

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

INDUCING SHAME AND GUILT WHEN LEADING AND FACILITATING LEARNING IN YOUNG SCHOOL CHILDREN: THE RELATIONSHIP WITH ANXIETY- ASSOCIATED SYMPTOMATOLOGY

Inducerea rușinii și vinovăției în conducerea și facilitarea actului de învățare al
scolarului mic: relația cu dezvoltarea simptomatologiei asociate anxietății

Letiția ANCULETE, Grațiela SION

Journal of Pedagogy, 2020 (1), 213 - 228

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/213>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2020/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

INDUCEREA RĂU ÎN ÎNVIETĂȚIREA ÎN CONDUCEREA ȘI FACILITAREA ACTULUI DE ÎNVIETĂȚIRE AL COLARULUI MIC: RELAȚIA CU DEZVOLTAREA SIMPTOMATOLOGIEI ASOCIATE ANXIETĂȚII

Letitia Anculete*

Spitalul de Obstetrică -Ginecologie „Dr. Maria Burghele” Buftea,
Buftea, România
letitia.anculete@yahoo.com

Grațian Sion**

Universitatea Spiru Haret,
Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic,
București, România
gratielasion@gmail.com

Rezumat

Impunerea și controlul actului de învățare fac uz de emoțiile auto-reflexive de rușine și vinovăție ale colarului mic, acestea generând simptomatologie, comportamente și atitudini asociate anxietății (frica de evaluare, fraudă – ca formă a fricii de eșec, teama de a vorbi în fața clasei, teama de a adresa întrebări etc.).

Tulburările de anxietate tind să înceapă devreme în viață și dau naștere unei cascade de consecințe negative pe termen lung. O meta-analiză a vârstei de debut pentru tulburările de anxietate arată că anxietatea de separare și fobia specifică au o vârstă de debut de la 10 la 11 ani și indică faptul că anii de coal primar ar putea fi o fază de risc semnificativ pentru dezvoltarea tulburărilor de anxietate.

Cercetarea a fost condusă în perioada ianuarie 2018 - mai 2019 în 10 localități urbane

* Psiholog Clinician, Psihoterapeut, Spitalul de Obstetrică -Ginecologie „Dr. Maria Burghele” Buftea, Buftea, România.

** Conf. univ. dr., Psihoterapeut specialist - Formator, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic, Universitatea Spiru Haret, București, România.

i rurale, în rândul a 341 de copii din 20 de instituții de învățământ din România, dar și a părinților acestora și a cadrelor didactice (23 de respondenți), utilizând ancheta pe bază de chestionar omnibus, pentru măsurarea nivelului corelațiilor dintre rușine, vinovăție și simptomele clinice asociate anxietății la colari.

Un obiectiv al cercetării a fost verificarea măsurii în care anxietatea este observabilă în familie și în sistemul educațional. Analiza datelor a relevat o corelație între rușine și vinovăție și comportamentele marcate de anxietate. Totodată, s-a constatat că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul școlar și cel familial și că – în general – părinții și cadrele didactice pot observa caracteristicile comportamentale și atitudinale ce semnalează prezența anxietății.

Cuvinte-cheie: anxietate, mediu educațional, rușine, vinovăție.

Abstract

Imposing and controlling learning actions which use the self-reflective emotions of shame and guilt of the school students, generate symptoms, behaviors and attitudes associated with anxiety (fear of evaluation, fraud – generated by fear of failure, fear of speaking in front of the classroom, fear of asking questions, etc.). Anxiety disorders tend to start early in life and give rise to long-term negative consequences. A meta-analysis of the onset age for anxiety disorders shows that separation anxiety and specific phobia have an onset 10 to 11 years of age and indicates that elementary school years could be a significant risk phase for the development of the anxiety disorders.

The research was conducted between January 2018 and May 2019 in 10 urban and rural communities in Romania. 341 school children aged between 5 and 12 years old, from 20 Romanian educational institutions, participated together with their parents and teachers (23 respondents), using an omnibus questionnaire which measures the level of correlations between shame, guilt and clinical symptoms associated with anxiety in children.

One of the research objectives was to verify the extent to which anxiety is observable in the school and family environment. The results revealed a correlation between shame, guilt and anxiety. At the same time, it was found that there were no differences between school and family environment in terms of anxiety symptoms, and that - in general - parents and teachers could observe the behavioral and attitudinal characteristics that signal the presence of anxiety.

Keywords: anxiety, educational environment, guilt, shame.

1. Studii i cercet ri cu privire la ru ine i vinov ie

Ru ine i vinov ia ajut oamenii s evite s fac gre eli? Este întrebarea cu care începe raportul unui studiu din 2015 cu privire la înclina ia copiilor pentru ru ine i vinov ie ca predictor în comportamente riscante i ilegale la vârsta adult (Stuewig et al., 2015). Stuewig, Tangney i Dearing au studiat ru ine i vinov ia pe parcursul a mai multe decenii i au ar tat c persoanele care au tendin a de a sim i ru ine în exces au adesea o stim de sine sc zut (ceea ce înseamn , deopotriv , c stima de sine crescut poate proteja persoana de sentimentele de ru ine excesive). Tangney i Dearing (2002) sunt printre autorii care au descoperit c predispozi ia la a resim i ru ine în exces poate cre te i riscul pentru alte probleme psihologice.

Cercet ri empirice i teoretice recente au facilitat crearea unor distinc ii conceptuale puternice între ru ine i vinov ie. Anterior ultimelor decenii, ru ine i vinov ia au fost utilizate în mod substan ial nediferen iat, acum fiind recunoscute ca emo ii distincte ce promoveaz tendin e de ac iune sau motiva ii diferite. Nerespectarea comportamentului considerat social dezirabil i adecvat, precum i tensiunea acumulat în anticiparea acestor emo ii, poate predispute o persoan s simt vinov ia sau ru ine (Ferguson et al., 2000). De i con in caracteristici de baz similare, autorii sunt de obicei de acord c ru ine i vinov ia sunt emo ii diferite, descriu propriile rela ii, antecedente i consecin e în s n tatea mintal (Tangney et al., 2007).

O perspectiv clar asupra acestor distinc ii a permis dezvoltarea unei literaturi de specialitate care vizeaz evaluarea asociierilor diferen iale dintre ru ine i vinov ie, cu simptome anxioase i depresive. Într-un studiu din 2009, au fost analizate în mod special efectele predispozi iei la ru ine asupra simptomelor depresive la preadolescen i i adolescen i. Proiectul a cuprins aproximativ 140 de voluntari cu vârste cuprinse între 11 i 16 ani i a descoperit c adolescen ii care au prezentat o mai mare predispozi ie de a resim i ru ine aveau, de asemenea, mai multe anse s aib simptome de depresie (De Rubeis & Hollenstein, 2009). Este eviden iat , de asemenea, o leg tur între predispozi ia de a resim i ru ine i anxietate, tulburarea de anxietate social i tulburarea de anxietate generalizat (Fergus et al., 2010). Ru ine excesiv este asociat cu probleme de anxietate social , ruminatie, depresie (Ferguson et al., 1999).

Pentru a experimenta ruinea și vinovăția este necesar un nivel de conștiință de sine și deci de reflectare asupra sinelui, în alegerea de norme și valori, precum și responsabilitatea de a le respecta (Kim et al., 2011; Tracy, Robins & Tangney, 2007). Adăruinea și vinovăția sunt aezate în categoria „emoiilor auto-reflexive” (Tangney, 1990). Față de emoțiile de bază sau primare, cum ar fi furia, mânia, bucuria și fericirea, emoțiile auto-reflexive implică mai mult complexitate cognitivă, prin urmare, sunt experimentate mai târziu în dezvoltare (Kim et al., 2011). Emoțiile auto-reflexive presupun dezvoltarea conștiinței de sine, a reprezentării de sine și în alegerea standardelor utilizate în comparația socială cu alți oameni, apărând mult mai târziu decât emoțiile primare sau de bază (de exemplu, frică – opt-zece luni; furie – patru-ase luni; bucurie – trei luni) (Stănculescu, 2011).

Unele emoții auto-reflexive încep să se dezvolte în cel de-al doilea an de viață, dar majoritatea, inclusiv vinovăția, apar în cursul celui de-al treilea an (Stănculescu, 2011).

Sentimentele de vinovăție semnalează un comportament inacceptabil sau indezirabil social și motivează acțiuni reparatorii pentru a ușura tensiunea creată (Lewis, 1971; Tangney et al., 2007). Vinovăția este recunoscută pentru a consolida legăturile sociale și atașamentul, trezind dorința pentru apropierea de ceilalți (Baumeister et al., 1994; Ferguson et al., 1991).

Această emoție apare ontogenetic după vârsta de doi ani, când copilul este capabil să înțeleagă că se află într-o stare de dependență de ceilalți (părinți), de sprijinul și iubirea lor. Atunci când intensitatea vinovăției este disproporționată, este posibil să se transforme într-o experiență copleșitoare. Capacitatea de a simți culpabilitatea, la un nivel adecvat gravității situației care provoacă emoțiile de vinovăție, reflectă începutul maturității afective și capacitatea de a realiza relații interpersonale sănătoase (Stănculescu, 2011). Alte studii arată că vinovăția a fost asociată cu mijloace constructive de combatere a furiei (Tangney & Dearing, 2002; Tangney, Wagner, Hill-Barlow, Marschall & Gramzow, 1996), cu comportamentul prosocial (Menesini & Camodeca, 2008; Olthof, 2012) și niveluri scăzute de agresiune (Roos et al., 2011; Roos et al., 2014; Tangney et al., 1992; Tangney et al., 1996). O lipsă cronică de vinovăție este un semn distinctiv al unei tinereți extrem de agresive (Frick & White, 2008).

A adar, experien a vinov iei este adesea înso it de un sentiment de tensiune, de remu care i de regret pentru ac iunile care au înc lcat normele i, în loc s provoace r spunsurile defensive i de represalii care sunt caracteristicile ru inii, acest sentiment de tensiune i regret tinde s motiveze ac iunea reparatorie, ca de exemplu, m rturisirea, scuzarea, repara ia (De Hooge et al., 2007; Ketelaar & Au, 2003, Lewis, 1971; Sheikh & Janoff-Bulman, 2010; Tangney, Miller, Flicker & Barlow, 1996; Tangney et al., 1996).

Unii autori consider c este posibil ca sentimentele de vinov ie s fie mai predispuse la schimb ri constructive ale comportamentului viitor, deoarece ceea ce este în discu ie nu este un sine defectuos, ci un comportament defectuos.

Privitor la sentimentele de ru ine, cei mai mul i autori sunt de acord c sunt generate de evaluarea negativ a sinelui. Aceasta implic confruntarea cu ceea ce ei numesc „identitate nedorit ” (Olthof et al., 2000) i teama pentru evalu rile sinelui nedorit de c tre ceilal i. Sentimentele de ru ine implic o concentrare dureroas asupra sinelui, iar experien a ru inii este adesea înso it de un sentiment de lips de valoare, neputin , mic orare i expunere (Tangney et al., 1992).

Deoarece ru inea este greu tolerabil , oamenii afla i în mijlocul unei experien e ru inoase recurg adesea la oricare dintre o serie de modalit i defensive, precum c utarea de a ascunde faptele sau pe sine, sau încercarea de a sc pa de sentimentul ru inos negând responsabilitatea (Lewis, 1971; Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney et al., 1996). Un alt comportament frecvent în situa ia ru inii cople itoare este cel de externalizare a vinov iei i de a implica pe ceilal i ca fiind responsabili de ac iunea care de fapt le apar ine (Stuewig et al., 1996; Stuewig et al., 2010). Asocierea cu comportamentele agresive este i ea bine documentat , indicând c ru inea excesiv conduce la comportamente de furie, ac iuni ira ionale în care îi implic pe al ii i care pot ajunge uneori la ac iuni excesiv de agresive i distructive (Tangney et al., 1996).

Unii autori sugereaz (Stuewig et al., 2010) c ru inea ar trebui s fie pozitiv legat de agresiune, în timp ce vinov ia poate servi drept factor de protec ie, cu toate c aici autorii consider c sunt necesare studii mai aprofundate pentru clarific ri.

Cercetările au mai arătat că tendința de a experimenta rușinea este asociată cu o varietate de probleme psihologice: anxietate, depresie, comportamente obsesiv-compulsive, psihotism, precum și tulburare de stres posttraumatic (Ferguson et al., 2000; Orth et al., 2006; Tangney et al., 1992).

Un studiu obținut din meta-analiza a 108 cercetări care au angajat 22.411 participanți (Kim et al., 2011) s-a concentrat pe a rezuma cantitativ amploarea asocierilor rușinii și vinovăției cu simptomele depresive. Astfel, au fost înregistrate asocieri semnificativ mai slabe ale vinovăției decât ale rușinii, cu simptomele depresive. Pe de altă parte, asocierea vinovăției cu simptomele de depresie a fost nediferențiată statistic de asocierea a două variante inadaptative ale vinovăției: vinovăția contextual-inadaptativă, implicând responsabilitatea exagerată pentru evenimente incontrolabile, și vinovăția generalizată, care inundă, implicând vinovăția separat de contextele concrete.

În general însă, se pare că rușinea este adesea emoția mai distructivă. Putem afirma, a adăuga, că părinții și profesorii, precum și toți cei implicați în creșterea și educația copiilor, ce doresc să încurajeze un comportament de răspuns constructiv al copiilor, ar fi bine să evite utilizarea metodelor de interacțiune (în cadrul procesului didactic și al parentajului) care conduc la rușinea și vinovăție, alegând în schimb să îi ajute pe copii să înțeleagă efectele acțiunilor lor asupra celorlalți și să producă iuni reparatorii și auto-corective.

Donald L. Nathanson (D.L. Nathanson, interviu, 8 Septembrie 2003), un autor consacrat al domeniului de studiu privind rușinea și vinovăția, creator al modelului teoretic denumit „Busola rușinii”, în interviul privind rolul afectelor în învățare, respectiv modul cum rușinea exacerbează dificultățile de citire, face o observație pertinentă: când ne gândim la educație - spune el - în la procesul de educație, deseori acționăm ca și cum educația este doar despre felul în care un copil primește informații și le prelucrează.

Spre surprinderea majorității oamenilor, educația se referă la emoție, spune autorul. Momentul rușinii îi face pe copii să nu poată gândi clar. Nathanson numește acest moment „oc cognitiv” și îl poziționează într-un tablou de mecanisme fiziologice. Ocul cognitiv produce reflectarea asupra și a altor experiențe pe care copilul le-a avut legat de această rușine. Experiențele de ineficiență, inadecvare, nepregătire inundă, dintr-o dată, mentalul nu mai

este focalizat asupra materialului tip rit pe pagin sau asupra sarcinii, ci este confruntat cu o mulime de experien e similare legate de ru ine i care au de-a face cu acel sine indezirabil, cel mai r u sine posibil.

Într-o situa ie de înv are în clas , acel moment de ru ine poate deveni cople itor pentru copilul care se poate sim i expus. Situa ia difer atunci când înv area are loc „unul-la-unul” acas , al turi de persoane care ofer siguran i sus inere, momentul de ru ine nefiind atât de toxic. Dar când este la coal i înv area are loc în clas , pentru copil exist riscul constant de ru ine, gre elile sale sunt subiectul discu iei între colegi, al corec iei aspre sau inferiorizante, rezultatul cu valoare sc zut deseori fiind identificat cu persoana copilului. Pentru copilul care este în proces de înv are a citirii, o performan slab poate duce la teama de a nu fi asimilat i redus la ea.

Cu cât un copil are mai multe probleme de citire într-o situa ie de clas , continu Nathanson, cu atât este mai probabil ca acesta s experimenteze ru ine i s afecteze interesul normal pentru activitatea de lectur . Retragerea ca r spuns la ru ine este una din cele mai frecvente atitudini. Mai mult, ru inea experimentat frecvent adânce te incapacitatea: cu cât mai des copilul experimenteaz întreruperea de la exersarea lecturii, pe care o realizeaz ocupându-se cu sentimentele de ru ine, cu atât mai pu in sau mai lent va evolua în înv are. Nathanson arat c r spunsul normal la ru ine este accentuarea ambiguit ii i a confuziei.

Experien ele legate de ru ine ofer copilului r spunsuri despre cine este el i are consecin e uria e asupra modului în care se vede în raport cu ceilal i; ca urmare, spune Nathanson, îl oblig la a se ap ra de acest sentiment negativ într-o serie de moduri pe care le nume te „Busola ru inii” (*Compass of Shame*). Cei patru poli ai Busolei ru inii sunt: *retragerea, atac asupra sinelui, evitarea i atac asupra celuilalt*. Destul de curând, copilul înva to i cei patru poli. Rolul lecturii în acest context este destul de important, consider autorul Busolei, pentru c este experien a major pe care o au copiii când într în procesul de educa ie i, dac se confrunt cu e cul i nu pot citi, atunci ei sunt expu i unei cantit i inutile de experien legat de ru ine, pe care trebuie s o dep easc , atunci când ei sunt cel mai pu in pricepu i la a gestiona sentimentul complex care este ru inea.

Societatea oferă multe modalități de a repara situațiile care provoacă vinovăție, inclusiv scuze, plata unor penalități financiare și executarea unor pedepse; în același sens, ritualurile religioase, cum ar fi confesiunea, spovedania, pot ajuta, de asemenea, să ne confruntăm cu vinovăția, de aceea copingul legat de vinovăție este adesea mai facil decât depresiunea inițială. Rușinea are o persistență mult mai îndelungată pentru că pare că este mult mai ușor să acceptăm anumite comportamente îndelungate sau indezirabile decât să acceptăm de sine.

2. Studiu asupra emoțiilor auto-reflexive de rușine și vinovăție ale copilului mic în mediul colar și familial: relația cu dezvoltarea simptomatologiei, comportamentelor și atitudinilor asociate anxietății

2.1. Obiective

Acest studiu urmărește verificarea existenței unei corelații între nivelul rușinii și vinovăției și comportamentele/atitudinile marcate de anxietate la copiii colari, verificarea mamei în care anxietatea este observabilă în familie și în mediul educațional, iar pe de altă parte, verificarea existenței unor diferențe de manifestare a simptomelor anxioase la copil în mediul colar față de cel familial.

2.2. Caracteristicile lotului de respondenți

Având în vedere că cercetarea a implicat copii, prin intermediul cadrelor didactice, a fost urmărit respectarea confidențialității, prin reducerea datelor de identificare consemnate (de exemplu, pentru copii s-au solicitat doar inițialele numelui și vârsta), și prin solicitarea făcută respondenților prin intermediul sigilei în plic chestionarele autoadministrate.

Lotul de cercetare este compus din 341 copii, precum și prin intermediul acestora (341) și 23 de cadre didactice (învățători și dirigini). Respondenții sunt copii colari cu vârste cuprinse între 5 și 12 ani, înrolați în clasele 1-5, provenind din mediul urban și rural. Cercetarea a fost condusă în școli din județele Prahova, Argeș, Teleorman, Ilfov, Dâmbovița, Giurgiu și București, lotul de respondenți copii fiind compus din 162 de fete (reprezentând un procent de

47,5% din totalul participanților) și 179 de băieți (reprezentând un procent de 52,5%), cu o medie de vârstă de 9,35 ani (std. dev: 1,643).

2.3. Metoda de cercetare

Studiul a utilizat o metodă cantitativă, respectiv ancheta pe bază de chestionar administrat (copiilor școlari) și autoadministrat (pentru cadrele didactice și părinți), astfel:

- un chestionar de tip *omnibus* administrat de către operatorii de interviu copiilor, conținând: date factuale (genul, vârsta, clasa), chestionarul *Brief Shame Guilt Questionnaire for Children* (BSGQ-C – tradus și adaptat după Novin și Rieffe, 2015, cu acordul autorilor), chestionarul *Revised Children's Anxiety and Depression Scale* (RCADS-25 for Children – tradus și adaptat după Chorpita, Ebesutani și Spence, 2015, cu acordul autorilor). Chestionarul BSGQ-C este compus din 6 itemi pentru dimensiunea „Rușine” și 6 itemi pentru dimensiunea „Vinovăție”, în timp ce chestionarul RCADS-25 for Children este compus din 25 de itemi care măsoară nivelul anxietății și al depresiei la copii;
- chestionarul *Revised Children's Anxiety and Depression Scale for Caregiver* autoadministrat de către părinți și cadrele didactice (RCADS-25 for Caregiver – tradus și adaptat după Chorpita, Ebesutani și Spence, 2015, cu acordul autorilor). Chestionarul RCADS-25 for Caregiver este compus din 25 de itemi care măsoară nivelul anxietății și al depresiei la copii, evaluarea făcându-se prin intermediul părinților și/sau cadrelor didactice.

Atât instrumentul BSGQ-C, cât și RCADS-25 for Children și RCADS-25 for Caregiver, au înregistrat o bună consistență internă după traducerea și adaptarea în limba română (BSGQ-C: $\alpha = .779$; RCADS-25-Children $\alpha = .864$, RCADS-25-Caregiver: $\alpha = .866$).

2.4. Rezultate

Analiza datelor arată că rușinea nu corelează cu vârsta, ceea ce înseamnă că nivelul rușinii nu crește, ci tinde să rămână constant în funcție de vârstă.

Elementele de maturizare nu produc diferențe, competențele crescute provenite din evoluția în vârstă nu arată creșterea competențelor de gestionare a răspunsurilor bazate pe ruine, în contextul situațiilor de viață. Studiul arată că, până la vârsta de 12 ani, copilul școlar nu are în mod independent, fără îndrumare specifică, capacitatea de a diminua răspunsurile bazate pe ruine, atunci când ele sunt disfuncționale.

Pe de altă parte, vinovăția corelează slab pozitiv, cu diferențe semnificative, cu vârsta ($r=.144$, $p=.008$), copiii mai mari resimt îndoieli mai des sentimente de vinovăție.

Studiul urmărește să verifice măsura în care anxietatea este observabilă în familie și în sistemul educațional. Scorurile înregistrate de copii pentru RCADS-25 (simptomele de depresie și de anxietate) au corelat mediu semnificativ cu răspunsurile pozitive ($r=.430$, $p=.000$) și slab pozitiv, cu diferențe semnificative, cu cele ale cadrelor didactice ($r=.245$, $p=.000$). Totuși, pentru 159 de copii din cei 341, rata mare a non-răspunsurilor din partea cadrelor didactice, anularea unor chestionare pentru răspunsuri inconsistente, precum și corelațiile de mai sus, arată o reticență în exprimarea răspunsurilor, fie în aprecierea situațiilor.

Studiul urmărește, de asemenea, măsura în care ruinea și vinovăția corelează cu simptomele anxioase. Datele au arătat că ruinea și vinovăția la copiii școlari cu vârsta până în 12 ani corelează slab pozitiv, cu diferențe semnificative (ruine: $r=.123$, $p=.023$ și vinovăție: $r=.256$, $p=.008$), cu simptomele anxioase și depresive (RCADS-25).

Totodată, s-a constatat că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul școlar și cel familial și că – în general – părinții și cadrele didactice pot observa caracteristicile comportamentale și atitudinale ce semnaleză prezența anxietății. Scorurile RCADS-25 pentru părinți și pentru cadre didactice au corelat slab pozitiv, cu diferențe semnificative ($r=.254$, $p=.000$).

3. Concluzii, discuții și recomandări

O limită întâlnită în evaluările părinte-copil, care trebuie luată în discuție și

în cercetarea de față, este dat de starea de moment a părintelui, atunci când acesta relatează anumite comportamente și simptome (Friedberg et al., 2013). Cu alte cuvinte, corelația slab pozitivă dintre răspunsurile date de copil și cele date de părinte poate fi generată și de dispoziția acestuia din urmă. Diferențele de evaluare copiii – părinți – profesori sunt date de motivele și obiectivele diferite: părinții pot privi evaluarea ca pe un proces de identificare a problemelor, copiii pot avea ca scop minimizarea problemelor etc. Totodată, autorii au mai arătat că, în timp ce părinții privesc copilul ca fiind sursa problemei respective, copilul privește problema ca înănd de un alt context; alte studii au arătat că părinții tind să evalueze mai corect comportamentele și problemele de externalizare, în timp ce copiii pot relata cu acuratețe propriile trăiri emoționale (Friedberg et al., 2013).

Cu toate acestea, se recomandă în evaluarea clinică a copiilor cu privire la manifestările anxioase și utilizarea relațiilor părinte- copil. Prin identificarea punctelor de convergență și divergență, autorii (Friedberg et al., 2013) au arătat cum apar factori noi de luat în calcul pentru o intervenție, cum ar fi: măsura în care părinții tind să minimalizeze sau să amplifice simptomatologia copilului, precum și măsura în care copilul poate să-și observe propriile comportamente și trăiri. În plus, atunci când atât părintele, cât și copilul au scoruri asemănătoare pentru un anumit item, aceasta constituie o dovadă clară că această problemă este relevantă pentru studiu.

Comparativ cu studiile menționate, lucrarea de față include și cadrele didactice. Deși prezintă limitări precum cele arătate mai sus, datele studiului sunt consistente în legătură cu posibilitatea părinților și a cadrelor didactice de a observa tabloul manifestărilor anxioase la copil. Cu toate acestea, răspunsurile cadrelor didactice au corelat mai slab cu răspunsurile copiilor decât cele ale părinților. Rata mare a non-răspunsurilor din partea cadrelor didactice, anularea unor chestionare pentru răspunsuri inconsistente, precum și corelațiile din analiză, sprijină concluziile noastre conform căreia este necesar susținerea cadrelor didactice prin oferte de educație psihologică aplicată.

De asemenea, datele arată că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul școlar și cel familial, copiii fiind înclinați să manifeste aceleași comportamente la școală ca și acasă. Ca urmare, în

ambele medii ei pot fi identificate timpuriu în legătură cu predispozițiile către anxietate și pot fi dezvoltate metode de prevenție. De asemenea, o bună comunicare și un parteneriat autentic între coală și familie ar putea confirma observațiile ambelor părți sau aduce date noi.

Atât părinții cât și cadrele didactice au nevoie să cunoască importanța emoțiilor autoreflexive în procesele de învățare, să fie antrenate în metode de diminuare a comportamentelor de apărare negative ca răspuns la ruine și vinovăție, cum ar fi retragerea, abandonul sarcinilor, izolarea, răspunsurile agresive sau ostile.

Studiul a obținut date care susțin în perspectiva conform căreia ruinea și vinovăția la copiii cu vârste cuprinse între 5 și 12 ani pot fi asociate cu simptomele anxioase și depresive, ca urmare discutiile care se deschid aici pot fi conduse în mai multe direcții.

Utilizarea în exces de către adulții responsabili de educație a metodelor de interacțiune care predispun copilul la răspunsuri de ruine și vinovăție pare să facă parte dintr-o convingere tradițională că ruinea și vinovăția sunt mai degrabă benefice dezvoltării. Studiul de față sprijină perspectiva în care modalitățile de interacțiune cu copilul în educație sunt bazate pe identificarea practicilor colare, a acțiunilor profesorilor și a interacțiunilor dintre elevi care generează ruinea, considerând că acesta este primul pas în a face din coală un loc mai bun pentru învățare și dezvoltare. Următorul pas este căutarea și promovarea strategiilor pedagogice alternative, care reduc sau elimină răspunsurile marcate de ruine la copii (Monroe, 2009).

Facilitatori ai răspunsurilor marcate de ruine identificate în coală includ competiția academică, cultivată în detrimentul cooperării, gruparea pe abilități și performanță, tehnici necorespunzătoare de managementul clasei, ridiculizarea și intimidarea practicate între colegi, dezinteresul, insensibilitatea sau ostilitatea cadrelor didactice. La acestea se adaugă atitudinea cadrelor didactice, dar și a colectivului de elevi, față de eșecul academic. Se impune aici, mai întâi, cultivarea la copii a unei cu totul alte perspective față de „a greși” ca parte componentă a învățării.

În această perspectivă nu dorim să diminuăm răspunderea; copiii ar trebui să li se solicite asumarea responsabilității pentru acțiunile lor; totuși, așa cum afirmă Tangney și Dearing (2002, p. 184), „se pune accent pe comportamentul și nu pe persoană”. Mai concret, se recomandă evitarea tehnicilor de disciplinare și de interacțiune care se bazează pe ridiculizarea copilului, criticarea cu sensul diminuării și inducerii rușinii în condiții publice pentru a controla comportamentul elevilor. Răspunderea pentru consecințele faptelor este, de asemenea, un obiectiv al educației bazate pe dezvoltare, iar rușinea și vinovăția în exces stimulează mai degrabă comportamente contrare.

Referințe



- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243–267. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.243>
- Chorpita, B. F., Ebesutani, C., & Spence, S. H. (2015). *Revised Children's Anxiety and Depression scale: users guide*. <http://www.childfirst.ucla.edu/RCADSUsersGuide20150701.pdf>
- de Hooge, I., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. (2007). Moral sentiments and cooperation: Differential influences of shame and guilt. *Cognition & Emotion*, 21(5), 1025-1042. <https://doi.org/10.1080/02699930600980874>
- De Rubeis, S., & Hollenstein, T. (2009). Individual differences in shame and depressive symptoms during early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 477–482. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.019>
- Fergus, T., Valentiner, D., McGrath, P., & Jencius, S. (2010). Shame- and guilt-proneness: Relationships with anxiety disorder symptoms in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8), 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.06.002>
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35(2), 347–357. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.347>
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Eyre, H. L., Vollmer, R., & Ashbaker, M. (2000). Context effects and the (mal)adaptive nature of guilt and shame in children. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 319-345.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62(4), 827–839. <https://doi.org/10.2307/1131180>
- Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research Review: The importance of callous-

- unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 359-375. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x>
- Friedberg, R. D., McClure, J. M., & Garcia, J. H. (2013). *Tehnici de terapie cognitiv pentru copii i adolescen i. Instrumente pentru optimizarea practicii clinice*. Editura ASCR.
 - Ketelaar, T., & Au, W. T. (2003). The effects of feelings of guilt on the behaviour of uncooperative individuals: An affect-as-information interpretation of the role of emotion in social interaction. *Cognition and Emotion*, 17(3), 429-453. <https://doi.org/10.1080/02699930143000662>
 - Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 137(1), 68-96. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021466>
 - Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. International Universities Press.
 - Lindsay-Hartz, J., de Rivera, J., & Mascolo, M. (1995). Differentiating shame and guilt and their effects on motivation. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp.274-300). Guilford.
 - Menesini, E., & Camodeca, M. (2010). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X205281>
 - Monroe, A. (2009). Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, 58-66.
 - Novin, S., & Rieffe, C. (2015). Validation of the Brief Shame and Guilt Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences*, 85, 56-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.028>
 - Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 371-388. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680300>
 - Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 51-64. <https://doi.org/10.1348/026151000165562>
 - Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-Conscious Emotions and Depression: Rumination Explains Why Shame But Not Guilt is Maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(12), 1608-1619. <https://doi.org/10.1177/0146167206292958>

- Roos, S., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, *50*(3), 941-946.
<https://doi.org/10.1037/a0033904>
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. V. E. (2011). Person × context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, *20*(4), 685–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00603.x>
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2009). The ‘Shoulds’ and ‘Should Nots’ of Moral Emotions: A Self-Regulatory Perspective on Shame and Guilt. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *36*(2), 213-224.
<https://doi.org/10.1177/0146167209356788>
- Stanculescu, E. (2011). Self-reflexive emotions. *Revista de Psihologie*, *57*(4), 340–348.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Kendall, S., Folk, J. B., Meyer, C. R., & Dearing, R. L. (2015). Children’s proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child psychiatry and human development*, *46*(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0467-1>
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality*, *44*(1), 91–102.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.005>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, *58*, 345–372.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Emotions and social behavior. Shame and guilt*. Guilford Press. <https://doi.org/10.4135/9781412950664.n388>
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 797-809. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.797>
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(6), 1256–1264. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.6.1256>
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(4), 669-675.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.62.4.669>
- Tangney, J. (1990). Assessing Individual Differences in Proneness to Shame and Guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(1), 102-111.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.102>

- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (Eds.). (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. Guilford Press.

<p>The online version of this article can be found at: http://revped.ise.ro/category/2020-en/</p>  <p><i>This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.</i></p>	<p>Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la: http://revped.ise.ro/category/2020-ro/</p>  <p><i>Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------