQSOOD, A., & REHMAN, G., *The moderating role of social intelligence in explaining attachement style and emotional intelligence among adults*, Pakistan Journal of Psychology, **48**, *2*, 2017, p. 3–20.
6. ARIAS, J. J., SWINTON, J., & ANDERSON, K., *Online Vs. Face-to-Face: A Comparison of Student Outcomes with Random Assignment*, e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, **12**, *2*, 2018, p. 1–23.
7. ASPELIN, J., *Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence*, Special Issue, **11**, *1*, 2019, p. 153–168.
8. BAILEY, M. *et al*., "*Factors influencing tertiary students' choice of study mode*", Rhetoric and Reality, Critical Perspectives on Educational Technology. Proceedings ascilite Dunedin 2014, p. 251–261.
9. BELL, B., & FEDERMAN, J., *E-learning in postsecondary education*, Future Child, **23**, *1*, 2013, p. 165–185.
10. BENNETT, B. S., *Social Intelligence of Undergraduates Enrolled in Traditional vs. Distance Higher Education Learning Programs*, Doctoral dissertation, College of Social and Behavioral Sciences, Walden University, 2015.
11. BERENSON, R., BOYLES, G., & WEAVER A., *Emotional Intelligence as a Predictor for Success in Online Learning*, International Review of Research in Open and Distance Learning, **9**, *2*, 2008, p. 1–17.
12. BERNARD, R. *et al*.., *Meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education*, Rev. Educ. Res., **79**, *3*, 2009, p. 1243–89.
13. BOLLIGER, F., & WASLIK, O., *Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education*, Distance Education, **30**, 2009, p. 103–116.
14. COLBY, A., & SULLIVAN, W. M., *Strengthening the foundations of students' excellence, integrity, and social contribution*, Liberal Education, **95**, *1*, 2009, p. 22–29.
15. DELAHUNTY, J., VERENIKINA, I., & JONES, P., *Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review*, Technology, Pedagogy and Education, **23**, *2*, 2014, p. 243–265.
16. EVERGREEN EDUCATION GROUP, *Keeping pace with K–12 digital learning: An annual review of policy and practice* (12th ed.), Durango, CO: Author, 2015.
17. HART, C. M. D. *et al*.., *Online Learning, Offline Outcomes: Online Course Taking and High School Student Performance*, AERA Open, **5**, *1*, 2019, p. 1–17.
18. HEISSEL, J., *The relative benefits of live versus online delivery: Evidence from virtual Algebra I in North Carolina*, Economics of Education Review, **53**, 2016, p. 99–115.
19. HURLBUT, A. R., *Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress*, American Journal of Distance Education, **32**, *4*, 2018, p. 248–266.
20. ISSAH, M., *Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence*, SAGE Open, July-September, 2018, p. 1–6.
21. KEIS, O. *et al*., *Online or face-to-face instruction*? *A qualitative study on the electrocardiogram course at the University of Ulm to examine why students choose a particular format*, BMC Medical Education, **17**, 2017, p. 194

22. KIHLSTROM, J. F., & CANTOR, N., *Social intelligence* în STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, S. B. (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology*, The Cambridge handbook of intelligence, New York, NY, US: Cambridge University Press, 2011, p. 564–581.
23. KNIGGE, M., KRAUSKOPF, K., & WAGNER, S., *Improving Socio-Emotional Competencies Using a Staged Video-Based Learning Program? Results of Two Experimental Studies*, Front. Educ., **4**, *142*, 2019.
24. KUMAR, S., & HEATHCOCK, K., "*Information literacy support for online students in higher education*,", Handbook of Research on Transnational Higher Education, Eds. S. Mukerji and P, Tripathi (Hershey, PA: IGI Global), 2014, p. 624–640.
25. LEE, J. W., *Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction*, Internet Higher Educ., **13**, 2010, p. 277–283.
26. LOPES, P. N *et al*., *Emotional intelligence and social interaction*, Personality & Social Psychology Bulletin, **30**, 2004, p. 1018–1034.
27. LOPEZ-MONDEJAR, L. M., & TOMAS PASTOR, L. M., *Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, **237**, 2017, p. 432–437.
28. LUCKY, A., BRANHAM, M., & ATCHISON, R., *Collection-Based Education by Distance and Face to Face: Learning Outcomes and Academic Dishonesty*, Journal of Science Education and Technology, **28**, 2019, p. 414–428
29. MARLOWE, H. A., *Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence*, Journal of Educational Psychology, **78**, *1*, 1986, p. 52–58.
30. MEANS, B., BAKIA, M., & MURPHY, R., *Learning online: What research tells us about whether, when, and how*, New York, NY: Routledge, 2014.
31. MEANS, B. *et al*.., *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, Teachers College Record, **115**, *3*, 2013, p. 1–47.
32. MILBRATH, Y. L., & KINZIE, M. B., *Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy*, Journal of Technology and Teacher Education, **8**, 2000, p. 373–396.
33. NASIR, M., & MASRUR, R., *An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement*, Bulletin of Education and Research, **32**, *1*, 2010, p. 37–51.
34. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Table 121*, Digest of Education Statistics, 2012.
35. EVERGREEN EDUCATION GROUP, *Keeping pace with K–12 digital learning: An annual review of policy and practice* (12th ed.), Durango, CO: Author, 2015.
36. PAECHTER, M., & MAIER, B., *Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning*, Internet and Higher Education **13**, 2010, p. 292–297.
37. PASTOR, I., *Leadership and emotional intelligence: the effect on performance and attitude*, Procedia Economics and Finance **15**, 2014, p. 985–992.
38. RODDY, C. *et al*.., *Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review*, Front. Educ., **2**, 2017, p. 59.
39. QURESHI, E., MORTON, L. L., & ANTOSZ, E., *An interesting profile—University students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students*, Online Journal of Distance Learning Administration, **5**, 2002.
40. SEAL, C. R., & ANDREWS-BROWN, A., *An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence*, Organization Management Journal, **7**, *2*, 2010, p. 143–152.
41. SHEEHY, K., *States, districts require online ed for high school graduation*. https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2012/10/24/states-districts-require-online-ed-for-high-school-graduation.
42. SHERIDAN, K., & KELLY, M. A., *The indicators of instructor presence that are important to students in online courses*, Journal of Online Learning and Teaching, **6**, *4*, 2010, p. 767.

43. STEVENS, T., & SWITZER, C., *Differences between online and traditional students: A study of motivational orientation, self-efficacy, and attitudes*, Online Submission, **7**, 2006, p. 90–100.
44. STICHLER, J. F., *Social intelligence: An essential trait of effective leaders*, Nursing for Women's Health, **11**, *2*, 2007, p. 189–193.
45. VAIDA, S., *Proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare socio-emoțională a tinerilor*, Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2013
46. VAIDA, S., *Social-emotional competence development in young adults: A theoretical review*, Studia UBB Psychol.- Paed, **LXI**, 2016, p. 107–122.
47. VAN DE VORD, R., & POGUE, K., *Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face*, The international review of research in open and distance learning, **13**, *3*, 2012, p. 132–146.
48. WOOD, R., & TOLLEY, H., *Inteligența emoţională prin teste*, Bucureşti: Meteor Press, 2003.
49. WOODWORTH, J. L. *et al*., *Online charter school study*, Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes, 2015.

REZUMAT

Prezentul studiu teoretic analizează diferențele dintre învățământul tradițional și cel *online*, explorând importanța dezvoltării competențelor socio-emoționale în domeniul învățământului. Învățământul *online*, comparativ cu învățământul tradițional, necesită dezvoltarea de noi abilități atât din partea studenților, cât și din partea profesorilor. Ca urmare a creșterii numărului de studenți care aleg să studieze în mediul *online*, precum și a faptului că există studii care atestă că factorii socio-emoționali contribuie la creșterea performanței academice, a performanței la locul de muncă și a satisfacției în viață, dezvoltarea inteligenței emoționale și a inteligenței sociale la studenții din mediul *online* ar ajuta la autodezvoltare, proces necesar pentru mobilizarea mai eficientă a resurselor, a timpului și a controlului mai eficient al comportamentului. Învățământul *online* prezintă avantajul învățării în ritm propriu și accesul la cursuri de înaltă calitate. Totodată, un posibil dezavantaj poate fi cel al lipsei unei interacțiuni constante, care însă poate fi suplinită de *feedback*-ul instructorului de curs, de construirea unei comunități *online* în care studenții să învețe și să își ofere *feedback* reciproc, sau chiar de un curs dedicat de dezvoltare socio-emoțională, parcurs în paralel.