

# AUTOREGLAREA EMOȚIONALĂ

**Prof. psiholog Bica Roxana**  
**Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Timiș**

Lucrarea de față discută avantajele reglării emoționale și comportamentale la cadrul didactic și la elev. Ținând cont de provocările specifice profesiei, respectiv vârstei, vom prezenta aspectele esențiale ale controlului emoțiilor, după care vom corela acest domeniu cu aspecte care țin de motivarea profesorului și de dezvoltarea Eului și a emoționalității elevului.

E. Kállay et al. (2004, p. 48-52) identifică următoarele niveluri pe care le include experiența emoțională: trăirea subiectivă, nivelul cognitiv (al gândurilor), cel biologic/ fiziologic și cel al reacției comportamentale/ acționale. Totodată, autoarea clasifică emoțiile în funcționale (ajută la adaptarea persoanei în situația concretă) și disfuncționale (împiedică adaptarea). Ambele pot fi pozitive sau negative. Astfel, o emoție negativă cum e nemulțumirea ca urmare a unei examinări ratate poate stimula elevul să se pregătească mai temeinic pe viitor, pe când fericirea de a fi luat o notă mare îl poate face să nu mai învețe la fel de bine. Această nesuprapunere între funcțional – disfuncțional și pozitiv – negativ atrage atenția că este vital în conduita fiecăruia să distingem ce anume se cuvine reglat astfel încât să acționăm firesc și la nivelul la care suntem capabili să o facem.

De ce să controlăm ceea ce simțim? Iată câteva motive:

- creșterea speranței de viață. Un studiu longitudinal care a inclus 180 de femei a demonstrat o solidă corelație inversă între mortalitate și conținutul emoțional pozitiv. Astfel, s-a evidențiat că persoanele care au exprimat de-a lungul vieții emoțiile cele mai pozitive și funcționale (bucurie, mulțumire, iubire) au trăit cu până la 10 ani mai mult decât cele care au exprimat emoții negative disfuncționale (furie, frică, depresie). Această durată de 10 ani este considerată a fi mai mare decât cea obținută prin renunțarea la fumat (Danner et al, apud. E. Smith et. al, 2005, p. 575).
- creșterea calității vieții. Emoțiile pozitive ne împing spre un repertoriu mai bogat de acțiune și gândire, pe când emoțiile negative determină impulsuri puternice și relativ specifice spre acțiune (exemplu: frica de face să fugim, furia să atacăm).
- stimularea creativității.
- performarea la nivelul capacităților reale.

## **Repere ale autoreglării la profesori. Auto-eficiența personală și reglarea motivației**

În încercarea de a ne adapta conduita la situațiile de viață nu este utilă doar controlarea propriu-zisă a emoțiilor, ci și modularea convingerilor despre sine și propriile abilități. Astfel, în secțiunea de față vom detalia rolul auto-eficienței percepute în organizarea conduitei cadrului didactic, temă inclusă în sfera inteligenței emoționale deoarece influențează capacitatea de auto-motivare.

Conceptul de auto-eficiență personală a fost introdus de Bandura în anul 1977 în contextul paradigmei cognitiv-comportamentale, definindu-l ca „abilitatea unei persoane de se organiza și reuși într-o sarcină” (Bandura, 1995, apud Öztaş și Dilmac, 2009, p. 329). Auto-eficiența percepută a profesorilor înseamnă credința în propria abilitate de a reuși să atingi rezultatele dorite referitor la participarea și procesul de învățare a elevilor, chiar și atunci când aceștia sunt insuficient motivați (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, apud ibidem, p. 330). Ea reflectă atitudinea față de propria profesie. Auto-eficiența are un rol motivator și își are originile în experiența anterioară, modelele sociale și situațiile cu impact emoțional. Auto-eficiența este considerată a fi un factor al succesului, determinând felul în care persoana simte, gândește și se comportă. Oamenii au tendința de a se angaja în comportamente despre care cred că le vor aduce ceea ce-și doresc și pe care consideră că le pot face. Alegem acele acțiuni și strategii despre care

credem că le vom putea duce la bun sfârșit, respectiv implementa, iar nu pe acelea care ne depășesc posibilitățile. Inițierea și persistența în comportamente este determinată de:

- valoarea rezultatelor: importanța anumitor rezultate, consecințe sau scopuri.
- expectanțele privind eficiența anumitor mijloace comportamentale în a produce aceste rezultate.
- expectanța cu privire la auto-eficiență: judecățile și expectanțele privind abilitățile comportamentale și probabilitatea de a fi capabil să implementeze cu succes cursul ales al acțiunii.

Revenind la ideea de autoreglare, amintim că Franzblau și Moore (2001, p. 84) accentuează că aceasta este conceptul central al teoriei auto-eficacității. Autorii prezintă controlul asupra propriilor trăiri emoționale (exemplu: anxietatea) și asupra acțiunilor ca fiind de natură cognitivă. Astfel, dacă în privința relației cu mediul persoana are gânduri și emoții catastrofice, care predispun la eșec, se vorbește despre „ineficiență percepută”. Aceasta se remarcă în cazul depresiei, intervenția cognitiv-comportamentală constând în înlocuirea cognițiilor iraționale cu unele raționale. Teoria eficienței personale menționează, de asemenea, că acești factori cognitivi joacă un rol important în adaptare/ patologie psihologică precum și în intervențiile terapeutice eficiente în problemele emoționale și de conduită.

Emoțiile sunt barometrul satisfacerii structurilor motivaționale. A modela motivația înseamnă automat o influență și asupra stării emoționale. De aceea, așa cum arată Boncu (2007, p. 50-55), mai mulți cercetători au explorat natura sentimentelor și credințelor oamenilor cu privire la competență și efectele lor asupra comportamentului și adaptării. Astfel, au fost elaborate mai multe modele ale competenței personale care au impus următoarele concepte psihologice:

- *nivelul de aspirație*: teoria asupra nivelului de aspirație, studiată intens de Festinger, se interesează cu precădere de ceea ce oamenii doresc să realizeze și de felul în care aspirațiile lor le influențează comportamentul. Așadar, conceptul de nivel de aspirație se referă la scopurile pe care indivizii le stabilesc pentru ei înșiși în situații relevante, și nu la nivelurile de performanță pe care indivizii se așteaptă să le atingă. Studiile au arătat că nivelul de aspirație al indivizilor este mai mare decât expectanțele lor de succes.

- *locul controlului*: persoanele care cred că propriul comportament controlează rezultatele lor și că mediul reacționează în general la ceea ce ei fac au un loc al controlului intern. Invers, oamenii care cred că rezultatele sunt determinate de șansă sau altceva exterior lor și că mediul nu răspunde în general la acțiunile lor prezintă un loc al controlului extern.

- *conceptul de sine și stima de sine*: conceptul de sine reprezintă totalitatea atitudinilor și credințelor cu privire la Eu – ce fel de persoană este individul, care sunt preferințele și antipatiile lui, ce este capabil să facă, etc. Stima de sine este evaluarea individului asupra acestor credințe, sau ceea ce simte individul despre aceste credințe. Dacă individul crede că are capacitatea de a face un anumit lucru, credința aceasta va face să aibă o stimă de sine ridicată, deci e mai probabil să trăiască stări tonice. Judecățile de ineficacitate în domenii de competență privesc de individ ca fiind lipsite de importanță nu marchează în mod semnificativ stima de sine și conceptul de sine. În secțiunea următoare a lucrării vom analiza mai profund această dimensiune prin prisma autoreglării elevilor. Deși este în fond de natură identitară, ea influențează masiv rezonanța emoțională a persoanei în fiecare moment al vieții.

## **Repere ale autoreglării la elevi. Eul și reglarea emoțională**

Managementul personal în context școlar nu poate face abstracție de măsura în care elevul se cunoaște pe sine, aceasta influențându-i succesul (Zelege, 2004, p. 253). Devenirea ca om și autocunoașterea se realizează spațiul psihosocial. Schimbul de informații și emoții dintre oameni ne conturează treptat Eul, acel nucleu de integrare, coordonare și autoreglare a întregii personalități. De la 2,5-3 ani, adică din momentul afirmării Eului în înfruntarea cu cerințele părinților, apoi al educatorilor, persoana începe să se dezvolte și reușește treptat să reflecteze

asupra acestei deveniri (Munteanu, 2006, p. 213-214). Astfel, ia naștere imaginea de sine, o construcție socială ce presupune raportare la Celălalt și unifică rezultatele cunoașterii cu privire la „calitățile” și „defectele” pe care fiecare le are.

Din perspectiva coordonatelor conduitei persoanei pot fi identificate următoarele componente ale Eului: conceptul de sine (componenta cognitivă), stima de sine (latura evaluativ-motivațională) și autoprezentarea (dimensiunea comportamentală). Dintre ele, s-a demonstrat că în educația formală conceptul de sine intervine atât ca rezultat, cât și ca predictor (Möller și Pohlmann, 2010, p. 435).

Esplen și echipa sa (2009, p. 1217-1218) consideră conceptul de sine ca fiind alcătuit dintr-o serie de scheme situate în memoria de lungă durată și formate de-a lungul experienței prin internalizare, apărând astfel ca un ansamblu de reziduuri cognitive ale interacțiunii sociale. Fiecare dintre aceste scheme privește un aspect particular al vieții. Definind poziția persoanei față de sine, ele nu se referă doar la prezent, ci și la imaginea sa din trecut, respectiv posibilitățile identitare viitoare: cine se așteaptă, se teme sau își dorește să devină. Astfel, conceptul de sine ajunge să regleze acțiunile și trăirile persoanei. Spre exemplu, o persoană care se privește în termeni negativi are un nivel scăzut de bunăstare emoțională și folosește intens strategii defensive, pe când cine se percepe pozitiv tinde să facă față mai ușor pierderilor ori altor situații amenințătoare.

Abordând problematica stimei de sine, Secui (2001, p. 88) menționează o remarcă a lui Ross din 1992 conform căreia copiii cu un nivel ridicat de autoapreciere au părinți care manifestă o atitudine de acceptare, promovând totodată standarde pe care fiul sau fiica le poate atinge, formulând reguli clare, concomitent sprijinindu-i și oferindu-le posibilitatea de autodezvoltare. De altfel, și Kállay et al. (2004, p. 58) apreciază acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celor din jur ca o importantă abilitate în autoreglarea emoțională, iar administrarea cu discernământ a recompenselor și pedepselor ca o tehnică de control comportamental. Acestea sunt utile nu numai în educarea copilului, ci și în realizarea managementului personal la adult.

De la vârsta pubertății copiii sunt în tot mai mare măsură interesați de ce cred și spun alții despre ei, conceptul de sine depinzând tot mai mult de reputația percepută. Ei sunt cel mai intens preocupați de părerile congenerilor. Astfel, cresc și intensitatea și frecvența resimțirii unor emoții precum rușine, dezgust, teamă (Burnett et al, 2008, p.1737) care în cazuri extreme, în lipsa unei gestionări eficiente pot duce la tulburări alimentare sau de internalizare (depresie, anxietate).

Gherguț (2005, p. 83) și Băban (2001, p. 66-69) abordează imaginea de sine ca fiind o structură ce reflectă Eul real, Eul viitor și Eul ideal. Dezvoltând structura Eului real, care este rezultatul experiențelor cotidiene, distinge următoarele fațete:

- Eul fizic: se referă la acceptarea și dezvoltarea propriei corporalități.
- Eul cognitiv: este în relație cu informațiile pe care persoana le deține despre sine. Unii oameni absorb doar evaluările negative pe care le primesc, pe când alții le reprimă ori le ignoră. Totodată, există persoane care fac atribuiri interne pentru evenimentele negative, blamându-se permanent, pe când altele fac atribuiri externe pentru a-și menține o imagine de sine pozitivă.
- Eul emoțional: cuprinde ansamblul trăirilor afective pe care cineva le are față de sine, lume și viitor. Un Eu emoțional stabil echivalează cu o percepere a mediului fizic și uman ca fiind sigur, neamenințător pentru imaginea de sine. În ceea ce privește educația, autorul accentuează faptul că elevii trebuie ajutați prin exerciții să-și dezvolte abilitatea de a-și identifica, exprima corect și modela emoțiile, teme trasate explicit în programa de consiliere și orientare la toate nivelurile de învățământ.
- Eul social sau interpersonal: se referă la ceea ce suntem dispuși să transmitem celor din jur. Unii oameni se simt în siguranță atunci când sunt ofensivi, agresivi, pe când alții preferă defensiva, retragerea. Ideală este o orientare interpersonală asertivă, urmărind respectarea drepturilor celorlalți concomitent cu satisfacerea propriilor nevoi.

## Concluzii

Realitatea psihosocială din școală este creată de reacția dintre personalitățile conturate ale cadrelor didactice și cele în formare ale elevilor, de credințele și imaginile cu privire la sine. Pentru a obține produși valoroși (climat securizant și stimulat, satisfacție privind propria viață, coeziune, comportamente prosociale, etc.) este recomandabil controlul cognitiv al motivației, respectiv dezvoltarea conceptului de sine. În acest sens, teoria auto-eficienței percepute arată legătura dintre convingerile profesorului privind propriile capacități de realizare și rezultate, iar teoriile dezvoltării arată că un concept de sine pozitiv conturat la elevi este predictor al succesului școlar. Calitatea componentelor Eului depinde de cheia afectivă în care informația despre sine este absorbită, fapt care subliniază importanța reducerii emoțiilor disfuncționale ale elevilor prin tehnici de control cognitiv și comportamental.

## Bibliografie

1. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Psinet, p. 66-69.
2. Boncu, Ș., Ilin, C., Sulea, C. (2007). *Manual de psihologie socială aplicată*. Timșoara: Editura Universității de Vest, p. 50-55.
3. Burnett, S., Bird, G., Moll, J., Frith, C., Blakemore, S.J. (2008). Development during Adolescence of the Neural Processing of Social Emotion. În *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(9), pp. 1736–1750.
4. Esplen, M.J., Stuckless, N., Hunter, J., Liede, A., Metcalfe, K., Glendon, G., Narod, S., Butler, K., Scott, J., Irwin, E. (2009). The BRCA Self-Concept Scale: a new instrument to measure self-concept in BRCA1/2 mutation carriers. În *Psycho-oncology*, 18(11), p. 1216-1229.
5. Franzblau, S., Moore, M. (2001). Socializing Efficacy: A Reconstruction of Self-Efficacy Theory within the Context of Inequality. În *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, p. 83-96.
6. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom, p. 80-85, 301-314.
7. Kállay, E., Macavei, B., Lemeni, G. Autocunoaștere și dezvoltare personală. În Lemeni, G., Porumb, M. (Eds.) (2004). *Consiliere și orientare – Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ACR, p. 44-68.
8. Möller, J., Pohlmann, B. (2010). Achievement differences and self-concept differences: Stronger associations for above or below average students? În *British Journal of Educational Psychology*, 80, p. 435-450.
9. Munteanu, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, p. 213-252.
10. Öztaş, F., Dilmac, B. (2009). Value judgments and perceived self-efficacy of biology teacher candidates. În *Social Behavior and Personality*, 37(3), p. 329-334.
11. Secui, M. (2001). Consecințe ale instituționalizării asupra componentei afectiv-evaluative a sinelui la adolescenți. În *Revista de Psihologie Aplicată*, 2, p. 79-90.
12. Smith, E., Fredrickson, B. L., Nolen-Hoeksema, S., Loftus, G. (2005). *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, p. 590-593.
13. Zeleke, S. (2004). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. În *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), p. 253-269.