

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

CZU: 159.922.8(043.3)

Alina PĂTRAȘCU

**DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI
CU DIFERITE TIPURI DE ATAȘAMENT**

Specialitatea: 511.02. Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Lucia SAVCA, conf. univ., dr.

Autor:

Alina PĂTRAȘCU

Chișinău, 2026

© PATRAȘCU Alina, 2026

CUPRINS

ADNOTARE	4
ANNOTATION	5
LISTA ABREVIERILOR	6
INTRODUCERE	7
1. FUNDAMENTELE TEORETICE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI CU DIFERITE TIPURI DE ATAȘAMENT	16
1.1. Inteligența emoțională: definiții, modele, dimensiuni	16
1.2. Abordarea teoretică a stilurilor de atașament	23
1.3. Rolul atașamentului și al inteligenței emoționale în formarea personalității adolescentului.....	32
1.4. Concluzii la capitolul 1	39
2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI CU DIFERITE TIPURI DE ATAȘAMENT.....	41
2.1. Fundamentarea cadrului metodologic al cercetării experimentale	41
2.2. Prezentarea datelor, analiza și interpretarea rezultatelor cercetării experimentale	47
2.3. Profilul psihologic al adolescentului cu diferite stiluri de atașament	83
2.4. Concluzii la capitolul 2	90
3. DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI CU ATAȘAMENT INSECURIZANT	92
3.1. Dimensiunile structurale ale demersului formativ	92
3.2. Conținutul și principiile programului de intervenție psihologică	93
3.3. Implementarea programului de intervenție psihologică la adolescenți cu stiluri de atașament insecurizant	102
3.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentului formativ	107
3.5. Concluzii la capitolul 3	134
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	137
BIBLIOGRAFIE	140
ANEXE	177
Anexa 1. Caracteristicile eșantionului și analiza datelor demografice	177
Anexa 2. Analiza statistică a variabilelor studiate	178
Anexa 3. Analiza statistică a variabilelor cercetate în cadrul experimentului formativ	245
Anexa 4. Descrierea testelor aplicate	274
Anexa 5. Programul de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale la adolescenți cu atașament insecurizant	278
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	337
CURRICULUM VITAE	338

ADNOTARE

PĂTRAȘCU Alina, Dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenții cu diferite tipuri de atașament Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2026

Structura tezei: adnotare (română și engleză), lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 331 titluri, 5 anexe, 139 de pagini de text de bază, 34 de figuri și 17 tabele.

Cuvinte cheie: adolescență, inteligență emoțională, atașament securizant/insecurizant, trăsături de personalitate maladaptative, stimă de sine.

Scopul cercetării rezidă în studierea teoretică și aplicativă a inteligenței emoționale și a atașamentului, stabilirea interdependenței dintre ele în funcție de factorii socio-demografici și personali și elaborarea, implementarea și valorificarea programului de intervenție psihologică orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașament insecurizant.

Obiectivele cercetării vizează analiza literaturii de specialitate privind inteligența emoțională și atașamentul; investigarea inteligenței emoționale și tipului de atașament în funcție de variabilele socio-demografice și personale; explorarea interdependenței dintre ele cu trăsăturile de personalitate maladaptative și stima de sine; elaborarea, implementarea și valorificarea programului de intervenție psihologică, centrat pe optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașamentului insecurizant.

Noutatea și originalitatea științifică. Cercetarea actuală realizează pentru prima dată în Moldova și România o sinteză complexă prin integrarea triadei: *tip de Atașament, Inteligență emoțională, Trăsături de personalitate maladaptative* la adolescenți, cu seturi de instrumente psihometrice etalonate pe populația românească și verificarea intervențiilor orientate spre reziliența atașamentului, astfel de studii fiind limitate la cercetări în diade, introducând în literatura de specialitate un demers patern-central asupra rezilienței atașamentului și un program de optimizare a componentelor inteligenței emoționale prin terapia integrativă și psihodramă. Studiul a conturat profilul psihologic al adolescentului cu diferite stiluri de atașament. Un element inovativ major îl reprezintă **valorificarea figurii paterne**, ca *puternic predictor al reglării emoțiilor și al maturității emoționale*, planul de intervenție fiind unul patern-central, cu perspective psihologice complexe (psihanalitic, integrativ, sistemic, cognitiv-comportamental), pentru dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale, variabile responsabile de profilul de personalitatea al adolescenților, care poate fi utilizat în procesul educativ, cu efect benefic asupra maturizării emoționale, creșterii stimei de sine și asupra prevenirii cristalizării trăsăturilor de personalitate maladaptative. Rezultatele studiului validează eficacitatea programului de intervenție multidimensională psihologică, demonstrând eficiența acestuia în diminuarea trăsăturilor de personalitate maladaptative formate în baza atașamentului insecurizant, contribuind astfel la extinderea cunoștințelor teoretice și la dezvoltarea de soluții practice adaptate acestei categorii vulnerabile de adolescenți.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice relevă interdependența dintre tipul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative și nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescenți, oferind o perspectivă complexă asupra influenței factorilor psihologici, socio-demografici și familiali. Sunt identificați atât predictorii de risc: atașamentul insecurizant, structurile familiale vulnerabile și stima de sine scăzută, care creează dificultățile în dezvoltarea inteligenței emoționale, cât și resursele protective: atașamentul securizant, suportul parental și prietenii de calitate – care favorizează autoreglarea și dezvoltarea maturității emoționale. Rezultatele cercetării au confirmat ideea că stilul de atașament securizant sprijină autoreglarea și empatia, în timp ce insecuritatea relațională crește vulnerabilitatea emoțională.

Semnificația teoretică: constă în contribuția adusă la extinderea cunoștințelor teoretice existente privind interacțiunea dintre *stilurile de atașament și inteligența emoțională* la adolescenți a autorilor de peste hotare; la elaborarea unui cadru integrativ al relației Atașament– Inteligență Emoțională–Trăsături de personalitate maladaptative la adolescenți, includerea conceptelor ca „atașament insecurizant”, „reziliența atașamentului” și operaționalizarea indicatorilor „plasticității relaționale”(Încredere/ Comunicare/Alienării).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea, implementarea și validarea programului de intervenție psihologică destinat optimizării componentelor IE prin elemente de terapie integrativă și psihodramă, ce a contribuit la diminuarea trăsăturilor maladaptative și la reziliența atașamentului insecurizant la adolescenți.

Implementarea rezultatelor științifice au fost validate prin patru în reviste științifice de profil, categoria B, din opsprezece publicații, prezentări la conferințe și sesiuni academice, la activitățile științifice organizate de comisia de îndrumare a Școlii Doctorale din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în cadrul proiectelor de cercetări științifice, în procesul de supervizare a specialiștilor în domeniul psihologiei din Republica Moldova și România și în cadrul unității medicale private Centrul Medical de Sănătate Mintală ALARES din România.

ANNOTATION

PĂTRAȘCU Alina, The Development of Emotional Intelligence in Adolescents with Different Types of Attachment, PhD Thesis in Psychology, Chișinău, 2026

Structure of the thesis: annotations (Romanian and English), list of abbreviations, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 331 titles, 5 appendices, 139 pages of core text, 34 figures and 17 tables.

Keywords: adolescence, emotional intelligence, secure/insecure attachment, maladaptive personality traits, self-esteem.

The purpose of the thesis lies in the theoretical and applied study of emotional intelligence and attachment, establishing the interdependence between them depending on socio-demographic and personal factors, and developing, implementing and capitalizing on the psychological intervention program aimed at optimizing the components of emotional intelligence and resilience to insecure attachment.

The objectives of the research aim to analyze the specialized literature on emotional intelligence and attachment; investigation of emotional intelligence and attachment type according to socio-demographic and personal variables; exploration of the interdependence between them with maladaptive personality traits and self-esteem; development, implementation and valorization of the psychological intervention program, focused on optimizing the components of emotional intelligence and the resilience of insecure attachment.

The results obtained revealed the interdependence between the type of attachment, maladaptive personality traits and the level of development of emotional intelligence in adolescents, offering a complex perspective on the influence of psychological, socio-demographic and family factors. Both risk predictors are identified: insecure attachment, vulnerable family structures and low self-esteem, which create difficulties in the development of IE, as well as protective resources: secure attachment, parental support and quality friendships – which favor self-regulation and the development of emotional maturity. The research results confirmed the idea that indicates that the secure attachment style supports self-regulation and empathy, while relational insecurity increases emotional vulnerability.

Innovative aspects and scientific originality. The current research achieves for the first time in Moldova and Romania a complex synthesis by integrating the triad: *Attachment type, Emotional intelligence, Maladaptive personality traits* in adolescents, with sets of psychometric instruments calibrated on the Romanian population and verification of interventions oriented on attachment resilience, such studies being limited to research in dyads, introducing into the specialized literature a father-centered approach on attachment resilience and a program for optimizing the components of emotional intelligence through integrative therapy and psychodrama. The study outlined the psychological profile of the adolescent with different attachment styles. A major innovative element is the **valorization of the paternal figure**, as a *strong predictor of emotion regulation and emotional maturity*, the intervention plan being a paternal-centric one, with complex psychological perspectives (psychoanalytic, integrative, systemic, cognitive-behavioral), for the development of the components of EI, variables responsible for the personality profile of adolescents, which can be used, in the educational process, with a beneficial effect on emotional maturation, increasing self-esteem and preventing the crystallization of maladaptive personality traits. The results are validate the effectiveness of the multidimensional psychological intervention program, demonstrating its efficiency in reducing maladaptive personality traits formed on the basis of insecure attachment, thus contributing to the expansion of theoretical knowledge and the development of practical solutions adapted to this vulnerable category of adolescents.

Theoretical significance consists in the contribution made to the expansion of existing theoretical knowledge regarding the interaction between attachment styles and IE in adolescents by authors from abroad; to the development of an integrative framework of the Attachment–Emotional Intelligence–Maladaptive personality traits relationships in adolescents, including concepts such as “insecure attachment”, “attachment resilience” and the operationalization of “relational plasticity” (Trust/Communication/Alienation variation).

The applied value of the work consists in the development, implementation and validation of the psychological intervention program aimed at optimizing the components of emotional intelligence through elements of integrative therapy and psychodrama, which contributed to the reduction of maladaptive personality traits and the resilience of insecure attachment in adolescents.

The implementation of scientific results was validated through four in specialized scientific journals, category B out of eighteen publications, presentations at conferences and academic sessions, at scientific activities organized by the guidance committee of the Doctoral School within the "Ion Creangă" State Pedagogical University in Chisinau, within scientific research projects, in the process of supervising specialists in the field of psychology from the Republic of Moldova and Romania and within the private medical unit ALARES Mental Health Medical Center in Romania.

LISTA ABREVIERILOR

ASSI - Chestionarul ASSI (Autodepreciere, Stima de sine, Infatuare)
ASSIstima - Nivelul global al stimei de sine
ASSIdeprec - Autodepreciere
ASSIinfat - Infatuare
ANOVA - Metodă statistică analiza variației
Nr - Numărul participantului (ID unic)
Gen - Sexul participantului (ex. 1 = masculin, 2 = feminin)
Domiciliu - Mediul de proveniență (ex. 1 = urban, 2 = rural)
TipFamilie - Tipul de familie (1- completă, 2- monoparentală, 3- instituționalizare)
GC - Grupul de control
GE - Grupul experimental formativ
H1 - Ipoteza operațională numărul 1
H2 - Ipoteza operațională numărul 2
H3 - Ipoteza operațională numărul 3
H4 - Ipoteza operațională numărul 4
H5 - Ipoteza operațională numărul 5
Friedm. – Scala de evaluare a maturității emoționale
NivelIEFried – Nivelul maturității emoționale
INEM – Chestionarul Inteligenței Emoționale
IEglobal - Inteligența emoțională globală
INEMIntra - Inteligența emoțională intrapersonală
INEMÎep - Inteligența emoțională – expresivitate emoțională
INEMRep - Inteligența emoțională – reglarea emoțiilor
INEMInter - Inteligența emoțională interpersonală
INEMÎec - Inteligența emoțională – înțelegerea emoțiilor
INEMRec - Inteligența emoțională – recunoașterea emoțiilor
INEMDs - Inteligența emoțională – dezirabilitate socială
IPPA – Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni
IPPA_mÎ - Atașamentul față de mamă (Încredere)
IPPA_mC - Atașamentul față de mamă (Comunicare)
IPPA_mAbandon - Atașamentul față de mamă (Abandon/Alienare)
NivelAm - Nivel general al atașamentului față de mamă
IPPA_tÎ – Atașamentul față de tată (Încredere)
IPPA_tC – Atașamentul față de tată (Comunicare)
IPPA_tAbandon - Nivelul atașamentului față de tată (Abandon/Alienare)
NivelAt - Nivel general al atașamentului față de tată
IPPA_pÎ - Atașamentul față de prieteni (Încredere)
IPPA_pC - Atașamentul față de prieteni (Comunicare)
IPPA_pAbandon – Atașamentul față de prieteni (Abandon/Alienare)
NivelAp - Nivel general al atașamentului față de prieteni
P - Participant
PID-5 - Inventarul de personalitate pentru DSM-5 (PID-5A brief)
PID5An - Anhedonie
PID5Det - Detașare
PID5Antg - Antagonism
PID5Dzh - Dezinhibiție
PID5Psiht - Psihoticism
RSQ – Scala stilurilor de atașament
RSQaS - Atașament securizant
RSQaP - Atașament preocupat
RSQaR - Atașament evitant-respingător
RSQaT - Atașament evitant-temător

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. Adolescența reprezintă o etapă critică a dezvoltării umane, în care se conturează identitatea personală, se definitivează mecanismele de autoreglare emoțională și se stabilesc reperele relaționale majore [5, pp.313-348]. Transformările biologice, cognitive și sociale din această perioadă fac ca adolescenții să fie deosebit de vulnerabili la influențele mediului familial, școlar și comunitar. În acest context, inteligența emoțională –ca ansamblu de componente ce vizează identificarea, înțelegerea, utilizarea și reglarea emoțiilor– devine un factor esențial pentru adaptare, reziliență și succes în plan personal și social. Teoria atașamentului (Bowlby, 1969/1982; Ainsworth, 1978) a demonstrat că modelele relaționale timpurii cu figurile parentale conturează mecanismele de reglare afectivă și imaginea de sine [9; 34]. Tipurile de atașament - securizant și insecurizante (preocupat, respingător și temător) lasă o amprentă în formarea personalității și influențează modul în care adolescentul răspunde la provocările emoționale și sociale, determinând diferențe semnificative în dezvoltarea inteligenței emoționale. Atașamentul reprezintă un sistem complex de organizare de bază în formarea unor trăsături de caracter și un stil comportamental, el condiționează și este fundamentul sănătății mentale. Astfel, atașamentul poate fi considerat un predictor major al maturității emoționale. În acest context, inteligența emoțională prezintă un ansamblu complex de componente ce vizează identificarea, înțelegerea, utilizarea și reglarea emoțiilor care devine un factor esențial pentru adaptare, reziliență și succes în plan personal și social.

Descrierea situației în domeniul de cercetare. Numeroase cercetări au evidențiat rolul atașamentului în reglarea emoțională și în dezvoltarea sănătății psihice (Bowlby, 1988; Mikulincer & Shaver, 2007) [35, p.2; 206], precum și importanța inteligenței emoționale în adaptarea socială și în menținerea echilibrului afectiv (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995) [112; 262]. În **România**, istoricul și evoluția conceptului de atașament, inteligență emoțională și dezvoltare socio-emoțională au fost aprofundate și explorate de cercetători precum Scripcaru G, Pirozynski T., Boișteanu B. [277], Mihaela Rocco [251], Ticu Constantin (adaptări și validări ale modelului PID-5) [69], Tudorel Butoi [46], Daniel David [76], Simona Trifu [297], Pruteanu L.M.[245], Gabriel Albu [10]. În **Republica Moldova**, fundamentarea teoretică a atașamentului și a dezvoltării socio-emoționale este regăsită în cărți și lucrări științifice (Racu Ig., Maxim L. [193], Olărescu V.[219], Losii E. [172], Cheptene V.[58], Postolache O.M.[244], Racu Iu. [247], Perjan C.[235], Savca L.[269], Șaitan V.& Brumă E.[291], Vasilache D.[306], etc) publicate în spațiul academic. Studiile asupra inteligenței emoționale a cercetătorilor autohtoni și cei de peste hotare au pus în evidență modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale și diminuarea perturbărilor atașamentului insecurizant la adolescenți (Cazan A.M.& Năstasă L.E. [54], Cheptene

V.[59], Lemeni G.& Miclea M.[161], Savca L.[270], Tolstaia S.& Ciobanu I.[62], Rotaru Ș.T.&Russu I.[256], Cucer A.& Leuțanu G.[74], Losîi E.[173], Nastas D.[213], Edmond Cracsner [70], Perjan C.[236], Racu Iu & Manica L. [246], Marc X.[185].) Totuși, studiile care integrează simultan *atașamentul, inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate maladaptative*, în perioada adolescenței, când aceste dimensiuni psihologice se află într-o interdependență critică și pot să verifice intervenții orientate pe reziliența atașamentului, nu au fost realizate în Moldova și în România sau sunt limitate la diade.

Teoria și practica psihologică arată că relațiile securizante dobândite pot contribui la reconstrucția modelelor interne de lucru și la dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională (Roisman et al., 2002; Diamond, 2016) [81, pp.595-596; 252, p.1216]. În această logică, *securizarea relațională* favorizează optimizarea componentelor inteligenței emoționale: conștientizarea propriilor emoții, recunoașterea emoțiilor celorlalți, reglarea afectivă și menținerea relațiilor interpersonale stabile. Mai mult, această direcție de cercetare are implicații semnificative și în domeniul clinic. Deficitele de reglare emoțională și modelele de atașament insecurizant constituie factori de risc pentru dezvoltarea unor trăsături de personalitate maladaptative, cum ar fi instabilitatea emoțională, antagonismul și detașarea. Prin urmare, înțelegerea modului în care reziliența atașamentului, ca proces de recăpătare a funcțiilor adaptative după adversitate [258; 259] și de creștere a flexibilității emoționale, cu rezultate în obținerea unei organizări a modelelor interne de lucru despre sine și despre ceilalți (consolidarea securității relaționale, *earned/felt security*) influențează dezvoltarea inteligenței emoționale, nu are doar valoare teoretică, ci și una aplicativă, contribuind la prevenirea cristalizării tulburărilor de personalitate la vârsta adultă. Se constată lipsa studiilor intervenționale longitudinale care să operaționalizeze plasticitatea relațională (ex. variația longitudinală a Încrederii/Comunicării și reducerea Alienării în IPPA; modificări în profilul IE/INEM; diminuarea PID-5) și să evalueze specific rolul implicării paterne ca vector proximal al schimbării. Cercetarea de față abordează aceste lacune, propunând un cadru integrativ și indicatori măsurabili ai schimbării relaționale în adolescență. Această situație justifică formularea **problemei de cercetare**, care poate fi explorată prin următoarele întrebări: *în ce măsură atașamentul și nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale sunt determinați de factorii socio-demografici și de cei personali?; care este interdependența dintre stilul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative, formate din frageda copilărie, și inteligența emoțională? și cum optimizarea componentelor inteligenței emoționale va contribui la reziliența atașamentului insecurizant, la reducerea trăsăturilor de personalitate maladaptative și la formarea stimei de sine adecvate ?*

Scopul cercetării rezidă în studierea teoretică și aplicativă a inteligenței emoționale și a atașamentului, stabilirea interdependenței dintre ele în funcție de factorii socio-demografici și

personali, și elaborarea, implementarea și valorificarea programului de intervenție psihologică orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașament insecurizant.

În conformitate cu scopul propus, am înaintat următoarele **obiective ale cercetării**: 1) Analiza literaturii de specialitate privind inteligența emoțională și atașamentul în vederea identificării lacunelor în cercetarea acestora la adolescenți; 2) Investigarea inteligenței emoționale și tipului de atașament în funcție de variabilele socio-demografice; 3) Explorarea interdependenței dintre inteligența emoțională și tipul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative și stima de sine; 4) Alcătuirea profilului psihologic al adolescentului cu nivel scăzut de dezvoltare emoțională și diferite stiluri de atașament insecurizant; 5) Elaborarea, implementarea și validarea programului de intervenție psihologică, centrat pe optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașamentului insecurizant.

Metodologia cercetării științifice a fost elaborată în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării, integrând metode teoretice, empirice și statistice pentru o analiză riguroasă a relației dintre atașament și inteligența emoțională la adolescenți. Pornind de la scopul și obiectivele cercetării **ipoteza generală** pentru studiul experimental atestă că *nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale corelează cu stilul de atașament în funcție de factorii socio-demografici și personali, iar programul de intervenție psihologică complex orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale va contribui la reziliența atașamentului insecurizant la adolescenți*. **Eșantionul de cercetare** a fost alcătuit din 250 de adolescenți (16–18 ani), proveniți din familii complete, monoparentale și din medii instituționalizate. Analiza statistică a inclus analize descriptive (medii, deviații standard, valori minime și maxime, indicatori de asimetrie și turtire); teste de normalitate (Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov), care au evidențiat distribuții non-normale pentru majoritatea variabilelor; teste de diferențe non-parametrice: Mann–Whitney U pentru compararea a două grupuri independente (ex. gen) și Kruskal–Wallis pentru compararea a trei sau mai multor grupuri (ex. tip de familie, mediu de proveniență); analize corelaționale prin coeficientul Spearman, analize de tendință pentru confirmarea patternurilor observate între variabilele socio-demografice și indicatorii psihologici. Această abordare metodologică a permis investigarea detaliată a relațiilor dintre atașament și inteligența emoțională, oferind un cadru robust și adecvat pentru interpretarea datelor obținute.

Rezultatele obținute au relevat interdependența dintre tipul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative și nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescenți, oferind o perspectivă complexă asupra influenței factorilor psihologici, socio-demografici și familiali. Rezultatele cercetării au identificat atât **predictorii de risc** – atașamentul insecurizant, structurile familiale vulnerabile și stima de sine scăzută – care creează dificultățile în dezvoltarea inteligenței emoționale, cât și **resursele protective** – atașamentul securizant, suportul parental și

prieteniile de calitate – care favorizează autoreglarea și dezvoltarea maturității emoționale. Rezultatele obținute indică că stilul atașamentului securizant sprijină autoreglarea și empatia, în timp ce insecuritatea relațională crește vulnerabilitatea emoțională. Integrarea datelor privind stima de sine și trăsăturile de personalitate susține perspectiva că reziliența atașamentului – ca proces de adaptare, funcționare și echilibru [70], prin experiențe relaționale corective, poate preveni dezvoltarea trăsăturilor maladaptative și favoriza reziliența emoțională. Studiul subliniază **interacțiunile dintre atașament, autoreglarea emoțională și trăsăturile de personalitate maladaptative**, demonstrând impactul vulnerabilităților relaționale asupra consolidării unor tipare afective și comportamentale rigide. Astfel, cercetarea a relevat că insecuritatea relațională corelează cu instabilitatea emoțională, detașarea și dificultățile de adaptare socială, în timp ce securitatea relațională favorizează reziliența și bunăstarea psihologică, contribuind la soluționarea unei probleme științifice importante în domeniul respectiv.

Pe baza acestor constatări, a fost elaborat și implementat **programul de intervenție psihologică**, destinat optimizării componentelor inteligenței emoționale prin elemente de terapie integrativă și psihodramă, care a contribuit la reziliența atașamentului insecurizant la adolescenți și la diminuarea trăsăturilor de personalitate maladaptative. Intervenția a vizat dezvoltarea autoreglării emoționale, a empatiei și a capacităților relaționale prin tehnici de psihodramă, combinate cu elemente cognitiv-comportamentale, exerciții experiențiale de tip mindfulness, urmărindu-se restructurarea modelelor interne de lucru, accesarea și procesarea mecanismelor de apărare inconștiente, precum și exersarea unor noi modalități de comunicare și relaționare în cadrul grupului. Evaluarea rezultatelor a evidențiat creșteri semnificative ale componentelor IE și o reducere a vulnerabilităților emoționale și relaționale, confirmând valoarea aplicativă și caracterul inovator al programului integrativ. Rezultatele oferă o bază solidă pentru dezvoltarea unor strategii aplicative care să promoveze sănătatea emoțională și adaptarea socială a adolescenților și deschid noi direcții de cercetare și aplicare în domeniul prevenirii tulburărilor de personalitate și consolidării bunăstării psihosociale la această categorie de vârstă.

Noutatea și originalitatea științifică. Cercetarea actuală realizează pentru prima dată în Moldova și România o sinteză complexă prin integrarea triadei *tip de Atașament - Inteligență emoțională - Trăsături de personalitate maladaptative* la adolescenți, cu seturi de instrumente psihometrice etalonate pe populația românească și verificarea intervențiilor orientate spre reziliența atașamentului, astfel de studii fiind limitate la cercetări în diade, introducând în literatura de specialitate, ca urmare a relevării unui **element inovativ** major al cercetării: **valorificarea figurii paterne - puternic predictor al reglării emoțiilor și al maturității emoționale**, un demers patern-central asupra rezilienței atașamentului și un program de optimizare a componentelor inteligenței emoționale prin psihodramă, cu utilitate aplicativă în consilierea școlară și

psihoterapia de grup. Rezultatele studiului validează eficacitatea programului de intervenție multidimensională psihologică, demonstrând eficacitatea acestuia în diminuarea trăsăturilor de personalitate maladaptative formate în baza atașamentului securizant, contribuind astfel la extinderea cunoștințelor teoretice și la dezvoltarea de soluții practice adaptate acestei categorii vulnerabile de adolescenți și la conturarea profilului psihologic al adolescentului cu diferite stiluri de atașament.

Semnificația teoretică a cercetării constă în contribuția adusă la extinderea cunoștințelor teoretice existente privind interacțiunea dintre **stilurile de atașament și inteligența emoțională** la adolescenți a autorilor de peste hotare; la elaborarea unui cadru integrativ al relației Atașament–Inteligență Emoțională –Trăsături de personalitate în adolescență. Studiul oferă o **conceptualizare integrativă** a celor două constructe majore, Inteligența emoțională și Atașamentul, demonstrând că stilul de atașament nu doar influențează nivelul de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale, ci și modul în care acestea se organizează și se exprimă în contexte sociale, școlare și familiale. În lucrare se concretizează terminologia de specialitate, argumentând utilizarea noțiunii de „atașament securizant” ca termen-umbrelă procesual, cu valoare explicativă superioară pentru antecedentele cauzale și pentru operaționalizarea dimensiunilor anxietate+evitare. Accentuarea triadei *tip de Atașament - Inteligență emoțională - Trăsături de personalitate maladaptative* și explicarea mecanismelor prin care tiparele relaționale modelează competențele emoționale și profilul psihologic implică formalizarea noțiunii de *plasticitate relațională* —capacitatea modelelor interne de lucru și a repertoriului interacțional de a se recalibra sub influența contextului și a intervențiilor formative.

În acest sens, *reziliența atașamentului* este înțeleasă ca expresie a plasticității relaționale, adică a posibilității de reorganizare a strategiilor securizante către configurații securizante prin mecanisme de co-reglare, mentalizare și reîncadrare reprezentățională, ca urmare a intervenției psihologice. Termenul de “reziliență” a fost folosit în domeniul Psihologiei de către pionieri ai cercetării dezvoltării în condiții de risc, precum Michael Rutter, și Ann S. Masten, pentru a descrie adaptarea pozitivă sau rezistența relativă la experiențe de adversitate la copii și adolescenți [188; 258; 259]. Cercetările lui M. Rutter descriu procesele prin care factorii de protecție – în special relațiile de îngrijire și sistemul de atașament – modulează efectul factorilor de risc și permit o adaptare pozitivă în pofida vulnerabilităților inițiale. În acest cadru, „**reziliența atașamentului**” desemnează capacitatea relațiilor de atașament de a se reconfigura adaptativ, astfel încât modelele interne de lucru se reorganizează, iar funcționarea emoțională se echilibrează, chiar după experiențe relaționale inconsistente sau traumatice. Rutter subliniază că experiențele relaționale corective susțin nu doar reglarea emoțiilor, ci și construirea stimei de sine și a sentimentului de auto-eficacitate, considerate mecanisme centrale ale rezilienței. În consecință, includerea *stimei de*

sine în designul empiric al prezentei cercetări este justificată prin faptul că ea reprezintă atât un *barometru* al calității atașamentului, cât și un factor protector prin care reziliența atașamentului se traduce în maturizare emoțională și reducere a vulnerabilităților în structurarea personalității în adolescență.

Prin concretizarea și utilizarea conceptelor „atașament insecurizant”, „reziliența atașamentului” și prin operaționalizarea indicatorilor *plasticității relaționale* (variația Încredere/Comunicare/Alienare) lucrarea extinde teoria atașamentului într-un cadru dinamic, dezvoltamental și intervențional, cu putere explicativă și predictivă pentru maturizarea emoțională în adolescență. În procesul analizei deductive în cercetare am relevat că în baza atașamentului insecurizant se formează trăsături de personalitate maladaptative și stimă de sine scăzută, care servesc impedimente pentru dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale.

Cercetarea își dovedește **valoarea aplicativă** a lucrării prin elaborarea, implementarea și validarea programului de intervenție psihologică destinat optimizării componentelor inteligenței emoționale, care a contribuit la diminuarea trăsăturilor de personalitate maladaptative și reziliența atașamentului insecurizant la adolescenți - ca proces dinamic focalizat pe recalibrarea relațională (încredere, acces la sprijin, coerența narativă despre relațiile timpurii), esențial în dezvoltarea inteligenței emoționale. Prin această perspectivă, studiul contribuie la fundamentarea teoretică a ideii că relațiile ameliorate și experiențele reparative din adolescență pot remodela modelele interne de lucru (*earned security*), favorizând autoreglarea emoțională, empatia și capacitatea de adaptare psihosocială. Astfel, importanța cercetării constă în: (1) clarificarea interdependenței dintre atașament, inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate maladaptative; (2) evidențierea rolului factorilor socio-demografici și familiali ca variabile moderatoare ale acestor relații; (3) fundamentarea ipotezei că **intervențiile centrate pe dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașamentului** pot avea efecte teoretic măsurabile asupra dezvoltării emoționale și personalității adolescentului. Prin aceste contribuții, cercetarea îmbogățește literatura de specialitate și oferă o bază solidă pentru noi modele explicative privind dezvoltarea emoțională a adolescenților.

Implementarea rezultatelor științifice în practică. Rezultatele cercetării au prezentate în cadrul unității sanitare CENTRUL MEDICAL DE SĂNĂTATE MINTALĂ ALARES SRL prin campanii de conștientizare a importanței securizării relaționale, a vulnerabilităților psihosociale în perioada adolescenței, precum și a importanței dezvoltării inteligenței emoționale. Rezultatele sunt utilizate în practica psihologilor clinicieni prin implementarea programului de intervenție psihologică, destinat optimizării componentelor inteligenței emoționale la adolescenții cu atașament insecurizant și cu trăsături de personalitate maladaptative.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat printr-un proces riguros de validare academică și practică. Rezultatele au fost prezentate, analizate și aprobate în cadrul ședințelor de supervizare și evaluare organizate de comisia de îndrumare a Școlii Doctorale din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, precum și în cadrul consultărilor cu conducătorul științific. Rezultatele cercetării au fost publicate în **18** lucrări științifice, dintre care **4 articole** sunt publicate în reviste de specialitate acreditate, categoria B, recunoscute de ANACEC, iar **14 articole** sunt publicate în volumele Conferințelor științifice naționale cu participare internațională.

Sumarul tezei. Teza este compusă din preliminarii (adnotarea în două limbi, lista abrevierilor și introducerea), trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie ce cuprinde 331 de titluri și un număr de 5 anexe, totalizând 139 de pagini text de bază, 34 de figuri și 16 tabele, care susțin și completează analiza realizată.

În **Introducere** se subliniază relevanța și actualitatea temei privind dezvoltarea inteligenței emoționale în adolescență, fiind prezentate problematica, scopul și obiectivele cercetării, ipoteza generală a cercetării, se evidențiază rezultatele care contribuie la soluționarea problemei științifice, noutatea și importanța teoretică, valoarea aplicativă a lucrării și se oferă o privire de ansamblu asupra structurii tezei.

Capitolul 1, Fundamentele teoretice ale inteligenței emoționale la adolescenții cu diferite tipuri de atașament, oferă o analiză detaliată și aprofundată a conceptelor centrale. Sunt investigate definițiile și modelele explicative ale inteligenței emoționale (Salovey & Mayer, Goleman, Bar-On), precum și teoriile atașamentului (Bowlby, Ainsworth, Main, Bartholomew). Capitolul prezintă stilurile de atașament și rolul lor în dezvoltarea socio-emoțională, influența factorilor socio-demografici și personali (gen, tip de familie, mediu de proveniență), relația dintre personalitate, stima de sine și componentele inteligenței emoționale construind o bază teoretică solidă pentru cercetările empirice ulterioare și pentru intervențiile psihologice.

Capitolul 2, Studiul experimental al inteligenței emoționale la adolescenții cu diferite stiluri de atașament, cuprinde descrierea detaliată a designului cercetării, incluzând scopul, obiectivele, ipotezele, metodologia utilizată, eșantionul și instrumentele psihodiagnostice aplicate (IPPA, RSQ, INEM, ASSI, Friedmann, PID-5). În acest capitol sunt prezentate rezultatele statistice obținute prin analize non-parametrice (Mann–Whitney U, Kruskal–Wallis χ^2 , Spearman), cu privire la diferențele dintre grupuri și corelațiile dintre variabilele psihologice și socio-demografice.

Rezultatele evidențiază asocierile semnificative dintre stilul de atașament și componentele inteligenței emoționale, precum și influența asupra stimei de sine și asupra trăsăturilor maladaptative de personalitate, conturând un profil psihologic complex al adolescentului. Acest

profil constituie baza teoretico-empirică pentru elaborarea unei intervenții personalizate, adresate adolescenților cu atașament insecurizant.

Capitolul 3, Dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenții cu atașament insecurizant, descrie experimentul formativ, împreună cu metodologia de lucru și datele rezultate în urma aplicării programului de intervenție. Sunt descrise obiectivele, fundamentele și principiile programului de intervenție, tehnicile, etapele și cadrul acestuia.

Programul de intervenție psihologică, alcătuit de noi, structurat pe baza psihodramei, combinat cu elemente de terapie cognitiv-comportamentală, exerciții experiențiale de mindfulness, este dublu orientat — spre optimizarea componentelor inteligenței emoționale și spre reziliența atașamentului. Psihodramul creează condiții de experiență corectivă și reîncadrare prin rol-revers, tehnicile de dublu/ogindă și rescriere scenică (imagery rescripting/ realitate suplimentară); aceste tehnici acționează simultan asupra componentelor inteligenței emoționale (*clarificare* → *înțelegere* → *reglare*) și asupra funcțiilor sistemului de atașament (*bază de siguranță*, *mentalizare în relație*, *rutine de reparare*), ceea ce explică ameliorările observate la adolescenți în plan intrapersonal și interpersonal (INEM) și reorganizarea reprezentărilor despre figurile de atașament, prin transpunerea scenică a conflictelor și practicile de ruptură–reparare modelate, asigurând o previzibilitate afectivă ce reduce hiperactivarea (preocupat) și dezactivează evitarea rigidă (respingător), deci o securizare relațională. Astfel, psihodrama nu doar reunește multiple abordări teoretice, ci oferă și un cadru practic în care adolescentul trăiește, joacă și rescrie emoțiile și relațiile sale, ceea ce transformă intervenția într-o experiență complexă, cu valențe formative, reparatorii și inovatoare.

Rezultatele experimentale indică îmbunătățiri semnificative ale autoreglării emoționale, empatiei și capacităților relaționale, concomitent cu reducerea vulnerabilităților emoționale și relaționale la adolescenții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control. Constatările sugerează că programul are eficiență ridicată și caracter aplicabil în contexte similare, subliniind importanța integrării intervențiilor centrate pe inteligența emoțională și atașament în practica psihologică și cea educațională.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele demersului teoretico-experimental și formulează propuneri de aplicare în practică, subliniind necesitatea elaborării și implementării unor programe de intervenție psihologică personalizate, orientate atât spre consolidarea autoreglării emoționale și a empatiei, cât și spre reducerea vulnerabilităților emoționale și relaționale asociate atașamentului insecurizant. Se evidențiază importanța aprofundării cercetărilor pentru înțelegerea aprofundată a interacțiunii dintre atașament, inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate la adolescenți, în vederea dezvoltării strategiilor de prevenție a tulburărilor afective și comportamentale și a creșterii bunăstării psihosociale, cu impact

asupra funcționării individuale și integrării în comunitate, fiind astfel necesare analize longitudinale, esențiale pentru monitorizarea schimbărilor produse de intervențiile formative asupra componentelor inteligenței emoționale și asupra atașamentului insecurizant, direcție care ar completa imaginea actuală și ar transforma datele transversale în modele predictive utile teoretic și aplicativ (educațional și clinic).

Recomandările aplicative vizează: la nivel macro, integrarea educației socio-emoționale în curriculum, instituirea rutelor de screening și îndrumare și dezvoltarea parteneriatelor școală–familie–servicii; la nivel mezo, implementarea programelor integrate orientate pe atașament și formarea cadrelor/consilierilor în competențe emoționale, cu asigurarea fidelității și continuității intervenției; la nivel micro, personalizarea intervențiilor în funcție de stilul de atașament (inclusiv module patern-centrate) și monitorizarea progresului prin teste psihometrice.

1. FUNDAMENTELE TEORETICE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI CU DIFERITE TIPURI DE ATAȘAMENT

1.1. Inteligența emoțională: definiții, modele, dimensiuni

În anii 1980, Howard Gardner, în teoria inteligențelor multiple, a identificat inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală [106, p.253] care, combinate, reprezintă ceea ce nouă ne este cunoscut astăzi sub numele de inteligența emoțională (IE). Termenul de inteligență emoțională a fost atestat în anul 1985 în teza de doctorat a unui absolvent dintr-un colegiu de arte liberale alternative din Statele Unite, W.L. Payne, care afirma că inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință [226]. Coeficientul emoțional se traduce prin stăpânire de sine, controlul impulsurilor, ascultarea rațiunii și păstrarea echilibrului emoțional în toate circumstanțele și interpretează inteligența emoțională ca abilitate, propunând astfel distincția dintre inteligența emoțională ca abilitate cognitiv-emoțională și inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate, denumită și efecte emoționale (*emotional self-efficacy*) [238, p.426; 241]. Capacitățile emoționale precum autocontrolul, prudența practică, compasiunea sunt descrise în literatura morală drept competențe-cheie ale caracterului virtuos, ceea ce ancorează inteligența emoțională într-un cadru axiologic, nu doar funcțional [214, pp.58-60]. Inteligența emoțională se referă și la motivația interioară de a evolua, dublată de inițiativă, la capacitatea de a stabili relații pozitive, particularități ce influențează orientarea și direcționarea sistemului propriu de valori al personalității [59, p.25]. În viziunea lui Gilles Azzopardi, inteligența emoțională reprezintă inteligența care acționează pe fundalul sentimentelor [21].

Studiile privind inteligența emoțională (IE) sunt relativ recente, începând în jurul anilor 1990. În psihologia contemporană sunt stabilite trei mari direcții în definirea conceptului de inteligență emoțională, propuse de către Peter Salovey și John D. Mayer, Daniel Goleman și Reuven Bar-On. În anul 1990 psihologii Peter Salovey și John Mayer au dezvoltat conceptul de inteligența emoțională, definind-o ca fiind un subset al inteligenței sociale ce implică “capacitatea de a monitoriza atât emoțiile proprii cât și pe cele ale altora, de a le discrimina și de a folosi informațiile pentru a-și ghida gândirea și acțiunile” [262,p.189]. Ulterior, Mayer și Salovey (1997) au formulat modelul în patru ramuri: perceperea emoțiilor, facilitarea gândirii prin emoții, înțelegerea emoțiilor și reglarea emoțiilor pentru creșterea emoțională și intelectuală [195, p. 10].

Inteligența emoțională este un aliaj între conștiința și controlul de sine, motivație, empatie, spirit deschis, tact și diplomatie [172,p.43]. Inteligența emoțională este un catalizator, al oamenilor de succes în viața personală și în carieră, favorizează creativitatea, productivitatea și flexibilitatea [113; 235; 251, pp. 103–127, 135–155; 270].

Specialiștii în domeniu susțin că inteligența emoțională este abilitatea omului de a se adapta la mediu, păstrându-i echilibrul [87; 195; 198], și de a relaționa cu cei din jur, de a “evolua și immortaliza relațiile sociale” [193], relații ce stau la baza succesului [89; 169; 171; 224; 301]. Unii autori consideră că inteligența emoțională poate conta mai mult decât abilitățile strict tehnice sau intelectuale pentru reușită [116]. Inteligența emoțională presupune conștientizarea propriilor emoții, dirijarea emoțiilor, motivația interioară de a evolua, dublată de inițiativă, optimism, dăruire, empatie și de capacitatea de a stabili relații pozitive, de a coopera și colabora cu ceilalți, de a rezolva conflicte, de a capta atenția etc. [92; 116; 278].

Controlul emoțiilor se racordează la cadrul *locusului de control*, care oferă infrastructura motivațional-cognitivă a autoreglării: o orientare internă (expectanța că rezultatele decurg din propriile acțiuni) susține strategii de reglare active, pe când o orientare externă (atribuiri către factori din afara sinelui) se asociază mai frecvent cu evitarea sau externalizarea răspunderii [159; 160, pp. 206–207]. În această matrice, competențele IE — perceperea, folosirea, înțelegerea și reglarea emoțiilor — capătă un teren optim de funcționare [194] și se articulează conceptual cu auto-eficacitatea emoțională din paradigma IE ca *trăsătură* (TEI) [238; 240; 241, p.286]. Convergența acestor mecanisme se reflectă în rezultate adaptative: calitatea interacțiunilor și a funcționării sociale [169; 171], performanța academică [224], eficiența programelor de învățare socio-emoțională [89] și reziliența în fața evenimentelor negative [301], în acord cu definiția clasică a inteligenței emoționale ca utilizare strategică a informației emoționale pentru ghidarea gândirii și acțiunii [262, p. 189].

Modele ale inteligenței emoționale ca abilitate și mix de competențe

Modelul Mayer și Salovey (1997) a sugerat că există diferențele individuale în inteligența emoțională, referitoare la diferențele în capacitatea de a evalua propriile emoții și pe cele ale altora [195, pp. 3–31; 198]. Ei au sugerat, de asemenea, că persoanele cu inteligență emoțională ridicată ar putea fi mai deschise la experiența internă și în măsură să eticheteze și să comunice aceste experiențe [157; 197]. Salovey și Mayer au susținut inițial că procesele mentale care implică informații emoționale au inclus evaluarea și exprimarea emoției, reglarea emoției și utilizarea adaptivă a emoțiilor [195; 262, p. 189]. Acest model este prezentat în Tabelul 1.

Tabelul 1.1. Modelul inteligenței emoționale la Mayer și Salovey 1997

Dimensiunea inteligenței emoționale	Abilități emoționale
1. Percepția, aprecierea și evaluarea emoției	Identificarea cu acuratețe a emoțiilor și a conținuturilor acestora
2. Facilitarea emoțională a gândirii	Descrierea evenimentelor emoționale care ajută procesarea intelectuală
3. Înțelegerea și analizarea emoțiilor și utilizarea cunoștințelor emoționale	Abilitatea de a recunoaște, eticheta și interpreta emoțiile

4. Reglarea reflexivă a emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală	Reglarea conștientă și reflexivă a emoțiilor pentru a spori creșterea emoțională și intelectuală.
---	---

Fiecare etapă include niveluri ale abilităților pe care se presupune că un individ le completează în ordine, înainte de trecerea la următoarea etapă sau domeniu, pe modelul teoriilor dezvoltării. Cei care au niveluri mai ridicate ale inteligenței emoționale se crede că progresează în dobândirea acestor abilități mai repede decât cei cu niveluri mai scăzute ale inteligenței emoționale.

Modelul Goleman. Un alt model al inteligenței emoționale a fost cel elaborat de Daniel Goleman, care a popularizat conceptul de inteligență emoțională prin publicarea a două cărți. În prima sa carte, Goleman descrie inteligența emoțională incluzând autocontrolul, zelul, persistența și capacitatea de a se motiva, capacitatea de a controla impulsul și de a întârzia satisfacerea, pentru a nu lăsa stresul să copleșească capacitatea de a gândi, de a empatiza și a spera [112, p.34]. În a doua sa carte, Goleman a definit inteligența emoțională drept *capacitatea de a recunoaște propriile noastre sentimente și pe cele ale altora, pentru a ne motiva pe noi înșine și pentru a gestiona bine emoțiile în noi și în relațiile noastre* [114, p.317]. Goleman (1998) a extins definiția lui Mayer și Salovey (1997) prin încorporarea a ceea ce el definește a fi *competențele personale și sociale*. Modelul său constă în cinci dimensiuni ale inteligenței emoționale și douăzeci și cinci de competențe emoționale și este prezentat detaliat în Tabelul 2.

Tabelul 1.2. Modelul inteligenței emoționale la Goleman (1998)

Dimensiuni ale IE	Competențe emoționale
Competențe personale	
1. Conștientizarea de sine	Conștientizarea emoțională, autoevaluarea precisă și încrederea în sine
2. Auto-reglarea	Auto-control, încredere, conștiinciozitate, adaptabilitate și înnoire
3. Motivația	Acțiune, angajament, inițiativă și optimism
Competențe sociale	
4. Empatie	Înțelegerea altora, dezvoltarea altora, asistență în orientare, pârghii de diversificare a strategiilor de conștientizare
5. Abilități sociale	Influența, comunicarea, gestionarea conflictelor, conducerea, catalizator pentru schimbare, construirea legăturilor umane, a punților de colaborare/cooperare și dezvoltarea capacităților echipei

Mai târziu, Goleman (2001) și-a dezvoltat modelul inteligenței emoționale, iar în urma analizei statistice, cele douăzeci și cinci de competențe originale au fost reorganizate în patru categorii majore din cele cinci inițiale și douăzeci de competențe specifice [115], prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 1.3. Modelul inteligenței emoționale la Goleman (2001)

Dimensiuni ale IE	Competențe emoționale
Competențe personale	
1. Conștientizarea de sine	Conștientizarea emoțională, autoevaluarea precisă și încrederea în sine
2. Auto-management	Auto-control, încredere, conștiinciozitate, Adaptabilitate, capacitate de acțiune și inițiativă
Competențe sociale	
3. Conștiință socială	Empatia, orientarea spre sarcină, conștiința organizațională
4. Managementul relațiilor	Dezvoltarea celorlalți, influențarea, comunicarea, gestionarea conflictelor, conducerea, facilitarea schimbării, construirea legăturilor, lucrul în echipă și colaborarea, leadership-ul de tip inspirațional

Modelul Reuven Bar-On (1997) este al treilea model al inteligenței emoționale, care definește IE drept o serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează capacitatea cuiva de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu [22; 24], abilitatea în baza căreia o persoană poate discrimina și coordona emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și capacitatea acesteia de a întrebuința cunoștințele obținute pentru a-și ghida propriile gânduri și acțiuni [195; 262, p.189]. Modelul Bar-On (Bar-On, Brown, 2000) încorporează cinci dimensiuni [22; 24], similar cu modelul prezentat de Mayer și Salovey (1997), dar diferă semnificativ în conținut. Modelul lui Bar-On este mai aliniat cu modelul lui Goleman (2001) decât cu modelul Mayer și Salovey, ambele din aceste modele sugerând că inteligența emoțională include conștiința de sine, menținerea relațiilor cu ceilalți și auto-controlul [23, p.1108; 108; 115; 190; 198; 328].

Tabelul 1.4. Modelul inteligenței emoționale la Bar-On (1997)

Dimensiuni ale IE	Competențe emoționale
1. Abilități intra-personale	Conștientizarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale altora, exprimarea sentimentelor și ideilor în legătură cu acestea
2. Abilități inter-personale	Conștientizarea, înțelegerea și aprecierea sentimentelor altora, stabilirea și menținerea unor relații satisfăcătoare cu ceilalți
3. Adaptabilitatea	Verificarea sentimentelor cu indicii externe, dimensionarea situațiilor imediate, flexibilitatea în schimbarea sentimentelor și a gândurilor cu situațiile în schimbare și rezolvarea problemelor
3. Managementul stresului	Coping-ul stresului și controlul impulsurilor
4. Dispoziția generală	A fi optimist și capabil să simtă și să exprime emoții pozitive

Diferitele teorii ale inteligenței emoționale pot fi conceptualizate în termenii unei teorii care definește o dispoziție, un afect sau o abilitate [190; 195; 238; 328]. Multe dintre atributele din modelele Goleman și Bar-On se extind dincolo de ceea ce este în mod normal considerat a face parte din teoria emoției sau a inteligenței. Ambii cercetători consideră inteligența emoțională o

dispoziție sau un afect [22; 24; 114; 115], spre deosebire de Mayer și Salovey (1997), care definesc constructul în termeni de abilitate (modelul în patru ramuri) [195, p.10].

Pare logic să considerăm abilitatea de a eticheta cu exactitate emoțiile complexe (modelul lui Mayer și Salovey) ca aspect al inteligenței. Dar poate optimismul (modelul lui Bar-On) sau motivația (modelul lui Goleman) să fie, de asemenea, considerate în mod rezonabil aspecte ale inteligenței!

Definită ca fiind „capacitatea unei persoane de a recunoaște și diferenția propriile trăiri, de a le gestiona și de a le folosi eficient în modul de gândire și acțiune” [195; 262, p. 189], pentru evaluarea acestei capacități, Ticu Constantin a elaborat Chestionarul INEM (INteligență EMoțională) [67], care permite evaluarea inteligenței emoționale în acord cu modelul propus de Salovey și Mayer [195; 262].

Inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate. În contrast cu modelele de mai sus, care privesc inteligența emoțională fie ca pe o abilitate cognitivă, fie ca pe un set de competențe, o altă abordare este conceptualizarea inteligenței emoționale ca trăsătură de personalitate. K. V. Petrides și Adrian Furnham (2000, 2001) au propus conceptul de inteligență emoțională de tip *trăsătură*, argumentând că există dispoziții emoționale stabile ale personalității care se asociază cu diferențe individuale în percepția și comportamentul emoțional [237; 238, pp. 426–427]. Inteligența emoțională de tip trăsătură este evaluată prin chestionare de auto-raportare (spre deosebire de testele de abilitate) și reflectă modul în care oamenii percep și evaluează propriile competențe emoționale cotidiene. Acest model include atribute precum **empatia percepută, controlul de sine perceput, sociabilitatea și autoreglarea emoțională subiectivă**. Abordarea de *trăsătură* evidențiază diferența dintre abilitatea actuală de a procesa informații emoționale și percepția subiectivă a cuiva despre propria inteligență emoțională [241].

a) **empatia percepută** reprezintă abilitatea subiectivă de a recunoaște și de a înțelege emoțiile celorlalți, precum și tendința de a le răspunde acestora într-un mod afectiv și prosocial. În modelul lui Petrides (2001), empatia este privită nu ca o abilitate cognitivă de inferență emoțională (ca în modelul Mayer–Salovey), ci ca o **dispoziție emoțională stabilă**, ce reflectă deschiderea față de emoțiile altora și confortul în interacțiunile emoționale [238, pp.426–427; 239].

b) **controlul de sine perceput** se referă la percepția (subiectivă) asupra capacității de reglare a impulsurilor și a stresului; în *inteligența emoțională ca trăsătură* el este conceptual o fațetă a autoreglării, iar relația cu „locusul” de control (Lefcourt) este complementară: un locus intern (expectanța că rezultatele decurg din propriile acțiuni) susține implicarea activă în autoreglare, pe când un locus extern favorizează mai frecvent evitarea/externalizarea responsabilității [159; 160, pp. 206–207; 238, pp.426–427].

Persoanele cu un nivel ridicat de control de sine perceput tind să manifeste reziliență emoțională și auto-evaluare pozitivă a propriilor abilități, fapt ce contribuie la menținerea unei stime de sine stabile [218; 239; 301]. Stima de sine se formează progresiv din evaluările interne ale eficacității personale și din percepția controlului asupra propriei vieți, reprezentând rezultatul interiorizării convingerii că succesul sau eșecul depind, în mare măsură, de propriile acțiuni și decizii. Persoanele cu locus de control intern tind să-și asume responsabilitatea pentru evenimente, să interpreteze eșecul ca pe o oportunitate de învățare și să manifeste reziliență în fața dificultăților, în timp ce un locus extern (atribuirile către hazard/factori externi) este asociat frecvent cu vulnerabilitatea afectivă, anxietatea și erodarea treptată a stimei de sine, prin sentimentul de neputință [159; 160, pp. 206–207; 218].

c) **sociabilitatea** ridicată reflectă o predispoziție spre inițierea și menținerea relațiilor interpersonale, tendința de implicare în contexte sociale și capacitatea de a influența pozitiv dinamica grupurilor [238; 241, p. 283]. În esență, este expresia extraversiunii emoționale aplicate în context social.

d) **autoreglarea emoțională subiectivă** descrie percepția subiectivă a individului asupra propriei capacități de a-și gestiona emoțiile negative și de a restabili echilibrul afectiv după evenimente stresante. Ea implică strategii de adaptare emoțională, conștientizare afectivă și o atitudine reflexivă față de propriile stări interioare. Această dimensiune este crucială pentru bunăstarea emoțională și prevenirea disfuncțiilor afective, fiind corelată cu stabilitatea emoțională și satisfacția în viață [238; 241].

Astfel, modelele teoretice relevante ale inteligenței emoționale pot fi grupate în: modele de abilitate (Mayer & Salovey), modele mixte de competențe (Goleman, Bar-On) și modele de trăsătură (Petrides & Furnham). Toate converg spre ideea că inteligența emoțională implică atât cunoașterea și înțelegerea emoțiilor, cât și utilizarea lor eficientă în viața personală și socială.

Dimensiunile inteligenței emoționale se caracterizează prin:

1. Dimensiunea Intrapersonală

a. *Înțelegerea propriilor emoții*: presupune capacitatea de a identifica, recunoaște, numi și înțelege propriile emoții, precum și de a intui rapid modificările lor și cauzele subiacente, componentă centrală a procesării emoționale descrise în modelele lui Lane și Schwartz (1987) și Mayer și Salovey (1997) [157; 195]. Prelucrarea informațiilor emoționale începe cu percepția și recunoașterea emoțională cât mai precisă [112; 197, p.98; 273, p.94]. Conștientizarea propriilor emoții implică identificarea cu acuratețe a emoției experimentate, înțelegerea modului în care emoția este legată de obiectivele și valorile cuiva, realizând modul în care emoția este legată de gândire și de comportament [25; 260, pp.79-80], apreciind modul în care experiența emoției poate afecta realizările persoanei [190, p.16].

b. Reglarea propriilor emoții: reprezintă abilitatea individului de a-și schimba cu ușurință starea afectivă în funcție de situație, pentru a fi mai eficient. Aceasta include menținerea unei stări afective pozitive, ridicarea moralului propriu și menținerea optimismului în situații neplăcute. Din perspectiva modelelor actuale, reglarea presupune procese de monitorizare, moderare a emoțiilor negative și potențare a celor pozitive [195], fiind conceptualizată prin etapele descrise de J.J. Gross (selecția/modificarea situației, orientarea atenției, restructurarea cognitivă, modularea răspunsului) [121; 122]. Reglarea implică conectarea sau deconectarea deliberată de la o emoție în funcție de utilitatea ei contextuală, pe baza percepției și recunoașterii corecte a semnalelor emoționale [197, p.98; 273, p. 94]. Sintezele metodologice indică faptul că controlul impulsurilor, atenuarea stresului și suprimarea/activarea intenționată a afectelor pot proteja funcțiile cognitive și performanța atunci când sunt aplicate adecvat [120; 121]. În aceeași direcție, rolul emoțiilor în decizie și eficiență adaptativă este argumentat de Damasio [75, p.165].

2. Dimensiunea Interpersonală

a. Înțelegerea emoțiilor celorlalți: presupune capacitatea de a remarca ușor schimbările în starea de spirit a celorlalți, fiind atent la mimică, tonalitatea vocii sau alte indicii ale expresiilor emoționale [91, pp.169-170; 273, p.94]. Aceasta implică intuiția motivelor care stau în spatele emoțiilor celorlalți și diferențierea între ceea ce simte o persoană cu adevărat și emoția pe care o afișează [137, p.88]. Înțelegerea emoțiilor altora poate fi dificilă atunci când persoana vizată este mai puțin expresivă; abilitatea se apropie de recunoașterea și exprimarea emoțională, dar solicită distingerea clară dintre propriile emoții și ale altcuiva. Această abilitate se înscrie în construcția empatiei și este conceptualizată ca fiind o fațetă a inteligenței emoționale de tip *trăsătură* [238, pp.426–427], ce se referă la conștientizarea și interesul față de sentimentele și nevoile celorlalți, fiind capabil să facă acest lucru răspunzând sentimentelor nerostite la fel ca și celor verbalizate [240; 242], manifestând sensibilitate și înțelegere a diferitelor perspective pe care le pot avea oamenii și afișând comportamente de ajutor, bazate pe această înțelegere [114].

b. Reglarea emoțiilor celorlalți: reprezintă abilitatea de a utiliza modularea stărilor emoționale ale altora pentru a facilita influența socială (convingere, leadership, coordonare), incluzând mobilizarea rapidă a grupului, persuasiunea și capacitatea de a transmite clar propriile stări relevante situației [121; 169; 171]. Mayer și Salovey (1997) sugerează că aceasta implică evaluarea rezonabilității emoțiilor celorlalți și temperarea sau sporirea emoțiilor, în funcție de context, păstrând conștienta asupra informației pe care emoțiile o transmit despre individ [195, p.14]; în același cadru, subliniază rolul autoreglării interpersonale pentru performanța socială și organizațională [195, p.17]. În plan aplicativ, literatura distinge două sub-abilități de bază pentru gestionarea emoțiilor altora la locul de muncă: influența (construirea consensului/suportului) și

comunicarea eficientă (abordarea directă a problemelor dificile, ascultare și schimb de informații) [115].

Cea mai relevantă parte a **dezvoltării emoționale** la copii și adolescenți este, conform cercetătorilor Sroufe, Egeland, Carlson și Collins (2005), reglarea emoțiilor proprii, fiind modul în care copiii recunosc, etichetează și controlează exprimarea emoțiilor lor (recunoașterea și delimitarea emoțiilor), moduri care sunt, în general, în concordanță cu așteptările culturale [287].

Dezvoltarea emoțională este o **sarcină complexă** ce debutează în copilărie și se extinde până la vârsta adultă, implicând apariția **experienței, exprimării, înțelegerii și reglării** emoțiilor, în interdependență cu dezvoltarea neuronală, cognitivă, comportamentală și cu influențele sociale și culturale [260, pp. 79–80; 296, pp.53–55; 282].

Un **nivel ridicat al inteligenței emoționale** este asociat cu scoruri superioare la aptitudinile interpersonale, adaptabilitate și managementul stresului [24, pp. 13–17] și, conform studiilor și meta-analizelor, cu indicatori mai buni de funcționare psihosocială și sănătate [97; 187; 275]. La nivel social, adolescenții cu inteligență emoțională ridicată tind să manifeste comportamente prosociale și funcționare socio-emoțională mai bună [191; 192, pp. 268–272] și sunt mai puțin expuși factorilor de risc pentru fumat [299].

Nivelul ridicat al inteligenței emoționale nu este aleator, ci reflectă **experiențe afective internalizate** și efectele unui **tipar de atașament securizant**; în această perspectivă, atașamentul funcționează ca **mecanism proximal al autoreglării afective** și are **valoare predictivă** pentru modul de a relaționa [177; 252; 313; 315].

1.2. Abordarea teoretică a stilurilor de atașament

John Bowlby, inițiatorul teoriei atașamentului, a argumentat că atașamentul este un sistem comportamental adaptativ al speciei (modelat filogenetic) cu funcție de protecție/siguranță, ci nu un simplu comportament „învățat”; el susține explorarea mediului atunci când este prezentă *baza de siguranță* [34, pp. 82–83, 280–282, 289, 354; 35, p. 62]. Atașamentul este interpretat ca fiind o legătură emoțională puternică formată între copil și îngrijitorul său, care oferă baza de siguranță din care copilul poate explora mediul și la care revine pentru confort în situații de stres [34, pp.280–282; 35, p.62].

Din frageda copilărie, calitatea atașamentului influențează în mare măsură dezvoltarea emoțională și socială și se asociază cu traiectorii ulterioare de adaptare la vârsta adultă [34, pp. 261–269; 35, p.62; 288, p.245; 313; 315]. Relațiile disfuncționale mamă–copil pot genera consecințe afective și comportamentale, reducând competențele de socializare și crescând riscul de probleme internalizante/externalizante [175, p.694]. Examinând corelația dintre climatul

educațional familial și tulburările comportamentale, Bowlby a evidențiat următoarele idei, în baza cărora a elaborat teoria atașamentului:

- ✓ relația mamă-copil nu este doar de natură nutritivă, ci și afectivă (atașament primar);

- ✓ reacția afectivă se exprimă prin căutarea mamei, necesitatea de a o ști lângă sine, lipsa ei marcându-l pentru toată viața,

astfel copilul își orientează afectivitatea către cei apropiați, capabili să-i dea sentiment de securitate (mamă, tată, bonă, bunici, frați etc.) [268, p.44].

Teoria atașamentului oferă explicații detaliate ale relațiilor apropiate, fiind un cadru explicativ central pentru a înțelege rolul relațiilor timpurii și extensiile lor la vârsta adultă [34; 35, p.62; 281; 313; 315]. Studiile privind atașamentul au apărut inițial pentru a clarifica importanța relațiilor precocă cu îngrijitorii primari asupra viitoarei dezvoltări [7; 8], iar ulterior au extins perspectiva către relațiile adulte, inclusiv dragostea romantică. În general, experiențele variate și intense din cadrul relațiilor romantice, inclusiv bucuria și afecțiunea, anxietatea și evitarea auto-protectivă, furia, pasiunea, tristețea, gelozia și intimitatea, toate reflectă rolul central al sistemului de atașament la începutul vieții și în viața adultă [204; 205; 281, pp.133–136], atașamentul fiind una dintre “trebuințele de bază ale ființei umane” [271,p.118], o nevoie pe care o avem încă de la naștere și nu dispare și care are impact asupra individului până la sfârșitul vieții [7; 35,p.62; 256,p.51; 291,p.267].

Teoria atașamentului, formulată de John Bowlby (1969) se diferențiază de toate teoriile anterioare privind primele legături sociale și afective ale copilului cu ceilalți prin faptul că se opune teoriei învățării sociale, pentru care legăturile afective se construiesc cu indivizii care intervin în reducerea nevoilor primare, cât și teoriei psihanalitice, pentru care legătura cu mama se sprijină pe satisfacerea nevoii de hrană. Bazându-se pe teoriile etiologice, Bowlby (1969/1982) a dezvoltat inițial teoria atașamentului pe premisa că ființele umane, fiind creaturi sociale, au o înclinație naturală de a crește în proximitatea fizică și psihologică a îngrijitorilor lor primari, atașamentul fiind un sistem comportamental adaptativ al speciei, cu funcție de protecție/siguranță [34, p. 79; 132, p.10]. Figura de atașament devine obiectul căruia copilul îi caută proximitatea și cu care se află într-o permanentă dinamică, într-o legătură afectivă reciprocă [221,p.189].

Atât Bowlby (1969), cât și Ainsworth (1973) au descris atașamentul ca fiind un sistem adaptiv, orientat spre scop, folosit pentru a căuta îngrijire, sprijin și protecție în perioadele de pericol sau de nevoie [6; 34, p. 82-83]. Cu toate acestea, având în vedere că legăturile de atașament nu sunt create în mod egal, calitatea relațiilor timpurii joacă un rol esențial în dezvoltarea, organizarea și reglementarea modelelor de atașament [8; 53]. Pe baza accesibilității și receptivității

îngrijitorilor (sau lipsa acestora), sistemul de atașament poate suferi modificări în încercarea de a obține rezultatele dorite de siguranță și îngrijire [8; 9; 34, pp. 261-269; 132, p.17].

Psihologul american Mary Ainsworth a dezvoltat metoda experimentală numită “Situția Străină ” (*Strange Situation*) pentru a testa empiric ideile lui Bowlby despre atașament; ea a introdus conceptele de *figură de atașament* ca “bază de siguranță” pentru explorare și de *sensibilitate/responsivitate* a îngrijitorului la nevoile copilului [8; 9; 40], evidențiind rolul responsivității materne în formarea atașamentului. Prin această procedură standardizată de laborator, ea a observat comportamentul copiilor de aproximativ 1 an în episoade de separare și reunire cu mama, identificând **trei tipare principale de atașament** (A, B, C). Ulterior, în anii 1980, cercetătoarea Mary Main (studentă a lui Ainsworth), împreună cu J. Solomon, a adus contribuții majore prin introducerea unui al patrulea tipar de atașament, numit dezorganizat/dezorientat (categorie D) [181; 183], evidențiind că figura de atașament poate deveni *simultan sursa confortului și a spaimei*, creând un paradox de “frică fără soluție” pentru copil [182]. Acest stil de atașament este considerat mai puțin comun și complex în comparație cu cele trei menționate anterior.

Cercetătoarea Mary Main (împreună cu Carol George și Nancy Kaplan) a elaborat Adult Attachment Interview (AAI), metodă de investigare la adulți a modelelor cognitive/emoționale ale atașamentului formate în copilărie [109; 134], pentru a demonstra transmiterea inter-generațională a atașamentului: de exemplu, părinții cu atașament securizant (autonom) au adesea copii securizați, în timp ce stările nerezolvate ale părinților (traumă/doliu) se asociază cu atașament dezorganizat la copil [180; 182].

Bartholomew și Horowitz (1991) au introdus un model bidimensional al atașamentului adult [26], care combină două dimensiuni fundamentale: anxietatea și evitarea [256]. Aceste dimensiuni definesc patru categorii distincte de atașament (vezi fig.1):

- Securizant: anxietate scăzută, evitare scăzută (model pozitiv al sinelui, model pozitiv al celuilalt);
- Preocupat (anxios) : anxietate ridicată, evitare scăzută (model negativ al sinelui, model pozitiv al celuilalt);
- Evitant-dezangajat (evitant-respingător): anxietate scăzută, evitare ridicată (model pozitiv al sinelui, model negativ al celuilalt);
- Evitant-temător (dezorganizat) : anxietate ridicată, evitare ridicată (model negativ al sinelui, model negativ al celuilalt).

Modelul pleacă de la „modelele interne de lucru” – modelul despre sine și modelul despre ceilalți (*self/other*). Un model negativ despre sine se va asocia cu **anxietate** de atașament; modelul negativ despre ceilalți se va reflecta în strategii **evitare** în relațiile atașament [26; 256]. Anxietatea

se asociază cu strategii hiperactivante (căutare intensă de reasigurare), iar evitarea cu strategii dezactivante (distanțare, suprimare) [103; 205; 281]. Aceste profiluri prezic satisfacția relațională și ajustarea psihologică [10; 169; 170; 205; 281].

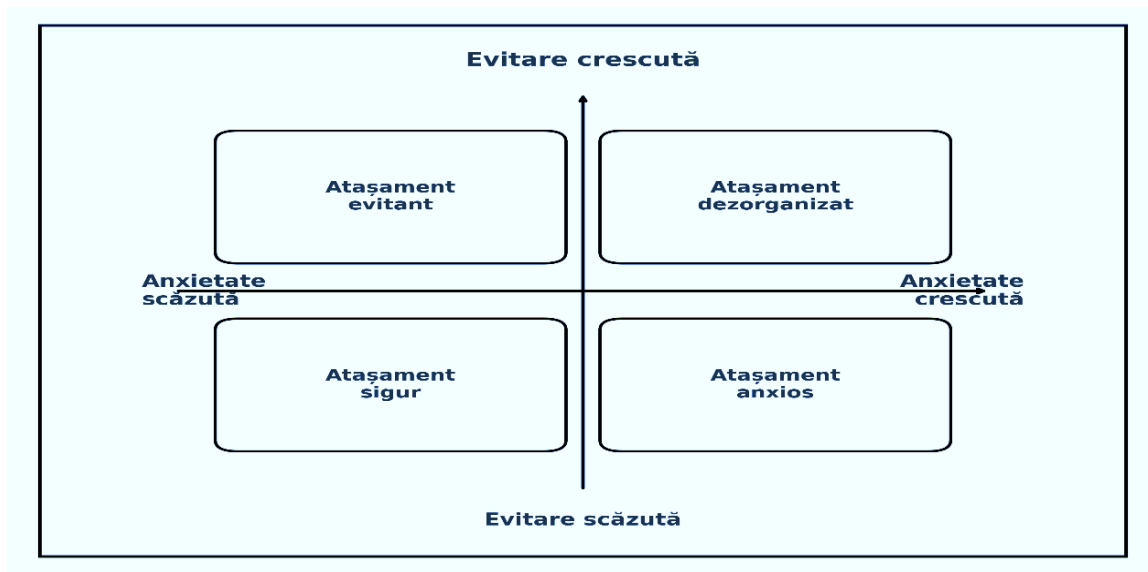


Figura 1.1. Dimensiunile modelului bidimensional al atașamentului adult (Bartholomew și Horowitz)

Tipologia și caracterizarea atașamentului

1. Atașamentul securizant (Secure) apare când îngrijirea este sensibilă și consecventă; în Situația Străină, copiii din grupul B folosesc mama ca bază de siguranță, manifestă neliniște moderată la separare și, la reunire, caută contactul/apropierea sau măcar interacțiunea; explorează activ în prezența mamei, se supără la plecarea ei, dar se liniștesc relativ ușor la întoarcere și reiau explorarea, exprimând bucurie și căutând contact reconfortant [8; 9]. În populațiile non-clinice, prevalența stilului securizant este, în general, de 60–65% [53]. Factorul-cheie este sensibilitatea/responsivitatea maternă: răspunsul prompt și adecvat îi conferă copilului încrederea că mama este accesibilă și receptivă, ceea ce generează „siguranță” [8; 9]. Atunci când figurile de atașament sunt disponibile, prezente și receptive la nevoile copilului, se creează un spațiu sigur pentru explorare [62, p.171; 72]. Pe termen lung, securitatea prezice adaptare socială și emoțională, conform dovezilor longitudinale robuste [287, p.245; 313; 315], și susține modele mentale pozitive despre sine (*demn de a fi iubit*) și despre ceilalți (*disponibili, suportivi*) [34, pp. 82–83, 280–282, 289, 354; 35, p. 62; 53]. Copiii securizați prezintă competență socială superioară—relații pozitive cu colegii, cooperare mai bună cu adulții și reglare emoțională mai eficientă [143; 287, p.245; 315]; preșcolarii/școlarii mici sunt descriși ca fiind sociabili, cooperanți și mai puțin agresivi [175, p.694; 287, p.245]. Până în adolescență, un istoric de atașament securizant se asociază cu o mai mare competență socială și o mai bună reglare emoțională [313; 315]. Adolescenții care au fost securizați în copilărie tind să aibă încredere mai mare în sine și relații mai apropiate. În schimb, lipsa unui atașament securizant în primii ani reprezintă un factor de risc: adolescenții cu un istoric

de atașament insecurizant rămân expuși riscului de dificultăți emoționale și relaționale [45; 175, p.694]. Cu alte cuvinte, atașamentul securizant oferă copilului o fundație care “îl pregătește pentru provocările sociale viitoare și îl plasează pe o traiectorie de dezvoltare pozitivă” [144, p.12], fenomen denumit de teoreticieni „*ipoteza competenței*”, susținută de dovezi conform cărora securitatea timpurie promovează reziliența și adaptarea pe termen lung [143; 286; 287; 315].

Un exemplu elocvent provine din Studiul longitudinal Minnesota ((Sroufe et al.; inițiat 1975, raportări publicate în 2005): copiii urmăriți de la naștere la maturitate care au avut atașament securizant au manifestat mai puține probleme de comportament în școală și o sănătate mintală mai bună ca tineri adulți, comparativ cu cei cu atașament insecurizant [287, p. 245; 313; 315].

În concluzie, atașamentul securizant în primii ani îi conferă copilului un sentiment de siguranță internă [35,p.62; 53], ce facilitează explorarea mediului și dezvoltarea abilităților socio-emoționale esențiale [313; 315] .

2. Atașamentul evitant (Insecure-Avoidant). Atașamentul evitant (tip A) este un model insecurizant în care copilul minimizează contactul și exprimarea nevoii de apropiere față de figură de atașament. În „Situția Străină”, bebelușii evitant-atașați plâng rar la separare și, la reuniune, își evită mama (fie combină apropierea cu evitarea, fie o ignoră), părând neafecțați și orientându-se spre jucării/mediu [8; 9]; totuși, indicatorii fiziologici evidențiază activare la stres în pofida semnalizării emoționale reduse [128, pp. 145–150, 160–166]. Acest stil reflectă o strategie de auto-protecție: copilul a învățat – pe fondul unei istorii de sensibilitate scăzută/rejectare – că exprimarea directă a suferinței nu atrage confort din partea părintelui, așa că își reprima semnele de supărare. Ainsworth a constatat că mamele copiilor evitant manifestau frecvent aversiune față de contactul fizic apropiat: mamele bebelușilor evitant (Grupa A) au prezentat toate o aversiune profundă față de contactul corporal strâns., au fost mai respingătoare, adesea mai furioase și mai limitate în expresia afectului [9] față de mamele copiilor securizați sau ambivalenți. Prin urmare, bebelușul evitant se confruntă cu un conflict: are nevoie de figură de atașament, dar apropierea este asociată cu refuz sau disconfort din partea mamei. Pentru a gestiona acest conflict, copilul adoptă o strategie de „pseudo-independență”: evitarea semnalizării nevoii. Ainsworth și Mary Main explică acest comportament ca rezultat al unui intens conflict apropiere-evitare: copilul evitant a suferit „respingere dureroasă” atunci când a căutat apropierea, așa încât evitarea este văzută ca o manevră defensivă, care diminuează anxietatea și furia, permițând copilului să rămână totuși într-o proximitate tolerabilă față de mamă [53; 180]. Cu alte cuvinte, evitarea devine un mecanism prin care copilul încearcă să mențină apropierea de figură de atașament fără a mai cere direct atenție și riscând un nou refuz.

Atașamentul evitant este asociat cu o serie de vulnerabilități în dezvoltare, mai ales dacă interacțiunile reci continuă: în copilăria târzie pot apărea dificultăți în formarea relațiilor

emoționale apropiate, iar în grupul de colegi copiii pot fi percepuți mai ostili/agresivi decât cei cu atașament securizant [143; 175, p.694; 330]. Ainsworth a observat chiar de la vârsta de un an că „bebelușii din grupa A erau mai furioși” decât cei ambivalenți, sugerând frustrarea acumulată. La grădiniță, unii copii evitați pot deveni dominanți sau agresori, folosind atitudinea detașată, o „pseudo-independență”, reprimându-și exprimarea nevoilor pentru a rămâne într-o proximitate tolerabilă față de figură [53; 180], ca pe o strategie de control. De asemenea, deoarece și-au inhibat expresia nevoilor, pot avea dificultăți în recunoașterea și reglarea propriilor emoții. În adolescență, stilul evitant față de părinți se manifestă prin distanțare emoțională și evitarea solicitării de ajutor; longitudinal, se asociază cu probleme de intimitate, lipsă de empatie și internalizare mascată (ex. anxietate de performanță, fobie socială) [103; 143; 144; 147, p.140]. Trebuie menționat că un atașament evitant nu condamnă inevitabil copilul la rezultate negative: cu intervenții adecvate și relații viitoare suportive, unii copii pot „recupera” securitatea (conceptul de „*securitate dobândită*” [252] la adulți). În absența unor astfel de corecții, tiparul evitant format în copilărie poate persista în viața de adult sub forma unui stil de atașament evitant-dezangajat (*dismissing*), caracterizat de dificultatea de a se baza pe alții și de a împărtăși emoții [85; 103; 134; 147, p.140; 180, p.67; 205; 313, p.684]. Stabilitatea și puterea personalităților adulte își au originea în stabilitatea și profunzimea sentimentelor de atașament afectiv din timpul copilăriei [271, p.116].

3. Atașamentul ambivalent/preocupat (Insecure-Anxious/Ambivalent) Atașamentul ambivalent (numit și anxios-rezistent sau preocupat, în special la stilul adult corespunzător) este un tipar nesigur în care copilul manifestă anxietate puternică față de disponibilitatea figurii de atașament și răspunde inconstant la confort. Ainsworth a descris bebelușii ambivalenți (grupul C) astfel: încă „din episoadele pre-separare arată semne de anxietate”, sunt „intens supărați la separare”, iar la reunire se comportă ambivalent – caută cu disperare apropierea mamei „și totuși se opun contactului sau interacțiunii” [8; 9]. Mai simplu spus, copilul ambivalent își dorește confortul figurii de atașament, dar nu se liniștește nici chiar când aceasta revine, manifestând adesea furie și rezistență: de exemplu, poate întinde brațele să fie luat în brațe, dar apoi îl lovește pe părinte sau se zbate, exprimând astfel frustrare. În Situația Străină, acești copii plâng foarte tare când mama pleacă și pot continua să plângă sau să facă o criză de furie și după ce mama se întoarce, fiind dificil de consolată. Comportamentul lor pare „ambivalent” deoarece oscilează între dorința de apropiere și dificultatea de a accepta confortul, ca și cum nu ar avea încredere deplină în disponibilitatea părintelui. Acest stil este asociat cu îngrijirea inconsecventă: adesea, mamele copiilor ambivalenți sunt imprevizibile – uneori iubitoare, alteori indisponibile sau intruzive. Copilul învață astfel că nu poate anticipa răspunsul mamei: uneori este alinător, alteori nu. În consecință, devine hipervigilent la orice semn de separare și exagerat de agățat. Ambivalența reflectă această nesiguranță cronică: copilul nu vrea să se desprindă de mamă nici măcar pentru a

explora mediul, de teama că ar putea dispărea - menține agățarea drept strategie de asigurare a proximității [9; 52; 53].

Dezvoltarea ulterioară evidențiază dependență și anxietate crescute: în preșcolaritate, copiii pot fi percepuți drept adezivi față de un adult și pasivi în jocul cu egalii, devenind uneori ținte ale tachinărilor/agresiunilor [52; 143]. Meta-analize și sinteze arată risc sporit pentru probleme internalizante (ex. anxietate de separare) în copilărie și adolescență [9, p.138; 45, p.179; 52, p.972; 65; 312]; de pildă, Waters și Sroufe raportează anxietate crescută în adolescență la cei cu istoric ambivalent, preocupați continuu de disponibilitatea figurilor de atașament [286], iar Colonesi et al. (2011) confirmă asocierea cea mai puternică între ambivalent și anxietatea de separare [65]. Hipervigilența sistemului de atașament interferează cu autonomia și reglarea emoțională [103; 147, p.234]. În adolescență, istoricul ambivalent se exprimă frecvent ca stil „preoccupied” (AAI): dependență emoțională, nesiguranță de sine, ruminație pe teme relaționale și dificultăți în prietenie/iubire (posesivitate, teamă de respingere) [103; 134; 180]. Dacă mediul devine predictibil și suportiv, o parte dintre acești copii își pot îmbunătăți autoreglarea și câștiga încredere în disponibilitatea celorlalți (fenomenul „securității dobândite”/earned security) [252].

4. Atașamentul dezorganizat (Disorganized/Disoriented) Atașamentul dezorganizat (tip D) reprezintă un model insecurizant identificat ulterior de Mary Main și Judith Solomon, care apare adesea în contexte de adversitate (traumă/ abuz). Acest tipar se caracterizează prin absența unei strategii coerente de atașament – comportamentele copilului par *dezlânate, contradictorii sau lipsite de obiectiv* [181; 183]. Main și Solomon (1990) notează că un astfel de copil manifestă lipsa unei strategii coerente de a face față stresului separării și reuniunii cu mama [183]. Copilul pare dezorientat în preajma figurii de atașament, deoarece aceasta a devenit simultan sursa de siguranță și de teamă. În Situația Străină (și în viața de zi cu zi), comportamentele dezorganizate pot include: secvențe de mișcări inexplicabile (ex. copilul se îndreaptă spre părinte dar brusc îngheață nemișcat, cu privirea pierdută), gesturi repetitive ciudate (de pildă, fluturarea mâinilor sau lovirea ritmică a capului), posturi neobișnuite (stă cu capul în jos sau se pune brusc în colț) sau amestecul de comportamente conflictuale – copilul pare că se apropie de părinte pentru alinare dar în același timp evită contactul vizual, are o expresie de teamă sau se retrage. Cercetătorii au descris aceste manifestări ca o stare de „împietrire uluită” (“frozen watchfulness”) la copiii maltratați [73; 183]. Spre exemplu: la reuniune, un copil dezorganizat poate alerga spre mama plângând, dar când ajunge în brațele ei își întoarce capul într-o parte, cu privirea goală, și rămâne inert (comportament de frizare a transei). Aceste reacții indică un sistem de atașament copleșit, intrat în scurtcircuit. Main explică faptul că în multe cazuri părinții acestor copii sunt ei înșiși sursa fricii [181] – de pildă, părinți care au un comportament înspăimântat sau înspăimântător față de copil (din cauza propriilor traume nerezolvate) [182]. Deși instinctul biologic îl împinge pe copil spre figura de

atașament pentru protecție atunci când îi este teamă, tocmai părintele este cel care îi induce frica (prin abuz, violență sau comportament extrem de imprevizibil), orice strategie devenind inefficientă. Rezultatul este dezorganizarea comportamentală: copilul încearcă simultan să apropie și să se îndepărteze de părinte, neputând să-și rezolve starea de stres. Atașamentul dezorganizat este specific copiilor cu istoric de adversitate severă [119; 305]. Majoritatea copiilor abuzați sau neglijăți dezvoltă atașament dezorganizat. În eșantioanele de copii maltratați s-a constatat că până la „jumătate dintre copii prezintă aceste comportamente confuze și contradictorii” [51; 305]. De asemenea, așa cum concluzionează și medicul psihiatru Trifu S. (2013), „Nu te poți atașa de o mamă ce a fost neatașată!” [297, p.61], mamele cu traume nerezolvate (cum ar fi pierderi sau abuz în propria copilărie) au *probabilitate mai mare să aibă copii cu atașament dezorganizat*. Dezorganizarea este considerată cea mai dezadaptativă formă de atașament, cu risc timpuriu pentru probleme socio-emoționale ce pot persista până în perioada în care adolescentul devine adult [177; 305]. În copilărie (4–8) ani apare adesea inversarea de rol (controlul părintelui): fie controlator-protector (îngrijire a părintelui perceput fragil), fie controlator-punitiv (dominare/agresivitate) — strategii aparente de adaptare la impredictibilitatea parentală, dar asociate cu tulburări de comportament și afective în adolescență [177; 209]. Pe această traiectorie, copilul intră în pubertate cu deficite majore de încredere și abilități relaționale, necesitând factori compensatori (ex. o relație terapeutică sau un adult de încredere) pentru a instala un model de securizare care a lipsit. Studiul lui Peng și al. (2022) a demonstrat faptul că trauma, ce generează un atașament insecurizant și duce la o inteligență emoțională scăzută, favorizează dezvoltarea trăsăturilor de personalitate maladaptative [233].

În urma analizei minuțioase a literaturii am relevat că sub influența atașamentului securizant se formează o personalitate multilateral dezvoltată, cu încredere în sine și în ceilalți, cu stimă de sine adecvată, sociabilă, ușor adaptativă în diferite contexte, capabilă să înfrunte greutățile. Identificarea timpurie a atașamentului insecurizant și implicarea copiilor și adolescenților în programe de intervenție psihologică, orientate la securizarea relațiilor de atașament și dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale, pot reduce manifestările trăsăturilor de personalitate maladaptative care s-au cristalizat pe parcursul vieții și pot sprijini reorganizarea modelelor interne de lucru, prin rescrierea așteptărilor despre sine și ceilalți (*sunt iubit / ceilalți sunt disponibili*) și reducerea comportamentelor hiper/dezactivante, cu instalarea unei funcționări mai securizante [34, pp.82–83, 280–282, 289, 354; 35, p.62; 315]. De exemplu, psihologa Karlen Lyons-Ruth a elaborat strategii de lucru cu mamele „îngrozite sau înfricoșătoare” pentru a rupe cercul vicios al fricii în relația părinte-copil [178]. Prin terapie, părinții sunt ajutați să-și rezolve propriile traume din copilărie, prin reorganizarea reprezentărilor de atașament (AAI) și a comportamentelor înspăimântate/înspăimântătoare, prin trecerea de la stări nerezolvate

(traumă/doliu) către o poziție reflectivă, sensibilă, pentru a-i oferi copilului un mediu mai sigur, ceea ce poate diminua, cu timpul, comportamentele dezorganizate ale copilului și poate preveni apariția unor tulburări grave, îmbunătățiri ale reglării în contexte de noutate sau stres [34, pp.82–83; 35, p.62; 123, p.546; 128; 164; 182, p.175; 313, p.684; 315]. În contextele de risc (îngrijitori înfricoșați/înfricoșători), întreruperea *cercului fricii* presupune intervenție pe două paliere complementare: (a) lucrul cu istoriile traumatice ale părintelui (rezolvarea stărilor nerezolvate și reducerea comportamentelor frightened/frightening) și (b) lucrul cu diada părinte–copil (creșterea sensibilității, reparația rupturilor, sincronizare afectivă). Contribuțiile sintetizate de Lyons-Ruth și mecanismul descris de Main & Hesse susțin aceste direcții clinice, pentru care există dovezi empirice și recomandări practice în favoarea intervențiilor attachment-informed [177; 182, p. 175].

Deși în literatura românească se folosește conceptul „**atașament nesigur**”, propunem „**atașament insecurizant**” ca termen-umbrelă ce cuprinde în sine stilurile de atașament evitant-respingător, preocupat, evitant-temător, pentru a marca nivelul **causal/procesual**: practici și contexte relaționale care generează (induc) insecuritate în reprezentările copilului, conferind coerență clinică în formularea mecanismelor și intervențiilor (de pildă, „practici parentale insecurizante”, „climat relațional insecurizant”). Termenul conferă precizie conceptuală (distincția clară între rezultat – „nesigur” – și antecedente/proces – „insecurizant”), fiind aliniat cu:

- fundamentele teoriei (bază de siguranță; rolul sensibilității/receptivității) [8; 9; 34; 53];
- modelele interne de lucru (self/other) și cartografierea dimensională (*anxietate, evitare*) folosite în clasificările adulte [26; 103];
- mecanismul frightened/frightening caregiving (*părinte înfricoșat/înfricoșător*) ca condiție inductivă majoră pentru dezorganizare [177; 182, p. 175];
- operaționalizarea dimensională curentă (ex. ECR/ECR-R) în cercetare și clinica relațională [256].

Literatura a arătat, privind comportamentele parentale înfricoșătoare/înfricoșate (frightening/frightened), că acestea *insecurizează* profund cadrul relațional și se asociază cu atașament dezorganizat la copil — cu consecințe pe traiectorii de risc. Termenul „insecurizant” numește adecvat *condițiile inductive* (nu doar rezultatul).

Strategiile hiperactivante (legate de anxietate de atașament) și dezactivante (legate de evitare) descrise de Mikulincer și Shaver, care se proiectează dimensional în trăsături maladaptative, sunt produse ale unui istoric relațional insecurizant, respectiv mențin insecurizarea în reprezentările de sine/alter [103; 147, p. 234; 281].

Dinamica stimei de sine arată că *insecurizarea* relațională timpurie favorizează auto-evaluări contingente și stimă de sine fragilă: oscilante între inflație/grandiozitate (infatuare) și

devalorizare (depreciere), în funcție de feedbackul contextual. Această dinamică surprinde sursa relațională a *oscilației evaluative*, nu doar starea rezultată.

Prin urmare, folosirea exclusivă a termenului „**insecurizant**” păstrează accentul pe procese —nu doar pe stări— (context → mecanisme), iar etichetele de rezultat („nesigur”, A/B/C/D) rămân operaționalizabile prin măsurători dimensionale (anxietate/evitare) și clasificări standard.

1.3. Rolul atașamentului și al inteligenței emoționale în formarea personalității adolescentului

Factorii bio-psiho-sociali în formarea personalității adolescentului. Adolescența este vârsta de trecere de la copilărie la maturizare, o perioadă de tranziție cu reorganizări socio-emoționale și accentuarea reactivității la context (școală, grup de egali, familie), în care apar frecvent tensiuni emoționale și oscilații afective [12; 19; 64; 82, p.163; 288; 296, pp.53–55]; aceste modificări se articulează cu maturizarea sistemelor de stres și factorii de mediu [128, pp.145–150; 282]. La 14-18 ani (15-19 ani, pentru băieți), adolescenții sunt preocupați de căutarea sensului vieții, „sensul individualității, unicității și autonomiei” [96, p.128], ceea ce constituie forța motrică de dezvoltare pentru adolescenți. După Erikson, adolescența reprezintă o perioadă de *criză a identității* [95], caracterizată ca fiind o căutare activă a sentimentului stabil de conștiință de sine, prin identitatea egoului și plasarea lui în realitate. Este o tranziție spre maturitate, cu creșterea autonomiei și independenței, dar și cu nevoi persistente de sprijin din partea părinților, care rămân resurse materiale și emoționale și repere în procesele de autonomizare și adaptare [100; 267; 288; 310]. În această perioadă se formează o nouă concepție despre sine și despre lume. În acest cadru, calitatea atașamentului și nivelul competențelor de inteligență emoțională acționează ca vectori ai adaptării și ai profilului de personalitate în adolescență. Formarea identității în adolescență este strâns legată de procesele relaționale din familie care integrează individualitatea cu conectarea, iar pe plan social adolescentul caută acceptarea și apartenența, trăind nevoia de valorizare și independență; integrarea în grupul de egali este favorizată de reprezentări de atașament coerente/securizante [126; 158; 187; 195; 198; 292; 315; 330]. Se accentuează autonomia morală [152, pp.200,207-214] și erotizarea vieții afective, iar școala și grupul rafinează emoțiile sociale —în prezența egalilor, copiii raportează inhibiție/control mai ridicate ale expresivității emoționale decât în prezența părinților sau atunci când sunt singuri [329]. La această vârstă, repertoriul afectiv se amplifică și se rafinează: adolescentul devine adesea un judecător sever și pretențios atât cu ceilalți, cât și cu sine, iar registrele emoționale se organizează în jurul unor nuclee relaționale și cognitive distincte. Se consolidează prietenia (încredere, sinceritate, devotament, înțelegere reciprocă), se cultivă tovarășia (idealuri comune, solidaritatea colectivului), se intensifică

sentimentele intelectuale (curiozitatea, uimirea, admirația, îndoiala), iar sentimentele de iubire se raportează la o persoană anume, angajând nu doar un complex de emoții, ci și pasiunile specifice vârstei [143, pp. 366–378; 267; 288, p. 275; 292; 309]. Aceste dinamici se așază pe fondul creșterii „emoționalității intelectuale și sociale” și al diferențierii treptate a trăirilor superioare, în interacțiune cu cerințele școlare, presiunea evaluărilor și rețelele de egali, ceea ce poate amplifica atât bucuria succesului, cât și acuitatea trăirii eșecului [130, pp.79–85; 143, pp.366–378; 292; 288, p.275; 298, pp.53–55; 329].

În adolescență, afectivitatea parcurge etape de amplificare și consolidare a sentimentelor cristalizate în perioadele anterioare și, concomitent, se structurează altele noi. Dintre sentimentele noi care se dezvoltă în acest stadiu, îl avem în vedere pe cel al onoarei, valorizat foarte mult de adolescenți, și care, dacă ar fi pierdut, s-ar anula o parte a sensului vieții cuiva. Totodată, sunt în plin proces de manifestare sentimentele legate de propriul eu, ca mândrie, demnitate, respect de sine, mulțumire etc., dar și orgoliul, îngâmfarea etc. [292].

Adolescența este perioada în care crește probabilitatea de conflicte intra-familiale și stări de neliniște, dar acestea se înscriu într-un proces adaptativ de căutare a identității [19; 95; 96]. Pe măsură ce adolescenții conștientizează că emoțiile lor sunt distincte de cele ale părinților, se conturează autonomia emoțională (deidealizarea părinților, non-dependența afectivă, autoguvernarea reacțiilor), deseori însoțită de conflicte și emoții negative [12; 217; 288]. Adolescenții se pot simți prinși între legăturile emoționale strânse cu părinții și nevoia de răspunsuri emoționale independente. O parte dintre emoțiile negative (de ex. furie, teamă) derivă atât din stilurile parentale/atitudinile relaționale, cât și din dezvoltarea cognitivă (gândirea abstractă, anticiparea evaluării sociale) [267; 296, pp. 53–55]; în perspectivă psihanalitică, Winnicott descrie trăiri de vid/derută în cadre de vulnerabilitate afectivă („frica de prăbușire”) [322, pp. 103–107]. Autonomia adolescentului este susținută optim în contexte autoritative (exigență combinată cu receptivitate), ceea ce facilitează inițiativa, autocontrolul și internalizarea regulilor, în contrast cu extremele atitudinilor parentale autoritare/permissive [27].

Stilul de atașament din copilărie are un rol crucial în arhitectura dezvoltării și furnizează copilului o bază de siguranță pentru explorare; prin modelele interne de lucru (despre sine și despre ceilalți), el influențează traiectoriile relaționale de-a lungul adolescenței și până la maturitate [34, pp. 82–83, 280–282, 354; 35, p.62; 36; 37, pp. 22–26; 211; 244, p.237]. Securitatea timpurie se asociază ulterior cu flexibilitate, reziliență și atitudini pozitive despre sine, iar relațiile ulterioare (familie, egali) întăresc sau corectează aceste reprezentări [313; 315, pp. 78–101]. Autoevaluarea și stima de sine se structurează în interacțiune cu practicile parentale (stiluri/implicare) și cu așteptările sociale, așa cum arată studiile clasice și sintezele recente [100; 107; 174; 179; 213; 219]. *Stima de sine* este expresia internă a valorii personale, formată prin interiorizarea

experiențelor de atașament și a mesajelor de valorizare primite în familie, astfel încât „experiențele relațiilor individului cu ceilalți devin o trăsătură a relațiilor individului cu el însuși” [37]. În această logică, pattern-ul relațional devine sursa inițială a ciclului prin care adolescentul se autoevaluează și relaționează, deoarece relațiile inițiate în copilărie modulează percepția disponibilității parentale și felul în care sunt construite relațiile ulterioare cu ceilalți [26; 55; 107; 267]. Stima de sine se formează sub influența socializării familiale (stiluri/practici parentale), evaluărilor celor din jur [236, p.39] și relațiilor cu egalii, iar familia — ca prim context social — modulează puternic inteligența socio-emoțională prin calitatea atașamentului și dinamica intrafamilială [143; 195; 198; 315]. Modul în care familia va sprijini formarea stimei de sine — “poate afecta atât pe coordonata intensității, cât și pe cea a stabilității” [161, p.25] — și acomodarea, precum și motivația intrinsecă de a învăța într-o manieră pozitivă [84], paliere esențiale ale inteligenței emoționale. Furnizarea consecventă de căldură și îngrijire părintească, în momentele de nevoie, consolidează stima de sine [57; 100; 107]. Adolescenții, sub influența primei realități, mediul de acasă, ca arie socială inițială în care au fost sub influența părinților lor, încep să-și construiască propria concepție de sine din implicarea parentală percepută în relații care susțin dezvoltarea (growth-fostering), caracterizate de empatie, autenticitate și mutualitate, care validează emoțiile și încurajează inițiativa adolescentului [110] și caută grupuri de apartenență ca realitate alternativă, separându-se treptat de părinți [33; 107; 266; 267]. Grupul de prieteni devine reper central al imaginii de sine și „o arenă de intercunoaștere” a statutului la învățătură, a aptitudinilor și intereselor [88, p.149]; aici, inteligența, cultura, siguranța de sine și generozitatea capătă importanță [257]. Contextul școlar amplifică bucuria succesului (examene, concursuri) și intensifică trăirea insuccesului, raportat la perspective proprii și la evaluările profesorilor [143, pp.366–375; 288]. Adolescenții au sensibilitate ridicată la evaluare; normele culturale privind oportunitatea dezvoltării și exprimării emoționale fac dificilă învățarea când și cum să fie exprimate sau dirijate emoțiile [294]. În acest cadru, grupul de prieteni funcționează ca bază de gestionare a emoțiilor intens trăite [130; 329], iar, pentru mulți, familia devine insuficientă ca unic sprijin socio-afectiv: „Adolescenții simt nevoia de prieteni (adevărați)... Familia îi este – acum – insuficientă.” [11, p.81]. De aici nevoia, subliniată de G. Albu, pentru o abordare hermeneutică, comprehensivă a lumii emoțiilor, „mai profundă, mai sistematică, mai serioasă”, recunoscând că stările emoționale sunt construite social și că relațiile armonioase depind atât de competența cognitiv-profesională, cât și de cea social-emoțională [10, pp.184–185]. Conduita față de semenii cere extinderea modelului intern de lucru: un set de reguli conștiente/inconștiente de supraviețuire și adaptare din copilărie, care păstrează istoricul de atașament și devine linie directoare pentru gândire, afectivitate și comportament; astfel, pattern-urile relaționale actuale reflectă (relativ) experiențele afective timpurii, iar stilul de atașament prezice atitudinile față de sine și calitatea relațiilor cu egalii [107; 244, p.237; 320].

Modul în care adolescenții decodifică disponibilitatea părinților va influența calitatea relaționării cu ceilalți, patternul relational constituindu-se în dinamica autoevaluării și interacțiunii sociale. De reușita calității interacțiunilor sociale depinde nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale, considerată ca fiind esențială pentru o viață de succes [113; 116]. Mayer și Salovey (1993) definesc inteligența emoțională ca fiind un tip de “inteligență socială ce implică capacitatea de a monitoriza atât emoțiile proprii cât și pe cele ale altora, de a le discrimina și de a folosi informațiile pentru a-și ghida gândirea și acțiunile” [262,p.189].

Literatura de specialitate arată că adolescenții cu baze relaționale securizante tind să manifeste adaptare și funcționare socială [187; 195; 198], iar evenimentele familiale majore (deces, divorț, boală) pot destabiliza doar temporar reglarea emoțională [265; 294, pp. 53–55]. În concluzie, atașamentul timpuriu funcționează ca mecanism proximal pentru autoreglare și ajustare socială: securitatea conferă „baza de siguranță” și susține explorarea și integrarea socio-emoțională, iar insecuritatea se leagă de traiectorii de vulnerabilitate [34, pp. 82–83, 280–282, 289, 354; 35, p. 62; 103; 100; 143; 163; 296, pp. 53–55; 313; 315].

Atașament și vulnerabilitate. Calitatea atașamentului influențează o serie de mecanisme esențiale: stabilirea și menținerea relațiilor satisfăcătoare, menținerea echilibrului emoțional și autoreglarea, disponibilitatea pentru explorarea lumii, capacitatea de a face față stresului, trăirea siguranței, precum și autoaprecierea, sentimentul valorii personale și reziliența după pierderi/dezamăgiri. Factorii de risc cu pondere crescută includ mediul antisocial și istoricul de relații disfuncționale (părinte–copil / între egali), cu episoade de trădare, umilire, eșec sau pierdere, care pot amplifica vulnerabilitatea spre tulburări de conduită ori dificultăți emoționale [2, p.271; 98; 268, p.43]. Copiii din familii monoparentale prezintă și un risc crescut de a dezvolta probleme psihiatrice, cum ar fi comportamente problematice, simptome depresive, anxietate și ideatie sau tentative suicidare [17; 32; 138; 168], precum și o tendință de conformism de grup („spiritul de turmă”), mai ales în rândul adolescenților proveniți din familii monoparentale sau aflate în „situație specială” [245, p.64]. Adolescenții proveniți din familii complete tind să raporteze satisfacție generală și stimă de sine mai ridicate și patternuri relaționale mai coerente decât cei din familii monoparentale [168; 211]; prezența autorității părintești facilitează interiorizarea elementelor esențiale pentru dezvoltarea socială și emoțională și deschide oportunități de creștere și în afara familiei [27; 279; 289], facilitând un mediu mai bun pentru bunăstare [94]. Datele privind profilul psihodinamic indică integrare structurală mai ridicată (autopercepție, comunicare) la adolescenții din familii monoparentale comparativ cu cei din familii complete conflictuale [227, p.4]. Astfel, **arhitectura familială** reprezintă un **predictor** puternic al abilităților emoționale și mecanismelor reglatorii. Relația părinte–copil rămâne reglatorul central al conduitei adolescentului, iar stilurile parentale dau tonul climatului educațional [27; 179; 289]. În fine, practicile de creștere – în special

atașamentul și stilul parental – își lasă o amprentă de durată asupra dezvoltării psihice și formării personalității pe o perioadă îndelungată de timp [27; 55; 100; 279; 313; 315]. Totodată este necesar a se identifica în relația cu părinții/ persoanele de referință, gradul de Încredere, Comunicare și Alienare. Încrederea, comunicarea și alienarea reprezintă factori esențiali în dezvoltarea atașamentului, influențând profund modul în care indivizii se raportează la ceilalți, stabilitatea emoțională și calitatea relațiilor interpersonale. Încrederea reprezintă fundamentul relațiilor de atașament. Potrivit lui Bowlby (1988), atașamentul securizant se bazează pe capacitatea persoanei de a se încrede în disponibilitatea, receptivitatea și sprijinul emoțional oferit de figura de atașament primară [35]. Atașamentul securizant favorizează încrederea în sine și în ceilalți, ceea ce permite stabilirea relațiilor sănătoase, cooperante și deschise emoțional, relații adecvate cu semenii, confortul exprimării gândurilor și sentimentelor vulnerabile fără teamă de judecată sau respingere [9; 35; 53,p.12; 82; 100; 143] și comunicarea deschisă, consecventă, empatică și validantă, ce întărește legăturile emoționale și sentimentul de înțelegere reciprocă [53; 64; 130]. Atașamentul insecurizant la adolescent, prin lipsa încrederii, duce la anxietate, comportamente evitante sau ambivalente, de teamă să nu fie dezamăgit [103; 144; 147,p.140; 284], comunicarea inadecvată îl predispune la interpretări greșite, suspiciune conflicte și rupturi frecvente în relații cu prietenii [130; 158; 289], afectând negativ stima de sine și capacitatea de a relaționa [15;107; 219; 320], iar în prezența indicatorilor timpurii de dezorganizare, aceste dificultăți pot fi accentuate [183]. “ Un stil de atașament insecurizant poate constitui un teren propice pentru dezvoltarea unor trăsături de personalitate instabile sau patologice ” [231], iar alienarea față de figura de atașament afectează profund percepția individului despre relațiile sale și capacitatea sa de implicare emoțională autentică; astfel, individul manifestă dificultăți în formarea relațiilor autentice, simțindu-se detașat emoțional și evitând apropierea intimă. Alienarea, întrucât afectează profund percepția individului despre relațiile sale și capacitatea sa de implicare emoțională autentică, se asociază cu anxietate, depresie, dificultăți de adaptare socială și alte tulburări de internalizare [1; 18; 45; 212; 320]. “Indiferența afectivă redă în fond stările de inhibare și dezorganizare emoțională” [46, p.55]. Un nivel scăzut de alienare cu părinții facilitează integrarea socială, sentimentul de apartenență și implicarea activă în relațiile de prietenie. Adolescenții care nu se simt alienați se implică ușor în activități comune, experimentează relații autentice și au sentimentul apartenenței emoționale și sociale.

Recunoașterea și gestionarea emoțiilor negative, prevenind amplificarea lor și evoluția spre tulburări emoționale severe, sunt posibile la persoanele cu abilități emoționale dezvoltate [121; 122; 195]. Numeroase cercetări au evidențiat rolul protector al inteligenței emoționale în menținerea sănătății mintale [83; 89; 97; 187; 202; 261; 275; 299].

Rolul inteligenței emoționale în perioada adolescenței. Inteligența emoțională ridicată este asociată cu reducerea riscului de depresie, anxietate și stres – în esență, acționează ca un factor de protecție împotriva acestor probleme psihologice [23,p.1108; 187; 275; 276]. Daniel Goleman sublinia că a-ți regla stările de spirit și a împiedica anxietatea sau furia să inhibe rațiunea este esențial pentru echilibrul emoțional [112]. Persoanele cu nivel ridicat al inteligenței emoționale raportează mai puține simptome depresive/anxioase, dispoziție pozitivă și satisfacție de viață mai mare [275]. Prin monitorizarea atentă a propriilor stări sufletești și prin strategii eficiente de coping emoțional, indivizii cu inteligență emoțională ridicată atenuează impactul stresorilor și reduc probabilitatea cronicizării dezechilibrelor emoționale [121; 122; 227; 264; 266, p.161; 281]. Inteligența emoțională contribuie substanțial la reziliența emoțională – capacitatea de a face față și de a reveni după evenimente stresante/traumatice [20; 298; 301; 303]. Mecanismul central implică perceperea/înțelegerea corectă a emoțiilor în stres și adaptarea constructivă (relaxare, reevaluare), care mențin optimismul și atitudinea proactivă chiar și în momente de presiune [24; 121; 195]. Experimental, claritatea emoțională indică asocierea cu recuperarea mai rapidă după un afect negativ și cu reglare mai eficientă [120; 263].

În relațiile de atașament, inteligența emoțională ridicată funcționează ca factor esențial: se asociază cu tendința adolescenților la a construi relații interpersonale pozitive și de a diminua interacțiunile conflictuale cu prietenii, indicând o funcționare adaptativă a stilului de atașament [103; 143; 169; 170; 171; 191; 192; 228; 242]. Un nivel scăzut al inteligenței emoționale se asociază cu un risc mai mare de a dezvolta dependența emoțională [74, p.298].

Totodată, inteligența emoțională susține managementul eficient al stresului prin recunoașterea timpurie a semnelor și utilizarea unui coping adecvat (reevaluare pozitivă, sprijin social, relaxare); în mod consecvent, studenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale și al rezilienței raportează stres perceput mai scăzut [97; 248; 261; 263, p.131], mecanismul fiind explicat de modelele de reglare a emoțiilor (reevaluare vs. suprimare) [120; 121].

Așadar, inteligența emoțională funcționează ca un veritabil *amortizor psihologic*: persoanele cu inteligență emoțională ridicată tind să-și mențină mai bine echilibrul mintal, sunt mai puțin vulnerabile la depresie și la anxietate și fac față mai eficient stresorilor cotidieni.

Inteligența emoțională joacă un rol esențial în calitatea și armonia relațiilor interpersonale. În primul rând, empatia – abilitatea de a recunoaște și a împărtăși emoțiile altora, de a le înțelege perspectiva și de a cultiva raportul și armonia cu o varietate de oameni [118, p.140; 195; 290] – este una dintre componentele centrale ale inteligenței emoționale și stă la baza conexiunilor umane autentice. În al doilea rând, autoreglarea emoțiilor și managementul conflictelor reprezintă mecanismul prin care inteligența emoțională transformă empatia în cooperare eficientă: recunoașterea timpurie a stresorilor, alegerea strategiilor de coping (reevaluare pozitivă, sprijin

social, relaxare) și controlul impulsurilor reduc escaladarea tensiunilor și orientează interacțiunea spre negociere și aplanare [97; 113; 248; 261; 263, p.131]. Acest profil autoreglator se reflectă în prosocialitate crescută (altruism, comportamente constructive) și în evitarea conduitei agresive/antisociale, consolidând încrederea și respectul reciproc în relațiile de durată [171, p.115; 191; 192; 242]. Astfel, nivelul ridicat al inteligenței emoționale se manifestă prin abilități sociale superioare (comunicare asertivă, ascultare activă, feedback constructiv și autoreglarea emoțiilor în interacțiune) care susțin relații pozitive, bazate pe încredere și respect reciproc [169; 170; 171; 191; 242; 284]. De fapt, s-a argumentat că inteligența emoțională atinge și influențează fiecare aspect al vieții noastre sociale, modulând felul în care comunicăm cu alții și cum ne raportăm la noi înșine în contexte sociale [113; 194; 195]. “Inteligența emoțională reprezintă abilitatea de a conștientiza, controla și exprima emoțiile personale, respectiv de a gestiona relațiile interpersonale” [246, p.106], o “capacitate personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții” [173, p.1]. În conflicte, inteligența emoțională susține strategii constructive (negociere, cooperare) și reduce strategiile distructive; abilitățile sociale facilitează negocierea și aplanarea disputelor [113; 122]. Inteligența emoțională are implicații pozitive personale, sociale, academice și profesionale [39; 201] și, chiar în populații clinice, se leagă de funcționare socială mai bună și recuperare mai rapidă [83; 133, p.944; 140, p.72; 170, p.1019]. Toate susțin rolul inteligenței emoționale în armonizarea interacțiunilor, comunicarea empatică și rezolvarea non-violentă a conflictelor, sporind satisfacția și suportul social, „o realizare personală și socială” [220, p.66].

În consecință, calitatea prieteniiilor și sprijinul social sunt mai ridicate la persoanele cu inteligență emoțională dezvoltată, iar înțelegerea emoțională și managementul emoțional – componente ale „inteligenței emoționale strategice” – explică reușita interacțiunilor sociale [169; 170; 194; 195]. În concluzie, literatura științifică oferă dovezi solide că inteligența emoțională joacă un rol crucial în bunăstarea emoțională și socială. Pe plan intrapersonal, inteligența emoțională ridicată se traduce printr-o mai bună sănătate mintală: emoțiile sunt gestionate eficient, stresul este ținut sub control, iar reziliența în fața dificultăților este crescută. Pe plan interpersonal, inteligența emoțională facilitează relații armonioase: empatia și abilitățile sociale duc la conectare autentică cu ceilalți, iar conflictele sunt soluționate constructiv. Prin dezvoltarea inteligenței emoționale, indivizii își pot ameliora starea de bine psihologică, pot deveni rezilienți emoțional și pot construi relații sociale solide și satisfăcătoare.

Sintetic, inteligența emoțională ridicată se asociază cu anxietate/stres/burnout mai scăzute și satisfacție de viață mai ridicată [54, p. 1574]; meta-constatări converg spre beneficiile privind sănătatea mintală și fizică, cu mai puține simptome psihosomatice legate de stres [97, p. 49; 187,

p. 560; 275, p. 930], inteligența emoțională fiind o „dimensiune semnificativă a personalității” pentru eficiența relaționării [306].

La copii, inteligența emoțională ridicată se leagă de leadership și cooperare mai mari și mai puține trăsături negative (învrăjbitor, agresiv, dependent) [240], de comportamente pozitive între prieteni [19], de prosocialitate ridicată [90; 242] și, invers, inteligența emoțională scăzută se asociază cu dificultăți în relațiile cu egali și cu comportamente antisociale/delincvență [240]. Pe termen lung, inteligența emoțională prezice calitatea vieții sociale: adolescenții cu inteligență emoțională ridicată devin adulți cu rețele de sprijin mai puternice și realizări profesionale sporite [140, p.89; 169; 191; 198, p.511].

Pentru evaluare și intervenție, este crucială analiza stilului relațional cu părinții și egali și construirea unei **hărți** integrate a modelor interne de lucru (self/other) și a dimensiunilor atașamentului (anxietate/evitare) cu competențele inteligenței emoționale (percepere–înțelegere–reglare) și cu profilele de funcționare interpersonală; această abordare permite screening diferențiat al resurselor/ vulnerabilităților și intervenții țintite (ex. consiliere familială), cu monitorizare longitudinală (competență socială, autoreglare, stres, adaptare), închizând bucla teorie–măsurare–intervenție privind impactul atașamentului asupra inteligenței emoționale și asupra personalității în adolescență [18; 24; 34; 53; 68; 143; 169; 171; 195; 197; 256; 315; 320].

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Studiile au arătat că inteligența emoțională se asociază semnificativ cu rezultate pozitive în planul sănătății mintale și al celei fizice, influențând atât starea psihologică, cât și bunăstarea psihosomatică generală. Persoanele cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale tind să aibă niveluri mai scăzute de anxietate și depresie, o stare de spirit pozitivă și chiar mai puține simptome fizice legate de stres (cum ar fi tulburările psihosomatice), comparativ cu cele cu inteligență emoțională scăzută. Persoanele cu inteligența emoțională cu un nivel ridicat posedă mecanisme de adaptare socială.

2. Inteligența emoțională se dezvoltă pe parcursul vieții sub influența factorilor familiali și a celor de mediu. Inteligența emoțională dezvoltată favorizează abordări constructive și eficiente în gestionarea situațiilor dificile, rezolvarea eficientă de probleme, în detrimentul strategiilor pasive, concentrate pe aspectele emoționale, capacitatea de evaluare cognitivă și capacitatea de a gestiona reacțiile emoționale favorabile.

3. Atașamentul se formează din primii ani de viață în relația copil–îngrijitor și funcționează ca un sistem comportamental adaptativ (*bază de siguranță*) cu rol proximal în dezvoltarea socio-emoțională ulterioară, fiind fundamentul sănătății mintale și al adaptării sociale.

4. Atașamentul securizant oferă o bază internă de siguranță care diminuează frica în contexte noi și stimulează curiozitatea exploratorie. Prin modele interne coerente și acces la co-reglare, crește toleranța la frustrare, flexibilitatea cognitivă și utilizarea strategiilor eficiente de rezolvare a problemelor. În relații, facilitează cooperarea, empatia aplicată și negocierea constructivă a limitelor, reducând comportamentele defensive. De-a lungul dezvoltării, sprijină reziliența, perseverența în fața obstacolelor și performanțe școlare și socio-profesionale mai stabile.

5. Atașamentul insecurizant reprezintă un set de strategii defensive învățate în contexte de sensibilitate parentală scăzută, inconsecvență, respingere sau ostilitate la semnalizarea nevoilor. Aceste strategii au funcție de reglare: pot diminua expresiv semnalizarea distresului (dezactivare, tipic pentru evitant) sau o pot amplifica (hiperactivare, tipic pentru anxios), iar în dezorganizare apar răspunsuri contradictorii/fragmentate. Deși reducerea semnalizării poate apărea la nivel comportamental, activarea fiziologică și costurile emoționale rămân ridicate.

La vârsta adultă, formele de insecuritate se asociază cu izolare emoțională și toleranță scăzută la intimitate (mai ales evitant), vulnerabilitate la anxietate relațională și gelozie (mai ales anxios), respectiv discontinuități de autoreglare și risc crescut de comportamente externalizante/agresive (mai ales dezorganizat).

6. Istoricul de atașament insecurizant părinte–copil crește riscul pentru dificultăți relaționale, reprezentări negative ale sinelui, trăsături de personalitate accentuate, reziliență scăzută și comportamente problematice în copilărie și în adolescență, folosite ca mecanisme de coping în situații conflictuale pe care nu le poate gestiona emoțional; profilurile anxioase/evitante se leagă de strategii hiperactivante/deactivante ale sistemului de atașament.

7. Adolescenții cu atașament insecurizant, în special, cei proveniți din familii monoparentale, precum și cei instituționalizați, prezintă unele de trăsături de personalitate maladaptative și toate dimensiunile inteligenței emoționale la un nivel scăzut.

2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI CU DIFERITE TIPURI DE ATAȘAMENT

2.1. Fundamentarea cadrului metodologic al cercetării experimentale

Problema de cercetare care se dorește a fi soluționată și care apare ca urmare a studiului teoretic și identificării unui deficit de informație. Analiza teoretică a dezvoltării inteligenței emoționale și a stilului de atașament, rolul acestora în formarea personalității adolescentului și concluziile preliminare atestă importanța unei cercetări empirice privind interacțiunea dintre inteligența emoțională și stil de atașament la această vârstă. Având un design constatativ, transversal și corelațional, studiul nostru își propune să stabilească impactul atașamentului asupra formării inteligenței emoționale și să identifice interacțiunea dintre ele. Studiul experimental detaliat al dinamicii și specificităților stilurilor de atașament explorează relațiile dintre factorii individuali și cei contextuali care influențează dezvoltarea inteligenței emoționale și va rezolva problema cercetării: *în ce măsură atașamentul și nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale sunt determinați de factorii socio-demografici și de cei personali?; care este interdependența dintre stilul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative, formate din frageda copilărie, și inteligența emoțională?* Din perspectivă metodologică, acest studiu adoptă o abordare descriptivă, analitică și predictivă, generând informații valoroase pentru înțelegerea și explicarea interacțiunii dintre stilul de atașament și inteligența emoțională. Aceste date pot constitui fundamentul identificării de soluții cu aplicabilitate practică.

Scopul experimentului constatativ rezidă în explorarea inteligenței emoționale la adolescenții cu diferite stiluri de atașament, în funcție de factorii socio-demografici și personali, stabilirea interdependenței acestora și trăsăturile de personalitate maladaptative, stima de sine, alcătuirea profilului de personalitate a adolescenților cu diferit stil de atașament și nivel scăzut de dezvoltare al inteligenței emoționale.

Obiectivele studiului constatativ au fost alcătuite conform necesității atingerii scopului cercetării:

1. Selectarea instrumentelor de cercetare, a eșantionului, variabilelor și criteriilor de psihodiagnostic pentru studiul propus.
2. Investigarea inteligenței emoționale și a stilului de atașament, în funcție de variabilele socio-demografice.
3. Explorarea interdependenței dintre inteligența emoțională și stilul de atașament, trăsăturile de personalitate maladaptative și stima de sine.
4. Analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor cercetării interacțiunii dintre inteligenței emoționale și stilul de atașament la adolescenți și a factorilor personali.

5. Alcătuirea profilului psihologic al adolescenților cu nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței emoționale și diferite stiluri de atașament insecurizant.

Metodologia cercetării.

Pentru atingerea scopului și obiectivelor am înaintat

Ipoteza generală: Nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale corelează cu stilul de atașament în funcție de factorii socio-demografici și personali.

Ipotezele operaționale sunt formulate în conformitate cu ipoteza generală:

H1. Există diferențe semnificative ale dezvoltării inteligenței emoționale în funcție de gen, tipul de familie, mediul de proveniență.

H2. Estimăm că există diferențe ale stilurilor de atașament în funcție de gen, tipul de familie, mediul de proveniență.

H3. Presupunem că stilul de atașament securizant corelează pozitiv cu nivelul ridicat al componentelor inteligenței emoționale, iar stilurile de atașament insecurizante au un impact negativ asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale.

H4. Considerăm că trăsăturile de personalitate maladaptative corelează cu stilurile de atașament insecurizant și cu nivelul scăzut de dezvoltare al inteligenței emoționale.

H5. Presupunem că stima de sine scăzută corelează semnificativ negativ cu stilurile de atașament insecurizant și cu nivelul scăzut de dezvoltare al unor componente ale inteligenței emoționale.

Variabilele cercetării. În concordanță cu obiectivele și ipotezele cercetării, variabilele relevante teoretic și empiric au fost clasificate în categorii de independente și dependente, pentru a facilita realizarea analizelor statistice adecvate.

1. *Variabila dependentă* este nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale (pentru H1).
2. *Variabilele independente* sunt următoarele: stilul de atașament (H2), variabilele de gen, tipul familiei, mediul de proveniență, trăsăturile de personalitate maladaptative și stima de sine (H3, H4, H5). În cazul celor de-a patra și a cincea ipoteze operaționale, lucrăm și cu două variabile mediatore, care indică trăsăturile de personalitate și stima de sine, stilul de atașament și inteligența emoțională în funcție de gen, tipul familiei și mediul de proveniență.

Arhitectura conceptuală a cercetării este sintetizată în Fig. 2.1., poziționând atașamentul (IPPA/RSQ) ca determinant proximal al inteligenței emoționale (INEM/Friedmann), mediat de stima de sine (ASSI) și cu efecte asupra trăsăturilor de personalitate maladaptative (PID-5), sub influența moderatorilor socio-demografici (gen, mediu de proveniență, tip familie).

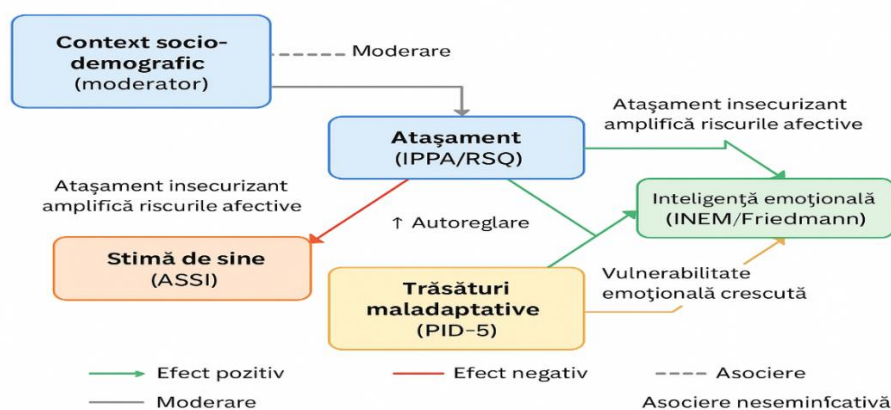


Figura 2.1. Modelul integrator al variabilelor și efecte psihologice (atașament, inteligență emoțională, stimă de sine, trăsături maladaptative și moderatori socio-demografici)

În urma consultării și analizei literaturii de specialitate privind dezvoltarea inteligenței emoționale și a stilului de atașament la adolescenți, am utilizat informațiile relevante pentru a desfășura o cercetare temeinic fundamentată teoretic. Experimentul de constatare a fost realizat în anul de studii 2023 - 2024, a inclus următoarele etape principale:

- *prima etapă* a inclus selectarea dimensiunilor cercetării, selectarea și pregătirea instrumentelor de cercetare, identificarea eșantionului experimental;
- *a doua etapă* a inclus aplicarea instrumentelor psihologice, înregistrarea detaliată a datelor și analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor precum și efectuarea interpretării statistice adecvate pentru interpretarea datelor și verificarea ipotezelor.

Descrierea instrumentelor de cercetare. Pentru atingerea scopului și obiectivelor am selectat următoarele instrumente de cercetare.

1. Chestionarul Inteligenței Emoționale (INEM). Chestionarul INEM (Constantin et al, 2022) permite evaluarea inteligenței emoționale [67], definită ca fiind ”capacitatea unei persoane de a recunoaște și diferenția propriile trăiri, de a le gestiona și de a le folosi eficient în modul de gândire și acțiune” [262], chestionar ce permite evaluarea inteligenței emoționale în acord cu modelul propus de Salovey și Mayer, fiind standardizat, construit și validat pe populația românească. Chestionarului INEM conține 50 de itemi (aserțiuni) referitoare la trăirile și emoțiile personale sau la reacțiile individuale la trăirile emoționale ale celorlalți, aserțiuni pe care persoana evaluată trebuie să le evalueze pe o scală dihotomică (Adevărat/ Fals).

Adaptarea testului INEM la adolescenți, familie și prieteni: Testul INEM are la bază ipoteza că persoanele se diferențiază prin modul în care manifestă și satisfac anumite nevoi emoționale fundamentale, acestea având un rol central în adaptarea și bunăstarea psihologică a individului.

Printre nevoile emoționale fundamentale evaluate de testul INEM se regăsesc:

- Nevoia de Afecțiune și atașament (iubire, siguranță emoțională, apropiere afectivă);
- Nevoia de Acceptare și valorizare (recunoaștere, stimă, respect);
- Nevoia de Autonomie (independență, libertate de decizie);
- Nevoia de Control și predictibilitate (siguranță, stabilitate, structură clară);
- Nevoia de Realizare și competență (performanță, succes, eficiență personală);
- Nevoia de Apartenență socială (integrare într-un grup social, relaționare).

Utilizarea INEM adaptat oferă oportunitatea de a identifica nevoile emoționale ale adolescenților; de a facilita comunicarea familială și socială, îmbunătățind relațiile emoționale și interpersonale; de a sprijini adolescenții în autocunoaștere, reglarea emoțională și dezvoltarea competențelor sociale.

2. Scala de maturitate emoțională Friedmann măsoară nivelul inteligenței emoționale. Conține 25 de întrebări la care se răspunde cu Da sau Nu și fiecare răspuns are asociat un număr de puncte. Scorul se află prin însumarea punctajelor care se acordă pentru fiecare răspuns ales și împărțirea la 25. Evaluarea scoruri ce oscilează între 0 – 18 puncte, ce semnifică imaturitate emoțională, de la infantilism până la ușoară imaturitate emoțională, peste 22 care semnifică o perfectă maturizare emoțională [331] .

3. Chestionarul IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA; în română: Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni) este un instrument psihometric creat de Armsden și Greenberg (1987) și cuprinde două secțiuni majore care evaluează separat relația de atașament [18]:

- 1) ***Atașamentul față de părinți*** – această scală poate fi aplicată separat pentru fiecare părinte sau combinată, evaluând percepția adolescentului asupra calității relației cu părinții săi.
- 2) ***Atașamentul față de semeni*** – evaluează modul în care adolescentul percepe calitatea și siguranța relațiilor sale interpersonale cu grupul de prieteni sau colegi.

Dimensiuni măsurate: Chestionarul IPPA măsoară trei dimensiuni-cheie ale atașamentului:

- **Încrederea (Trust)** – gradul în care adolescentul percepe că părintele sau prietenii sunt disponibili, receptivi și de încredere. O percepție ridicată a încrederii sugerează un atașament securizant și pozitiv.
- **Comunicarea (Communication)** – se referă la calitatea comunicării și la ușurința cu care adolescentul discută despre probleme personale cu părinții și cu prietenii.
- **Alienarea (Alienation)** – măsoară sentimentele de izolare, respingere și dificultățile emoționale resimțite în relația cu părinții sau semeni. Scorurile mari la alienare sunt caracteristice atașamentului insecurizant.

4. **Scala RSQ**, dezvoltată de Bartholomew și Horowitz (1991) [26] evaluează două dimensiuni, **anxietatea** și **evitarea**, descriind patru stiluri de atașament:

- ✚ **Securizant** (întrebările 3, 9, 10, 15, 28) - persoanele cu acest stil au o imagine pozitivă despre sine și despre ceilalți. Se simt confortabil în relații intime, sunt deschise emoțional și au încredere în parteneri. De asemenea, sunt capabile să gestioneze conflictele într-un mod constructiv.
- ✚ **Preocupat** (anxios) (întrebările 6, 8, 16, 25) - persoanele cu acest stil de atașament au o imagine negativă despre sine, dar pozitivă despre ceilalți. Sunt adesea preocupate de relațiile lor, temându-se de respingere sau abandon. Pot fi dependente emoțional și caută constant reasigurări din partea partenerului.
- ✚ **Evitant-respingător** (ambivalent) (întrebările 2, 19, 22, 26) - este caracterizat de o imagine pozitivă despre sine, dar negativă despre ceilalți. Persoanele cu acest stil evită intimitatea și dependența emoțională, preferând să fie independente și autosuficiente. Adesea, minimizează importanța relațiilor apropiate.
- ✚ **Evitant-temător** (dezorganizat) (întrebările 1, 5, 12, 24) - persoanele au o imagine negativă atât despre sine, cât și despre ceilalți. Își doresc intimitate, dar se tem de respingere și suferință. Comportamentul lor poate fi inconsecvent, oscilând între apropiere și evitare, ceea ce duce la dificultăți în menținerea relațiilor stabile.

Între timp, întrebările 9, 28 și 6 au inversat notarea. Răspunsul la fiecare item este punctat pe baza unei scale de tip Likert de la 1 (deloc) la 5 (foarte mult)

5. **Chestionarul ASSI** (Autodeprecieri, Stima de sine, Infatuare) este o probă standardizată de evaluare a stimei de sine, ca trăsătură individuală [66]. Această probă conține 45 de itemi ai chestionarului (câte 15 itemi pe fiecare factor), se prezintă sub forma unor aserțiuni cu 4 variante de răspuns ("Foarte rar", "Uneori", "Deseori", "Foarte des") și vizează atât **stima de sine normală** (cu valori mai scăzute sau mai înalte), cât și polii accentuați ai acestei dimensiuni: **autodeprecierii** și **infatuarea**.

Adaptarea dimensională a testului ASSI pentru relațiile cu părinții și colegii presupune recontextualizarea teoretică și practică a dimensiunilor fundamentale evaluate de ASSI:

ASSI se bazează pe două axe centrale (Circumplex interpersonal):

- **Dominanță-Submisivitate** (*cine controlează relația? cine ia deciziile?*)
- **Afiliere/Căldură-Ostilitate/Distanțare** (*cât de afectuoasă sau distantă emoțional este relația?*)

Relația adolescentului cu părinții:

- **Dominanță:** poate indica dacă adolescentul acceptă autoritatea părintelui (submisiv) sau tinde să conteste și să își impună propriile decizii (dominant).

- **Afilieră:** evaluează cât de apropiat, încrezător și cald emoțional este tânărul în relația cu părinții săi. O afiliere ridicată implică deschidere, empatie, comunicare sinceră și suport reciproc, în timp ce afilierea scăzută indică răceală, neîncredere și comunicare deficitară.

Relația adolescentului cu colegii și covârșnicii:

- **Dominanță:** definește poziția în grup (lider, egal sau submisiv) și stilul de relaționare interpersonală (controlantă vs. flexibilă și democratică).
- **Afilieră:** arată dacă adolescentul stabilește relații apropiate, calde, de susținere emoțională sau, dimpotrivă, relații conflictuale, reci, distante ori chiar ostile.

6. Inventarul de personalitate pentru DSM-5 (PID-5A brief), a fost propus de APA (American Psychiatric Association) ca model alternativ de diagnostic la DSM -5 ca model alternativ de diagnostic la **DSM-V** a celor cinci factori ai personalității ai Big Five. În România acest chestionar a fost adaptat și reconstituit de prof. univ. dr. Ticu Constantin, reprezintă un instrument psihometric modern care măsoară trăsăturile de personalitate maladaptative, în concordanță cu criteriile DSM-5 [69]. Chestionarul PID-5A brief asigură evaluarea a **25** de trăsături dezadaptative, grupate în cinci domenii (polul negativ) ale celor cinci factori de personalitate ai Big Five Model:

- ✚ Afect negativ (Nevrozism +) abilitate emoțională, anxietate, teama de abandon;
- ✚ Detașare (Introversiune –) retragere socială, anhedonie, evitarea intimității;
- ✚ Antagonism (Agreabilitate –) manipulare, necinste, grandomanie;
- ✚ Dezinhibare (Conștiinciozitate –) iresponsabilitate, impulsivitate, distractibilitate;
- ✚ Psihoticism (Deschidere +) convingeri neobișnuite, excentricitate, dereglare perceptivă.

Adaptarea PID-5 brief pentru adolescenți și relațiile lor cu familia și cu prietenii vizează modul de relaționare interpersonală, în trei contexte esențiale: relația **cu sine însuși** (autocunoaștere, stabilitate emoțională); relația **cu familia**; relația **cu prietenii și colegii** (relațiile de grup și interpersonale).

Datele experimentului de constatare au fost colectate prin aplicarea instrumentelor selectate în grup și individual. Analiza statistică include metode descriptive (medii, deviații standard, procentaje) și inferențiale (ANOVA, corelația Pearson/Spearman, Mann-Whitney U, analize regresionale multiple), realizată cu programul SPSS, versiunea 27.0. Datele sunt analizate respectând normele etice ale cercetării psihologice, asigurând confidențialitatea și respectarea anonimatului participanților.

Experimentul de constatare a fost realizat pe un eșantion alcătuit din **250 adolescenți**, care au fost informați despre scopul, procedura și relevanța cercetării, apoi au completat instrumente psihologice standardizate. Participarea la experimentul de constatare s-a realizat pe

baza consimțământului subiecților și al părinților, document care a inclus descrierea beneficiilor, principiilor de voluntariat și confidențialitate. Respondenții interesați de rezultatele testării, cât și părinții acestora au primit consultație individuală. Întregul proces a respectat principiile etice ale cercetării psihologice și prevederile Codului deontologic al profesiei de psiholog (Hotărârea 4/2013). **Criterii de excludere** din grupul de cercetare : retard mintal, alte afecțiuni psihiatrice confirmate de către medicul de profil.

2.2. Prezentarea datelor, analiza și interpretarea rezultatelor cercetării experimentale

Caracterizarea lotului de cercetare. Studiul experimental a fost organizat pe un eșantion din **250 de adolescenți** cu vârsta cuprinsă între **16 și 18 ani**, proveniți atât din mediul rural, cât și din mediul urban, proveniți din familii complete, monoparentale, cât și din asistența maternală/plasament. Cercetarea s-a realizat în perioada 2023 - 2024 în unitatea din județul Olt. Structura lotului de cercetare este reflectată în Tabelul 2.1, Anexa 1 Distribuția după variabila de gen este echilibrată (**băieți 52,4%, fete 47,6%**); după mediul de proveniență: 36,8% sunt din mediul rural și 63,2 % din mediul urban după tipul familiei, eșantionul este repartizat: **64%** din familii complete, **27,2%** monoparentale, **8,8%** instituționalizare. (vezi tab. 2.1).

Analiza detaliată a eșantionului de cercetare după variabila de gen, mediul de proveniență și tipul familiei sunt reflectate în figurile 2.2.;2.3.; 2,4.

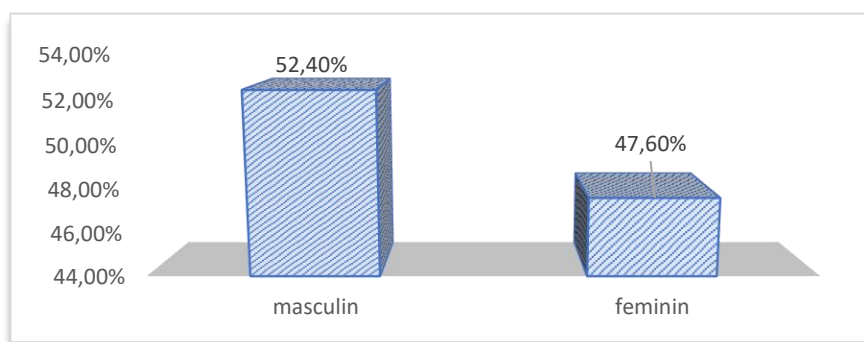


Figura 2.2. Distribuție procentuală a subiecților în funcție de variabila de gen (%)

Din numărul total de **250 adolescenți** implicați în eșantion, după repartizarea lor după variabila de gen, am obținut o repartitie relativ echilibrată, dar ușor în favoarea subiecților de sex masculin. Conform Figurii 2.2, adolescenții alcătuiesc 52,4% dintre ($n = 131$), în timp ce adolescentele alcătuiesc 47,6% sunt ($n = 119$). Această diferență procentuală este redusă și nu afectează semnificativ echilibrul eșantionului din punct de vedere statistic. Această distribuție este relevantă pentru validitatea cercetării, întrucât permite analiza diferențiată între genuri, fără riscul unor dezechilibre majore care ar putea influența concluziile studiului. Repartiția relativ proporțională între băieți și fete sprijină aplicabilitatea rezultatelor la populația adolescenților din regiunea studiată, oferind o bună reprezentativitate.

Datele din figura 2.3. ilustrează distribuția celor 250 de adolescenți incluși în studiu în funcție de tipul familiei. Se remarcă următoarea repartizare:

- *Familii complete:* majoritatea adolescenților (160 de subiecți) provin din familii nucleare, cu ambii părinți prezenți. Această categorie reprezintă 64% din totalul eșantionului.
- *Familii monoparentale:* un număr semnificativ de 68 adolescenți, (27,2%) provin din familii monoparentale.
- *Instituționalizare:* 22 adolescenți ce alcătuiesc 8,8 % din eșantion din sistemul de protecție socială, respectiv din asistență maternală / plasament.

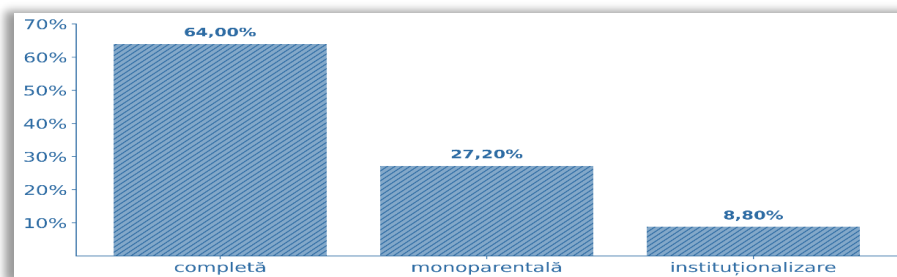


Figura 2.3. Distribuția eșantionului după tipul familiei (%)

Această distribuție reflectă diversitatea mediilor familiale din care provin adolescenții, oferind premisele pentru o analiză comparativă a influenței structurii familiale asupra dimensiunilor psihosociale investigate. De asemenea, proporția mare a subiecților proveniți din familii complete oferă o bază solidă de referință pentru analiza diferențelor față de celelalte tipuri de familie.

În tabelul 2.4. este reflectat distribuția lotului de cercetare după *mediul de proveniență*: 92 din adolescenți (36,8% sunt din mediul rural) și 158 (63,2% din mediul urban)

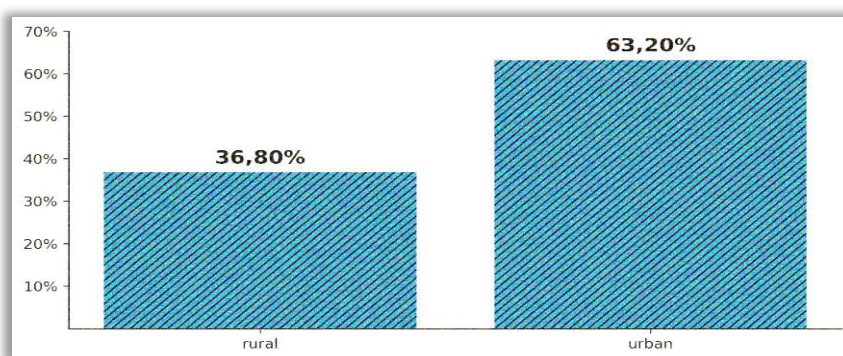


Figura 2.4. Distribuția eșantionului în funcție de mediul de proveniență (%)

Analiza distribuției eșantionului evidențiază o predominanță ușoară a adolescenților din mediul urban. Diferența poate fi atribuită criteriilor de selecție a participanților și contextului de desfășurare a cercetării, care au facilitat o participare mai ridicată a adolescenților din mediul urban. În pofida acestei supraponderi urbane, includerea unui număr semnificativ de subiecți din mediul rural permite realizarea unor comparații valide între cele două medii de proveniență.

Pentru confirmarea ipotezei H1 *Există diferențe semnificative în dezvoltarea inteligenței emoționale în funcție de gen, tipul de familie și mediul de proveniență*, am utilizat două instrumente psihometrice distincte, dar complementare: **chestionarul INEM** (Inventarul Nivelului de Inteligență Emoțională), elaborat de Ticu Constantin (2008) în acord cu modelul propus de Salovey și Mayer, fiind un chestionar standardizat de evaluare psihologică, construit și validat pe populația românească, și **Scala de Maturitate Emoțională Friedmann**. Alegerea ambelor instrumente a fost fundamentată metodologic printr-o strategie de **triangulație psihometrică**, cu scopul de a crește fidelitatea și validitatea măsurării constructului de inteligență emoțională și de a permite o explorare nuanțată a acestuia, atât din perspectiva abilităților funcționale, cât și din cea a dezvoltării afective globale.

a. Complementaritatea conceptuală a instrumentelor:

INEM măsoară inteligența emoțională pe patru dimensiuni esențiale: 1) înțelegerea emoțiilor proprii; 2) înțelegerea emoțiilor celorlalți; 3) reglarea emoțiilor proprii; 4) reglarea emoțiilor celorlalți, dimensiuni inspirate din modelul teoretic propus de **Mayer și Salovey (1997)** și se bazează pe o abordare cognitiv-afectivă a inteligenței emoționale, urmărind funcționarea eficientă a individului în relație cu sine și cu ceilalți [195]. INEM include și o scală de control al dezirabilității sociale, ceea ce crește valoarea predictivă și obiectivitatea interpretării scorurilor [67].

Prin contrast și completare, **Scala de Maturitate Emoțională Friedmann** evaluează nivelul de dezvoltare afectivă generală, surprinzând dimensiuni precum: 1) regresia emoțională; 2) dependența afectivă; 3) controlul impulsurilor; 4) rigiditatea și inadaptabilitatea emoțională. Această scală oferă o viziune mai profundă asupra **echilibrului interior**, a capacității de **adaptare emoțională în contexte sociale**, și asupra **maturității afective globale**, constituind astfel un instrument deosebit de valoros în analiza dezvoltării emoționale în adolescență.

b. Argumente metodologice și științifice. Utilizarea simultană a celor două instrumente permite:

- **Validarea convergentă** a constructului de inteligență emoțională prin corelarea scorurilor din perspective teoretice diferite;
- **Triangularea măsurării**, asigurând evaluarea atât a **abilităților emoționale** (INEM), cât și a **nivelului de maturitate emoțională** (Friedmann);
- **Captarea diferențelor semnificative** între subgrupuri (ex. fete vs. băieți; urban vs. rural; familii complete vs. monoparentale) pe două axe relevante: una funcțională și una dezvoltativă.

Această abordare sprijină o **analiză multidimensională**, oferind un profil emoțional detaliat al participanților și permițând evidențierea unor patternuri diferențiale în funcție de variabilele demografice vizate.

c. Rigoare psihometrică. Ambele instrumente sunt validate în literatura de specialitate și prezintă parametri psihometrici solizi:

- **INEM** are un coeficient Alfa Cronbach global de 0.888 și coeficienți între 0.75 și 0.84 pentru subscale, conform standardizării realizate de Ticu Constantin (2008);

- **Scala Friedmann** - (în forma utilizată în spațiul românesc) este folosită în practică drept indicator

- al **echilibrului/dezechilibrului afectiv** (*fragilitate a organizării Eului, instabilitate afectivă* și *reacții psihoafective de tip infantil*, de ex., răspunsuri disproporționate, regresive) și al **maturizării emoționale** la adolescenți, inclusiv în contexte de consiliere educațională și evaluare pre-post a programelor (aplicată împreună cu alte instrumente). Baremele folosite operează trepte de la „perfect maturizat emoțional” până la „infantilism”, trecând prin niveluri intermediare (tendință spre dezechilibru, imaturitate ușoară, reacții „adolescentine”/„infantile/puerile”). Într-o lectură clinică, zona de „infantilism afectiv” nu este un diagnostic, ci un **marker de imaturitate emoțională persistentă**: toleranță scăzută la frustrare, control emoțional fragil, dependență de reglare externă și utilizarea unor modalități „copilărești” de relaționare/autoapărare, care pot amplifica vulnerabilitatea emoțională (internalizante sau externalizante) și trăsături de personalitate dezadaptative.

Prin urmare, aplicarea acestor două instrumente nu doar că respectă standardele științifice ale cercetării psihologice, dar aduce o **plusvaloare metodologică și interpretativă**.

Analiza comparativă a nivelurilor de inteligență emoțională **INEM** la adolescenți, diferențiați pe criteriul genului, a fost realizată utilizând testul non-parametric Mann-Whitney U, având în vedere distribuția non-normală a datelor.

Rezultatele descriptive la **INEM** din figura 2.5. și Tabelul 2.26. din Anexa 2 arată că, la nivel global, inteligența emoțională prezintă un scor mediu mai ridicat la fete ($M = 2.35$, $SD = 1.169$) comparativ cu băieții ($M = 2.18$, $SD = 1.115$), însă această diferență nu este semnificativă statistic ($U = 7177.000$, $p = 0.261$). Analizele comparative au evidențiat însă diferențe semnificative statistic în favoarea fetelor pe mai multe dimensiuni specifice ale inteligenței emoționale.



Figura 2.5. Valorile medii ale Inteligenței emoționale după variabila de gen (INEM)

Astfel, la **inteligența intrapersonală**, fetele au obținut scoruri mai ridicate ($MR = 134.87$) comparativ cu băieții ($MR = 116.98$), diferența fiind semnificativă ($U = 6679.000$, $p = 0.042$). La dimensiunea **înțelegerii emoțiilor personale**, diferența a fost puternic semnificativă, fetele înregistrând valori superioare ($MR = 141.76$) față de băieți ($MR = 110.73$), $U = 5860.000$, $p < 0.001$. De asemenea, la **recunoașterea emoțiilor celorlalți**, fetele au obținut scoruri net mai ridicate ($MR = 148.37$) comparativ cu băieții ($MR = 104.73$), diferența fiind extrem de semnificativă ($U = 5073.500$, $p < 0.001$). În aceeași direcție, analiza a evidențiat diferențe foarte semnificative și în ceea ce privește **dezirabilitatea socială**, unde fetele au înregistrat scoruri mai mari ($MR = 148.08$) decât băieții ($MR = 104.99$), $U = 5108.000$, $p < 0.001$. Pentru dimensiunile **Reglarea emoțiilor personale (NivelINEMRep)**, **Inteligența interpersonală (NivelINEMInter)** și **Reglarea emoțiilor celorlalți (NivelINEMÎec)** nu au fost înregistrate diferențe semnificative statistic între băieți și fete.

Rezultatele sugerează că, în eșantionul investigat, fetele manifestă un nivel mai ridicat al competențelor intrapersonale comparativ cu băieții, fiind mai capabile să își identifice și să își înțeleagă emoțiile proprii, precum și să recunoască emoțiile celorlalți [38; 61; 153, p.690]. Aceste constatări sunt congruente cu literatura de specialitate, care evidențiază tendința adolescenților la conștientizare emoțională mai accentuată și o expresivitate emoțională mai mare [43, p.402; 56; 143; 153; 247; 267], influențate atât de socializare, cât și de experiențele relaționale din familie și semenii. De asemenea, scorurile mai ridicate la dimensiunea **dezirabilitate socială** pot indica o tendință a fetelor de a se prezenta într-o manieră favorabilă, conformă cu așteptările sociale, o preocupare sporită față de relațiile interpersonale și să investească mai mult în menținerea unui comportament empatic și adaptativ [90, p. 159; 165; 225, p. 50; 283], ceea ce poate fi atât o expresie a maturității sociale, cât și o manifestare a conformismului. În schimb, băieții sunt mai puțin ancorați în norme relaționale de exprimare socio-emoțională și pot manifesta un autocontrol mai scăzut în ceea ce privește expresiile emoționale, având un comportament mai detașat/autonom [43, p.402; 55; 153, p.690]. Dimensiunile în care nu s-au identificat diferențe de gen, respectiv reglarea emoțiilor, atât proprii cât și ale celorlalți, rezultate obținute și în cercetări recente pe populația românească [57, p.181], sugerează că reglarea este influențată de factori complecși (de ex., experiențe de viață, context educațional, modele relaționale, strategii de reglare precum reevaluarea/suprimarea) [121; 122], ci nu de simpla apartenență de gen.

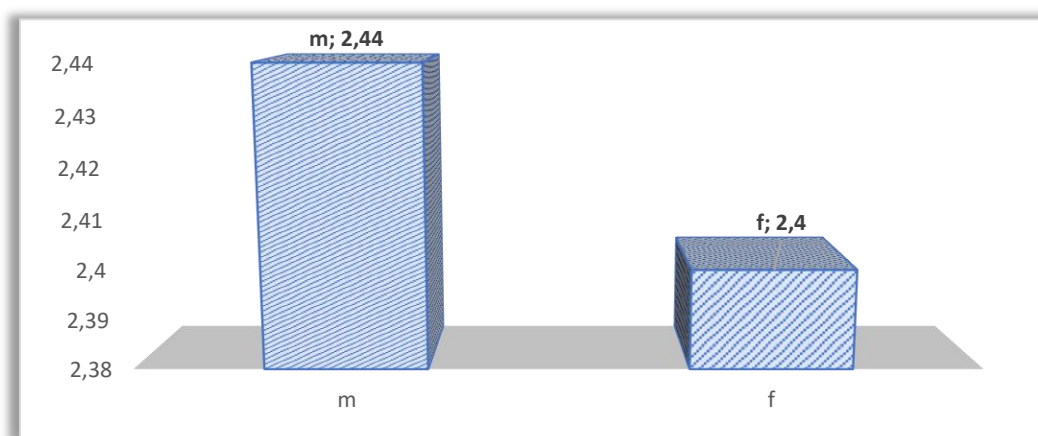


Figura 2.6. Distribuția valorilor medii a Inteligenței emoționale după gen (Friedmann).

Analiza rezultatelor de la **Friedmann** din figura 2.6. și Tabelul 2.29 din Anexa 2 privind maturitatea emoțională, măsurată cu Scala de maturitate emoțională Friedmann (NivelIEFriedman), nu a evidențiat diferențe semnificative la variabila de gen, sugerând o relativă echivalență între genuri ($M=2,44$; $F=2,4$), în contrast cu unele studii care raportează superioritate fetelor în maturizarea emoțională [56; 61; 153, p. 690; 247]. Această concluzie este congruentă cu rezultate care nu identifică diferențe robuste (ori care se atenuează după controlul contextului și al metodei de măsurare) — inclusiv pe eșantioane românești (reglarea emoțională fără diferențe de gen [58, p. 181]) și cu sinteze metodologice care arată că efectele de gen sunt mici și dependente de instrument (*ability* vs. *trait*) și de ramura evaluată [192, p.260; 195]. Aceasta ar putea fi explicată prin factori comuni de socializare, experiențe școlare similare și influența mediului socio-educational, care tind să uniformizeze dezvoltarea competențelor de maturitate emoțională (regulile de afișare a emoțiilor în grupul de egali, cerințele școlare, practicile de socializare familială și între egali) [64; 143; 267; 296; 329]. Din perspectivă aplicativă, aceste rezultate susțin că intervențiile de dezvoltare a maturității emoționale pot fi proiectate uniform pentru ambele genuri (efecte de gen mici/nesemnificative la reglare), cu accent pe nevoile individuale și pe mecanismele de percepere–înțelegere–reglare a emoțiilor [58, p. 181; 59; 89; 276].

În figura 2.7. și Tabelul 2.23. din Anexa 2 sunt prezentate mediile Inteligenței emoționale (INEM), după mediul de proveniență a adolescenților. Analiza statistică a diferențelor în nivelul inteligenței emoționale între adolescenții din mediul **urban și rural** a fost realizată utilizând testul non-parametric Mann-Whitney U, având în vedere distribuția non-normală a datelor. Rezultatele descriptive arată valori medii apropiate pentru toate dimensiunile inteligenței emoționale, atât în mediul urban, cât și în cel rural. De exemplu, pentru dimensiunea globală a inteligenței emoționale (NivelIEglobal), media este $M = 2.30$ ($SD = 1.151$) în mediul urban și $M = 2.23$ ($SD = 1.138$) în mediul rural.

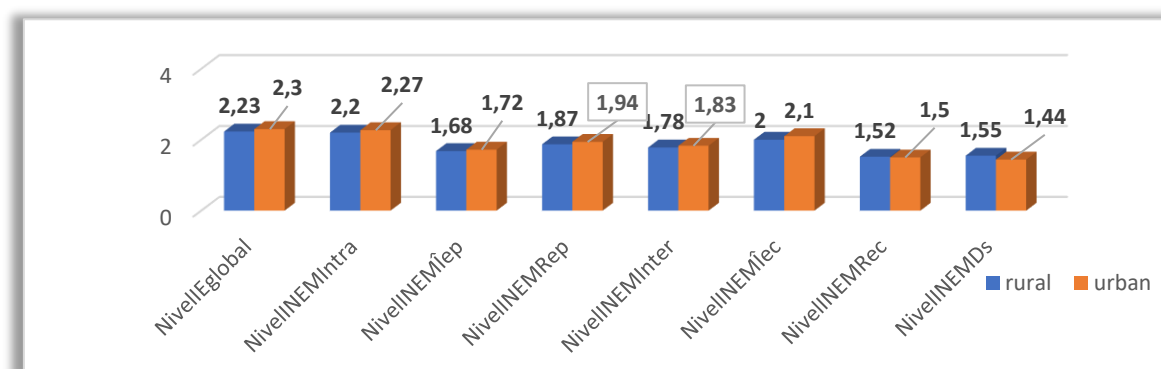


Figura 2.7. Valorile medii a Inteligenței emoționale la adolescenți după mediul de proveniență (INEM).

Testele statistice nu au evidențiat diferențe semnificative între cele două grupuri pentru niciuna dintre dimensiunile evaluate. Datele indică faptul că, în eșantionul investigat, mediul de domiciliu (urban sau rural) nu este asociat cu diferențe semnificative în nivelul global al inteligenței emoționale sau în dimensiunile sale specifice. Această lipsă de diferențe sugerează că factorii socio-demografici relevanți pentru dezvoltarea competențelor emoționale — cum ar fi relațiile de atașament, experiențele educaționale și modelele de socializare — pot fi similari în ambele medii, cel puțin pentru grupul de adolescenți analizat. Din perspectiva teoriei atașamentului, acest rezultat poate reflecta faptul că procesele proximale părinte-copil (sensibilitate, receptivitate) — mai curând decât rezidența urbană/rurală ca atare — organizează structura relațiilor semnificative (părinți, prieteni, profesori) și oportunitățile de învățare socio-emoțională, care în eșantionul nostru nu par să difere substanțial între cele două medii [8; 9; 34; 144; 265].

Pentru a examina diferențele în maturitatea emoțională, măsurată prin Scala de maturitate emoțională Friedmann (NivelIEFriedman), în funcție de mediul de proveniență (urban vs. rural), s-a utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U.

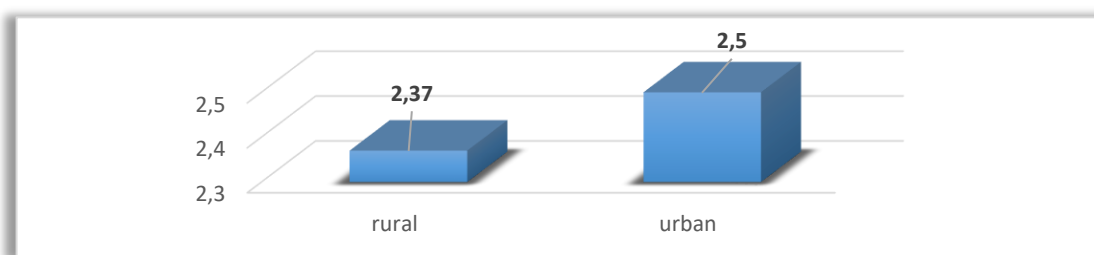


Figura 2.8. Valorile medii ale Inteligenței emoționale după mediu de proveniență (Friedmann).

Rezultatele descriptive de la testul non-parametric Mann-Whitney U. arată o medie ușor mai ridicată în mediul urban ($M = 2.50$, $SD = 0.824$) comparativ cu mediul rural ($M = 2.37$, $SD = 0.701$). Analiza rangurilor medii confirmă această tendință ($MR = 131.50$ pentru mediul urban și $MR = 120.86$ pentru mediul rural).

Mediul rural, caracterizat de rețele relaționale tradiționale, stabilitate și coeziune comunitară, poate susține dezvoltarea unor competențe relaționale bazate pe atașament social și empatie. În același timp, poate limita explorarea dimensiunilor introspective și autoreflexive ale inteligenței emoționale, din cauza conformismului social, tradiției, a unor norme culturale ce descurajează exprimarea vulnerabilităților afective sau autonomiei emoționale [76; 113; 265; 272; 329]. Pe de altă parte, mediul urban oferă adolescenților un acces crescut la contexte educaționale, oportunități culturale și expunere la interacțiuni sociale variate, care contribuie la dezvoltarea abilităților socio-emoționale [44, p.40; 63, p.23; 89; 162, p.457; 265, p.465].

Pentru a examina diferențele în nivelul inteligenței emoționale între adolescenți în funcție de tipul familiei (vezi Fig. 2.9 și Tabelul 2.28. din Anexa 2), s-a aplicat testul non-parametric Kruskal-Wallis, având trei grupuri: familii complete (n = 160), familii monoparentale (n = 68) și adolescenți instituționalizați (plasament/AMP) (n = 22).

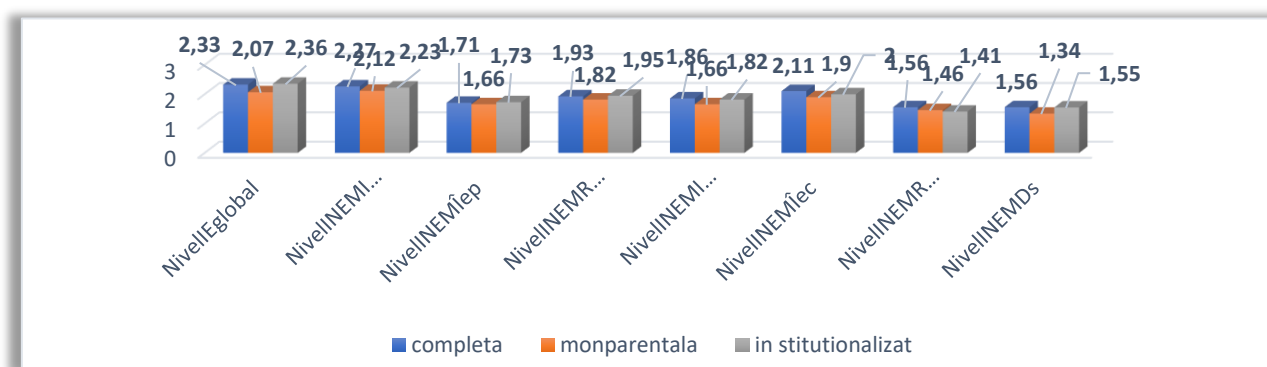


Figura 2.9. Mediile Inteligenței emoționale INEM după tipul familiei.

Analizele neparametrice indică absența unui efect semnificativ al tipului de familie (completă, monoparentală, plasament/instituționalizare) asupra nivelului global al inteligenței emoționale și asupra tuturor dimensiunilor măsurate cu INEM: IE globală ($\chi^2(2)=2.341$, $p=0.310$), intrapersonal ($\chi^2(2)=0.724$, $p=0.696$), înțelegerea emoțiilor personale ($\chi^2(2)=0.205$, $p=0.903$), reglarea emoțiilor personale ($\chi^2(2)=1.193$, $p=0.551$), interpersonal ($\chi^2(2)=3.304$, $p=0.192$), reglarea emoțiilor celorlalți ($\chi^2(2)=3.119$, $p=0.210$) și recunoașterea emoțiilor celorlalți ($\chi^2(2)=1.585$, $p=0.453$). La Dezirabilitate socială a apărut o tendință spre semnificație ($\chi^2(2)=5.191$, $p=0.075$), fără a depăși pragul convențional ($p<0.05$).

Lipsa diferențelor între tipurile familiei sugerează că, în eșantionul analizat, procesele proximale (sensibilitate și receptivitate părinte-copil, calitatea relațiilor cu egalii) au o greutate mai mare pentru dezvoltarea competențelor emoționale decât structura familiei ca atare. Această interpretare este în linie cu teoria atașamentului (baza de siguranță, modelele interne de lucru) [8; 9; 34] și cu sintezele care leagă securitatea timpurie de autoreglare și funcționare socială la vârste ulterioare [143; 315]. Accesul la contexte școlare și la programe de învățare socio-emoțională susține convergența competențelor, indiferent de tipul familiei [89; 267]. Concomitent, implicarea

parentală și calitatea comunicării rămân predictorii ai stimei de sine și ai ajustării psihosociale [100; 107; 320], ceea ce explică faptul că sprijinul extins (familie lărgită/mentori) poate compensa absența unui părinte sau efectele plasamentului.

Diferențele maturității emoționale, măsurată prin Scala de maturitate emoțională Friedmann (NivelIEFriedman), în funcție de tipul familiei, au fost calculate prin testul non-parametric Kruskal-Wallis. Analiza a inclus trei grupuri: adolescenți din familii complete ($n = 160$), din familii monoparentale ($n = 68$) și adolescenți instituționalizați (plasament/AMP) ($n = 22$).

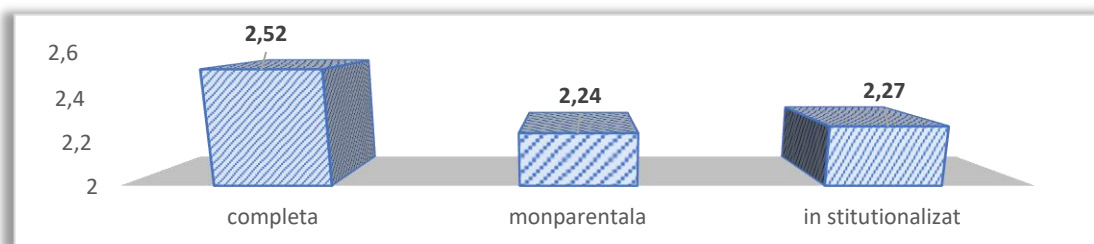


Figura 2.10. Valorile medii ale nivelului Inteligenței emoționale după tipul familiei (Friedmann).

Rezultatele descriptive arată o medie mai ridicată a maturității emoționale la adolescenții din familii complete ($M = 2.52$, $SD = 0.777$), comparativ cu cei din familii monoparentale ($M = 2.24$, $SD = 0.735$) și cu adolescenții instituționalizați ($M = 2.27$, $SD = 0.550$). Analiza rangurilor medii confirmă această tendință: $MR = 134.54$ pentru familii complete, $MR = 108.29$ pentru familii monoparentale și $MR = 112.95$ pentru cei instituționalizați. Testul Kruskal-Wallis a indicat existența unei **diferențe semnificative statistice** între cele trei grupuri, $\chi^2(2) = 8.387$, $p = 0.015$. Rezultatele arată că **tipul familiei influențează semnificativ nivelul maturității emoționale** la adolescenți, valorile cele mai ridicate fiind înregistrate în rândul celor proveniți din familii complete, justificate de *continuitatea relațională* și *predictibilitatea mediului familial*. Concluzia este dublă: (a) abilitățile specifice pot fi învățate și compensate relativ rapid, chiar în contexte mai dificile; (b) *trăsătura* de maturitate emoțională reflectă o istorie relațională mai lungă și o coerență susținută — aspect pe care INEM, ca test de abilități, nu îl poate surprinde integral. Adolescenții din familii monoparentale și cei instituționalizați au marcat scoruri mai scăzute la maturitatea emoțională, ceea ce poate reflecta impactul reducerii suportului parental sau al instabilității relaționale asupra dezvoltării competențelor de autoreglare emoțională, responsabilitate și comunicare eficientă. Aceste constatări sunt congruente cu teoria atașamentului (Bowlby, 1988), conform căreia prezența unei baze sigure oferite de familie sprijină reglarea afectivă, dezvoltarea empatiei și stima de sine [34; 35, p. 62], relațiile stabile și suportive cu ambii părinți facilitează dezvoltarea maturității emoționale [100; 156]. Lipsa acestei baze (pierdere/absență a unei figuri parentale; instituționalizare) afectează profund aceste funcții [119, p.540-548; 325, pp. 1015–1022].

Datele obținute (vezi Tabelul 2.22. din Anexa 2) relevă că **diferențele semnificative în nivelul inteligenței emoționale sunt influențate preponderent de gen și, într-o măsură mai redusă, de tipul familiei**, în timp ce mediul de proveniență (urban sau rural) nu determină variații notabile. Rezultatele arată că fetele obțin scoruri mai ridicate la dimensiunile ce vizează **înțelegerea și gestionarea emoțiilor proprii și ale celorlalți**, precum și la **dezirabilitatea socială**, aspect explicabil prin procese de socializare orientate spre cooperare și conformitate la norme sociale [38; 43,p.402]. Băieții prezintă scoruri similare cu fetele în reglarea emoțiilor proprii, ceea ce sugerează existența unor strategii de gestionare emoțională comparabile, deși stilurile și manifestările pot diferi [166; 198].

În ceea ce privește tipul de familie, adolescenții proveniți din familii complete au marcat nivel mai ridicat la înțelegerea și reglarea emoțiilor celorlalți, susținând ipoteza conform căreia stabilitatea relațiilor parentale și continuitatea sprijinului afectiv favorizează dezvoltarea empatiei și a comportamentelor prosociale [34; 89; 99; 153; 204]. Lipsa unor diferențe semnificative în funcție de mediul de proveniență sugerează că influențele asupra inteligenței emoționale în adolescență sunt mai puternic corelate cu experiențele relaționale și cu modelele de atașament decât cu factorii contextuali geografici. Acest aspect confirmă parțial ipoteza de cercetare, limitându-se la efectele produse de gen și tipul de familie.

În ansamblu, aceste constatări sunt congruente cu teoriile atașamentului și cu literatura de specialitate, sugerând că inteligența emoțională se dezvoltă optim în contexte relaționale stabile, prin modele de comunicare emoțională consistente și prin experiențe repetate de reglare emoțională în interacțiunile cotidiene. Astfel, **H1 precum că există diferențe semnificative a dezvoltării inteligenței emoționale în funcție de gen, tipul de familie, mediul de proveniență s-a confirmat parțial.**

Pentru verificarea ipotezei H2, precum că *există diferențe a stilului de atașament în funcție de gen, tipul de familie, mediul de proveniență* am aplicat Chestionarul IPPA și Scala RSQ.

Alegerea utilizării a două instrumente psihometrice distincte pentru evaluarea stilurilor de atașament în cadrul prezentei cercetări este fundamentată pe mai multe considerente teoretice și metodologice, care susțin necesitatea unei abordări multilaterale a constructului de atașament în perioada adolescenței. În primul rând, **atașamentul nu este un construct unidimensional**, ci cuprinde multiple fațete: legătura afectivă cu părinții, relațiile cu egali, precum și reprezentările interne despre sine și ceilalți. Astfel, utilizarea **IPPA** permite o evaluare aprofundată a **calității atașamentului perceput față de figurile parentale și față de prieteni**, punând accent pe **dimensiuni precum încrederea, comunicarea și sentimentul de alienare** [18; 319]. Acest aspect este deosebit de relevant în perioada adolescenței, când relațiile cu părinții și cu egali suferă transformări majore, cu impact asupra dezvoltării afective și identitare [122; 140; 265; 287, p.275;

288]. Pe de altă parte, **RSQ** explorează dimensiunile mai profunde și internalizate ale atașamentului, pornind de la **modelul bidimensional** propus de Bartholomew și Horowitz (1991) [26], care evaluează **anxietatea și evitarea relațională** și permite clasificarea atașamentului în **patru prototipuri (securizant, anxios-preocupat, evitant-respingător, evitant-temător)**. Această abordare este esențială pentru înțelegerea **modului în care reprezentările de sine și de ceilalți influențează procesele emoționale** și comportamentele sociale ale adolescenților [25; 204; 250; 323].

Prin urmare, cele două instrumente **se completează reciproc**:

- **IPPA** aduce o **perspectivă relațională contextuală**, centrată pe atașamentele reale, din viața cotidiană a adolescentului (cu mama, cu tatăl, cu prietenii) [18];
- **RSQ**, în schimb, captează **structurile reprezentative interne** și modelele operaționale de bază ale atașamentului, utile în relațiile afective generale și în predicția comportamentelor sociale [26].

În plus, utilizarea ambelor instrumente permite o **validare convergentă** a rezultatelor și o **analiză mai robustă a relației dintre atașament și inteligența emoțională**, în măsura în care se pot corela atât dimensiunile relaționale concrete, cât și modelele internalizate, cu scorurile de inteligență emoțională. Această abordare este susținută și de cercetările recente care evidențiază importanța **corelării evaluărilor multiple ale atașamentului pentru a surprinde complexitatea experienței afective la adolescenți** [245; 241, pp.278-289; 319].

În concluzie, utilizarea combinată a IPPA și RSQ este metodologic justificată, întrucât permite o acoperire mai largă a constructului de atașament, facilitează corelarea acestuia cu dimensiuni variate ale inteligenței emoționale și oferă o validare transversală a rezultatelor obținute, consolidând astfel validitatea cercetării.

Pentru a analiza diferențele de gen în dimensiunile atașamentului, măsurate cu **IPPA** (Inventarul de măsurare a atașamentului față de părinți și prieteni), s-a utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U (vezi Tabelul 2.34. din Anexa 2).

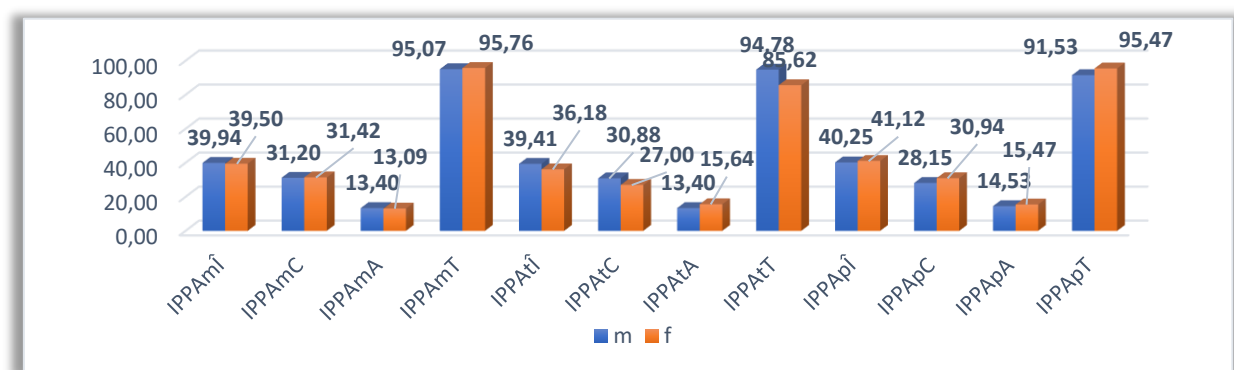


Figura 2.11. Distribuția stilului de atașament la adolescenți după variabila de gen (%)

După cum am evidențiat în figura 2.11, la dimensiunile care evaluează atașamentul față de mamă (Î – Încredere, C – Comunicare, A – Alienare, T – Total), nu au fost identificate diferențe

semnificative statistic între băieți și fete ($p > 0.05$), ceea ce sugerează un profil relativ similar al relației cu figura maternă indiferent de gen (vezi Tabelul 2.21. din Anexa 2). În schimb, în ceea ce privește atașamentul față de tată, analiza a relevat diferențe semnificative statistic. Băieții au raportat un nivel mai ridicat de **încredere** în relația cu tatăl ($MR = 137.24$ vs. 112.57 , $U = 6256.000$, $p = 0.007$), precum și o **comunicare** mai bună ($MR = 139.71$ vs. 109.86 , $U = 5933.000$, $p = 0.001$). De asemenea, scorul **total** al atașamentului față de tată a fost superior la băieți ($MR = 139.08$ vs. 110.55 , $U = 6015.000$, $p = 0.002$). În oglindă, fetele au înregistrat scoruri semnificativ mai mari la dimensiunea **alienării** față de tată ($MR = 139.82$ vs. 112.50 , $U = 6091.000$, $p = 0.003$), ceea ce sugerează o percepție mai problematică sau mai distantă a acestei relații. În ceea ce privește atașamentul față de prieteni, diferențele între genuri au fost mai reduse. Singura dimensiune care a prezentat semnificație statistică a fost **comunicarea** (IPPApC), unde fetele au obținut scoruri mai ridicate ($MR = 139.46$) comparativ cu băieții ($MR = 112.82$), diferența fiind semnificativă ($U = 6133.000$, $p = 0.004$). Pentru celelalte dimensiuni (Încredere, Alienare, Total), nu s-au constatat diferențe semnificative ($p > 0.05$).

În ansamblu, rezultatele conturează un profil diferențiat al relațiilor de atașament în funcție de gen. Băieții se caracterizează printr-o relație mai apropiată de figura paternă, marcată prin încredere, comunicare și un nivel general mai ridicat de atașament, concomitent cu scoruri mai reduse la alienare. Fetele, în schimb, tind să raporteze o **comunicare mai bună cu prietenii**, dar și un **nivel crescut de alienare față de tată**, aspect ce poate reflecta atât diferențe de socializare, cât și dinamici familiale distincte.

Din perspectiva teoriei atașamentului, aceste diferențe pot fi explicate prin rolurile parentale percepute diferit de băieți și fete [19; 34], precum și prin modul în care adolescenții caută suport emoțional: băieții din acest eșantion par să se raporteze pozitiv la figura paternă, în timp ce fetele își orientează mai mult comunicarea afectivă spre rețeaua de prieteni.

Pentru a analiza diferențele în dimensiunile atașamentului (măsurate prin IPPA) între adolescenții din mediul urban și rural, s-a utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U.

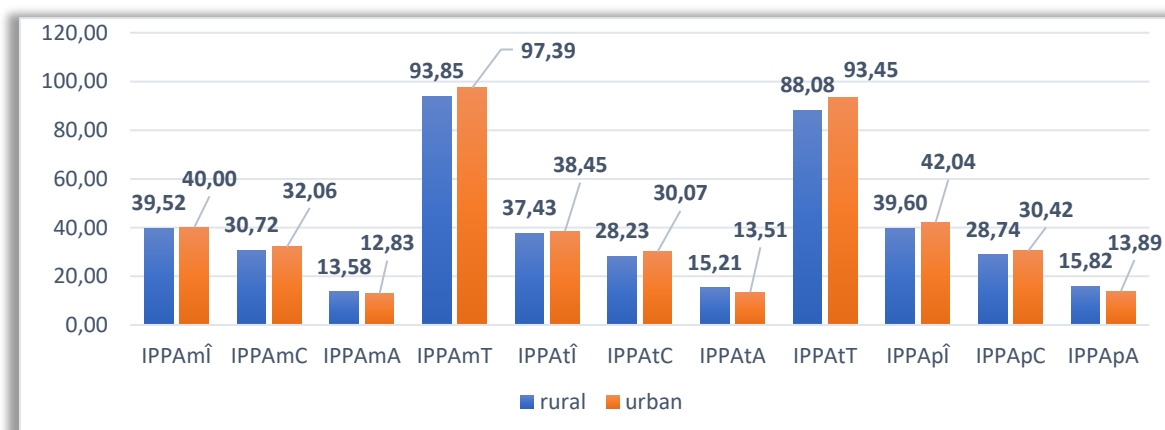


Figura 2.12. Distribuția stilului de atașament după mediul de proveniență IPPA (%)

Analiza datelor prezentate în figura 2.12. a evidențiat existența unor diferențe semnificative statistic între adolescenții din mediul urban și cei din mediul rural în ceea ce privește anumite dimensiuni ale atașamentului. Astfel, la nivelul **atașamentului total față de mamă (IPPA_{mT})**, adolescenții din mediul urban au obținut scoruri semnificativ mai ridicate (MR = 136.35) comparativ cu cei din mediul rural (MR = 117.11), $U = 6502.000$, $p = 0.037$. În ceea ce privește relația cu tatăl, s-au conturat două tendințe complementare: pe de o parte, **alienarea față de tată (IPPA_{tA})** a fost mai pronunțată la adolescenții din mediul rural (MR = 135.62) decât la cei din mediul urban (MR = 112.41), $U = 6258.000$, $p = 0.012$; pe de altă parte, **atașamentul total față de tată (IPPA_{tT})** a înregistrat valori mai ridicate la adolescenții din mediul urban (MR = 139.20) comparativ cu cei din mediul rural (MR = 114.91), $U = 6191.000$, $p = 0.008$. De asemenea, în sfera relațiilor cu prietenii, adolescenții din mediul rural au raportat un nivel mai mare de **alienare (IPPA_{pA})** (MR = 133.67 vs. 114.93, $U = 6532.000$, $p = 0.042$), în timp ce adolescenții din mediul urban au obținut scoruri mai ridicate la **atașamentul total față de prieteni (IPPA_{pT})** (MR = 138.15 vs. 115.72, $U = 6305.500$, $p = 0.015$). Pentru celelalte dimensiuni analizate nu au fost identificate diferențe semnificative statistic ($p > 0.05$).

În concluzie, rezultatele sugerează că **mediul de proveniență influențează în mod diferențiat relațiile de atașament**. Adolescenții din mediul urban tind să raporteze niveluri globale mai ridicate de atașament față de mamă, tată și prieteni, în timp ce adolescenții din mediul rural se caracterizează prin niveluri crescute de alienare în raport cu tatăl și prietenii. Aceste diferențe pot reflecta particularități ale mediului social și familial: în mediul urban, părinții pot avea mai multe resurse educaționale și de sprijin emoțional, iar adolescenții beneficiază de contexte sociale mai diverse pentru a dezvolta relații apropiate cu prietenii. În mediul rural, factori precum distanțele geografice, oportunitățile sociale mai limitate și posibila migrație a părinților pentru muncă pot contribui la creșterea sentimentelor de distanțare (alienare) în relațiile de atașament.

Prin prisma teoriei atașamentului, rezultatele pot fi interpretate astfel: accesibilitatea și receptivitatea figurilor de atașament sunt funcții ale proceselor proximale părinte-copil (baza de siguranță), mai curând decât ale rezidenței urban/rural ca atare [8; 34], iar calitatea interacțiunilor cu egalii este reglată de oportunitățile de mediu și de cadrele instituționale (ex., școala) [44; 141]. În anumite contexte, mediul urban poate oferi condiții favorabile pentru menținerea unei legături emoționale apropiate (acces la servicii, rețele, programe de educație socio-emoțională), însă efectele de „vecinătate” sunt, de regulă, mediate de resursele familiale și comunitare [89; 265, pp. 443–451; 267].

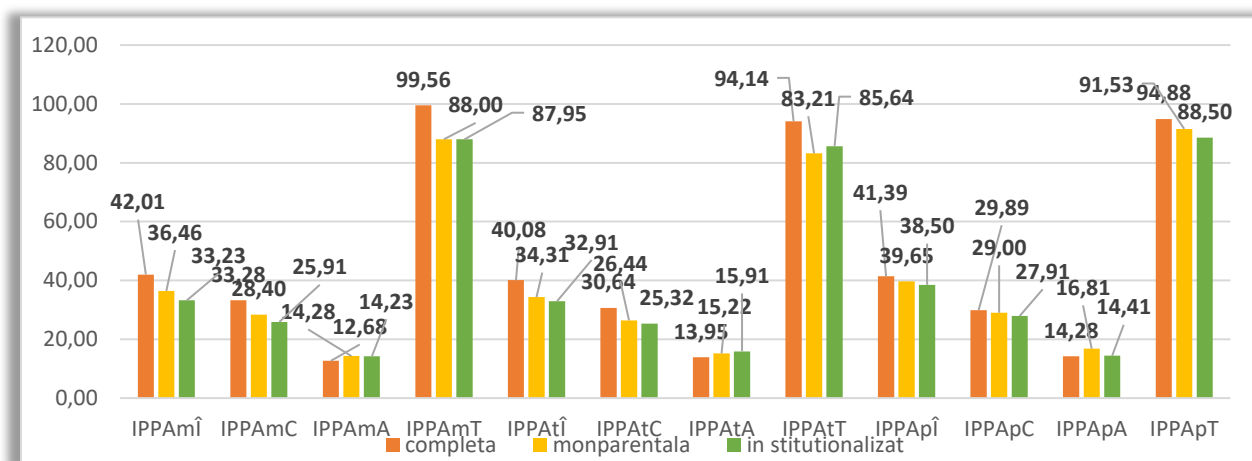


Figura 2.13. Distribuția stilurilor de atașament în funcție de tipul familiei (%)

Pentru a examina diferențele în dimensiunile atașamentului (măsurate prin IPPA) în funcție de tipul familiei - completă ($n = 160$), monoparentală ($n = 68$) și instituționalizare/plasament ($n = 22$) — s-a aplicat testul non-parametric Kruskal-Wallis. Analiza rezultatelor prezentate în figura 2.13. a evidențiat diferențe semnificative statistice în mai multe dimensiuni ale atașamentului față de părinți, în funcție de tipul familiei. Astfel, în ceea ce privește relația cu mama, adolescenții proveniți din **familii complete** au raportat niveluri semnificativ mai ridicate de **încredere** (IPPA_{mî}: $MR = 140.49$) comparativ cu cei din familii monoparentale ($MR = 108.75$) și instituționalizate ($MR = 68.23$), diferențele fiind puternic semnificative ($\chi^2(2) = 24.401$, $p < 0.001$). Un profil similar s-a regăsit și la **comunicarea cu mama** (IPPA_{mC}), unde scorurile au fost mai mari în familiile complete ($MR = 140.23$) față de cele monoparentale ($MR = 104.99$) și instituționalizate ($MR = 81.73$), $\chi^2(2) = 20.210$, $p < 0.001$. La nivelul **atașamentului total față de mamă** (IPPA_{mT}), adolescenții din familiile complete au obținut, de asemenea, valori superioare ($MR = 137.67$), diferența fiind semnificativă ($\chi^2(2) = 12.737$, $p = 0.002$). În ceea ce privește relația cu tatăl, rezultatele au indicat diferențe în aceeași direcție. Adolescenții din familii complete au obținut scoruri mai ridicate la **încredere** (IPPA_{tî}: $MR = 137.81$; $\chi^2(2) = 14.347$, $p = 0.001$) și la **comunicare** (IPPA_{tC}: $MR = 137.51$; $\chi^2(2) = 12.793$, $p = 0.002$), precum și un nivel mai mare al **atașamentului total față de tată** (IPPA_{tT}: $MR = 134.27$; $\chi^2(2) = 6.533$, $p = 0.038$). Tatăl poate reprezenta o figură de autoritate și de protecție, iar un atașament pozitiv față de tată este legat de o dezvoltare emoțională echilibrată. Pentru celelalte dimensiuni analizate nu au fost identificate diferențe semnificative statistice ($p > 0.05$). Aceasta se aplică în special la indicatorii ce măsoară alienarea față de mamă, tată sau prieteni, precum și la scorurile globale privind atașamentul față de prieteni, unde valorile au fost similare indiferent de tipul familiei de proveniență. Rezultatele evidențiază un impact consistent al tipului de familie asupra calității relațiilor de **atașament**, în special **față de părinți**.

Diferențele semnificative în scorurile pentru **încredere**, **comunicare** și **atașament** între familiile complete și cele monoparentale sau instituționalizate sugerează o relație mai solidă și mai sigură cu părinții în cazul adolescenților din familiile complete. Acest fenomen poate fi explicat prin **teoria atașamentului** a lui Bowlby, care susține că un atașament securizant cu ambii părinți favorizează dezvoltarea unui sentiment de siguranță emoțională și stabilitate [34; 35, p. 62]. Adolescenții care cresc într-o familie completă au acces constant la ambii părinți, ceea ce poate facilita comunicarea deschisă, dezvoltarea încrederii și consolidarea atașamentului [64; 100; 156]. Adolescenții din familiile complete tind să aibă un **model de atașament securizant** datorită prezenței și implicării ambilor părinți în viața lor, ceea ce influențează dezvoltarea unor relații bazate pe încredere reciprocă și comunicare deschisă. În cazul familiilor monoparentale și instituționalizate, absența unui părinte poate duce la un atașament insecurizant și la o percepție mai scăzută a încrederii și comunicării [32; 119, pp. 540–548; 168; 325] – nu ca determinism, ci ca risc crescut în lipsa resurselor compensatorii. Absența unui părinte sau creșterea într-un sistem instituționalizat poate determina adolescenții să aibă o **percepție de alienare** față de părinți și față de cei din jur, ceea ce poate afecta negativ dezvoltarea atașamentului. **Familia completă** reprezintă, în general, un context favorabil pentru formarea unui **atașament de tip securizant**, cu roluri bine definite și o prezență constantă a ambilor părinți în viața copilului, ceea ce influențează pozitiv **dezvoltarea emoțională** [100; 143; 156]. Relațiile cu prietenii par să fie influențate mai puțin de aceste variabile familiale, indicând că prietenii pot juca un rol diferit în dezvoltarea socială și emoțională a adolescentului.

Rezultatele **RSQ** conform tabelului 2.1 și Tabelului 2.20 din Anexa 2, privind diferențele de gen, atașamentul securizant este mai frecvent la băieți (56%) decât la fete (44%), rezultate obținute și în studii recente în Moldova pe eșantioane liceale, care au semnalat la băieți niveluri percepute mai ridicate de încredere/comunicare cu tatăl și frecvențe mai mari ale nivelului înalt de atașament față de figurile parentale [62, pp. 165–167]. Acest rezultat este compatibil cu literatura care arată că stabilitatea relațională timpurie și modelele parentale coerente, inclusiv implicarea tatălui, se asociază cu o probabilitate sporită de securizare pe termen lung [124; 156; 315, p. 86].

Tabelul 2.1. Distribuția tipurilor de atașament în funcție de gen, mediul de proveniență și tipul familiei (RSQ) (%)

Stil de atașament	Gen		Mediul		Tipul familiei		
	M	F	Urban	Rural	Completă	Mono parentală	Instituționalizare/ AMP
<i>Atașament securizant</i>	56	44	55	45	77	17	6
<i>Atașament preocupat</i>	56	44	33	67	61	28	11
<i>Atașament respingător</i>	53	47	38	62	52	34	14
<i>Atașament temător</i>	31	69	38	62	52	45	3

Atașamentul preocupat este apropiat între genuri la băieți și fete (băieți 56% vs. fete 44%), distribuție ce sugerează o ușoară tendință masculină spre preocupare. Această distribuție poate reflecta un **conflict între normele de autonomie** asociate socializării masculine și **nevoia de reasigurare** în relațiile apropiate, ceea ce conduce la **hiperactivarea sistemului de atașament** caracteristică patternului anxios–preocupat (anxietate ridicată, evitare joasă) [26, pp. 226–231; 103, pp. 132–135]. În plus, în contexte în care **modelele parentale coerente și implicarea paternă** sunt variabile, băieții pot manifesta mai frecvent căutare insistentă a validării și sensibilitate la ambiguitatea relațională — mecanisme compatibile cu preocuparea [124; 156; 315, p. 86]. Totodată, literatura despre **procese relaționale de gen** arată că orientarea spre sprijin emoțional și responsabilitate relațională (mai frecvent documentată la fete) nu se traduce automat în securizare, putând coexista cu **vulnerabilități anxioase** — dată fiind tendința culturală și biologică de a **interioriza stresul** sau **conflictul relațional** și de a căuta sprijin emoțional în mod constant [79; 103, pp.135-135; 255]; în acest cadru, ponderea ușor mai mare a băieților în preocupare din prezentul eșantion poate indica **modalități diferite de exprimare și reglare** a insecurității relaționale la cele două genuri [43, p. 402; 56; 111; 255]. Atașamentul respingător este distribuit relativ echilibrat (53% băieți, 47% fete), ceea ce arată că acest stil nu este puternic influențat de gen. Atașamentul temător este mai frecvent la fete (69%) decât la băieți (31%), sugerând o vulnerabilitate mai ridicată a fetelor la experiențe relaționale inconsistente sau traumatice, aspect corelat cu studii care sugerează o sensibilitate mai mare a adolescentelor la dinamici familiale conflictuale și inconsistente [119, pp.540-548].

În funcție de *mediul de proveniență*, atașamentul securizant este mai des întâlnit în mediul urban (55%) decât în cel rural (45%) în eșantionul nostru, ceea ce poate reflecta accesul sporit la resurse socio-educaționale și modele relaționale pozitive, factori despre care literatura arată că mediază efectele contextului de „vecinătate” asupra dezvoltării socio-emoționale [89; 100; 156; 265, pp. 443–451; 267]. Atașamentul preocupat este mai frecvent în mediul rural (67%) decât în urban (33%), posibil corelat cu factori precum instabilitatea economică, lipsa resurselor emoționale și comunicative sau dinamici familiale tradiționale mai restrictive. Atașamentul evitant-respingător este semnificativ mai frecvent în mediul rural (62%) decât în urban (38%), sugerând o tendință mai mare spre distanțare emoțională, în contexte cu oportunități sociale mai reduse sau cu modele de socializare care privilegiază autocontrolul expresiv [267; 329]. Atașamentul evitant- temător (dezorganizat), la fel ca în cazul atașamentului respingător, predomină în mediul rural (62%), ceea ce poate fi asociat cu un climat afectiv mai puțin securizant (inconsistență, deprivare), o explicație plauzibilă având în vedere că literatura corelează vulnerabilitățile relaționale/proximale cu patternuri de anxietate ridicată și evitare în reprezentările de atașament [205; 320].

Diferențele în funcție de tipul familiei arată că, în eșantionul investigat, atașamentul securizant este prezent în proporție covârșitoare la adolescenții din familii complete (77%), redus semnificativ în familiile monoparentale (17%) și foarte scăzut în mediul instituționalizat (6%). Aceste rezultate susțin importanța stabilității familiale și a prezenței ambilor părinți în dezvoltarea unui atașament securizant, în linie cu teoria bazei de siguranță (disponibilitate/receptivitate parentală) și cu datele empirice privind implicarea parentală și efectele contextului familial și instituțional [34; 35, p.62; 100; 156; 325]. În eșantionul investigat, în familiile monoparentale este predominant stilul de atașament temător (45%), care apare adesea în contexte de stres parental ridicat, incoerența răspunsurilor afective și istorii de pierderi sau separări — mecanisme compatibile cu literatura privind comportamentele parentale înfricoșate/înfricoșătoare și cu datele din familii cu risc crescut [26, pp. 226–231; 73; 119, pp. 540–548; 182, p. 175], în care experiențele subiective de vid/deconectare pot fi înțelese fenomenologic în logica „fricii de prăbușire” (tensiune internă cronică în absența unei baze de siguranță) [323]; în cazul adolescenților instituționalizați predomină stilul de atașament respingător (14%), posibil în contextul lipsei unei figuri stabile de atașament și al interacțiunilor afective superficiale, așa cum indică studiile despre efectele instituționalizării asupra organizării atașamentului [325, pp.1015–1022].

Per ansamblu, rezultatele indică faptul că **structura familiei** se asociază cu **diferențe în calitatea atașamentelor percepute**: familiile complete oferă mai frecvent cadrul favorabil unui **atașament securizant** (prin **roluri parentale complementare** și **continuitate a sprijinului afectiv**), pe când **absența/discontinuitatea** unei figuri parentale sau **deprivarea relațională** pot crește probabilitatea **insecurizării percepute** [100; 119; 156; 304; 325]. **Genul** influențează în special atașamentul securizant (mai frecvent la băieți) și cel temător (mai frecvent la fete). **Mediul de proveniență** arată o diferențiere clară între urban (predomină atașamentul securizant) și rural (mai mult stilurile de atașamente preocupat, respingător și temător). **Tipul familiei** arată o clară predominanță a atașamentului sigur în familiile complete și o reducere marcantă a acestuia în cele monoparentale și instituționalizare. **Tipul familiei stabile** și **contextul relațional predictibil** favorizează **dezvoltarea unui atașament securizant**, care se corelează cu încrederea în sine, capacitatea de reglare emoțională și relaționarea sănătoasă, **prezența ambilor părinți**, implicați emoțional, susținând formarea unor modele interne de lucru pozitive, ce permite adolescenților să exploreze mediul în mod autonom și sigur [9; 34, pp. 261–269; 35, p.62; 41; 143; 156; 205; 315]. În schimb, atât adolescenții proveniți din **familii monoparentale**, cât și **cei instituționalizați** tind să dezvolte atașamente **anxioase sau dezorganizate**, în contextul unei instabilități emoționale sau lipsei de continuitate afectivă. Conform cercetărilor Bartholomew și Horowitz (1991) **anxietatea relațională** este adesea asociată cu experiențe de separare, insecuritate parentală sau lipsa unui model coerent de sprijin afectiv [26, pp.226-231]. Lipsa unui model parental

complementar sau instabilitatea relațională pot genera **nesiguranță emoțională** și **ambivalență afectivă**, ceea ce favorizează formarea unor stiluri de atașament insecurizante [17; 52; 182; 205]. În eșantionul nostru, stilul evitant-respingător apare mai frecvent la băieți (53%) — comportament defensiv — și adolescenți din mediul urban (38% față de 62% în rural), dar și în unele **familii complete** (52%), ceea ce sugerează un model de **autoprotecție afectivă** și **distanțare emoțională**. Acest stil de atașament este specific contextelor în care exprimarea emoțiilor este dezaprobată sau minimizată (de ex. familii axate pe performanță, medii urbane cu standarde rigide), ceea ce poate duce la **inhibarea nevoilor afective** și **dificultăți în relaționarea autentică**.

Diferențele între genuri confirmă literatura privind **feminizarea anxietății relaționale** și **masculinizarea evitării emoționale**, evidențiind mecanisme defensive diferențiate în raport cu relațiile semnificative. **Feminizarea anxietății relaționale** este caracterizată prin **hiperactivarea sistemului de atașament**, preocupare excesivă față de aprobare, teamă de respingere și nevoia constantă de reasigurare emoțională. Aceste trăsături sunt corelate cu **socializarea de gen**, care încurajează exprimarea afectivă, empatia și relaționarea interpersonală, dar care, în contextul insecurității afective, pot duce la **internalizarea conflictelor** și la **ruminație relațională** [43, p. 402; 79; 103, pp. 132–135; 255]. De asemenea, anxietatea relațională la fete poate fi intensificată de modelele culturale care pun accent pe „grija față de ceilalți” și pe valorizarea legăturilor afective ca sursă principală de identitate [111]. **Masculinizarea evitării emoționale** implică **dezactivarea** sistemului de atașament, distanțare emoțională, autonomie defensivă și refuzul exprimării vulnerabilității — o configurație compatibilă cu modelul dimensional anxietate/evitare și cu descrierea strategiilor **deactivante** în literatura de atașament [26, pp. 226–231; 103, pp. 132–135; 205]. Acest mecanism este legat de **normele de gen** care valorizează **autosuficiența, raționalitatea și controlul emoțional**, în detrimentul deschiderii afective [43, p.402; 56; 120, pp. 356–358; 153, p. 690; 243]. În medii în care sensibilitatea este sancționată sau privită ca slăbiciune (inclusiv în unele familii sau instituții școlare), băieții pot dezvolta o **strategie de evitare a proximității emoționale** pentru a-și menține un sentiment de competență și control [143, pp. 376–382; 147, p. 234; 267].

Aceste mecanisme defensive nu sunt doar reacții la mediu, ci devin **trăsături stabile ale organizării afective**, influențând semnificativ relațiile de prietenie, cuplu și chiar funcționarea școlară sau profesională [103, pp. 146–154; 143, pp. 376–382; 169, pp. 650–653; 170, pp. 1018–1026; 224]. Feminizarea anxietății relaționale poate duce la hipersensibilitate emoțională, dependență afectivă și risc de depresie în adolescență [205]. Masculinizarea evitării emoționale poate favoriza dificultăți în intimitate, comportamente de retragere, conflicte relaționale și blocaje în exprimarea autentică a nevoilor [103, pp.132-135,146-154].

Atașamentul dezorganizat este pronunțat în cazul adolescenților **instituționalizați sau în asistență maternală**, unde figurează cel mai scăzut procent de atașament securizant și cel mai ridicat de dezorganizare. Acest rezultat este **teoretic validat** de literatura privind trauma relațională timpurie, lipsa unei figuri constante de atașament și prezența factorilor de risc multipli [119, pp.540-548; 177, pp.670-685; 305; 325]. În astfel de situații, copilul se confruntă cu un conflict intern profund – figura de atașament fiind simultan sursă de siguranță și de pericol. Atașamentul dezorganizat este adesea asociat cu confuzie relațională, instabilitate emoțională și comportamente disociative, reprezentând o formă de risc major pentru traiectoriile psihologice ulterioare în copilărie și adolescență [50; 86; 166; 167]. Astfel, reieșind din cele expuse mai sus, **H2 - precum există diferențe a stilurilor de atașament în funcție de gen, tipul de familie, mediul de proveniență - s-a confirmat parțial.**

În vederea verificării ipotezei H3, că *stilul de atașament securizant corelează pozitiv cu nivelul ridicat al componentelor inteligenței emoționale, iar stilurile de atașament insecurizante au un impact negativ asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale*. s-a aplicat testul Kruskal-Wallis, ale cărui rezultate sunt prezentate în Tabelul 2.5. din Anexa 2. Analiza datelor relevă existența unor diferențe semnificative pentru mai multe componente ale inteligenței emoționale și maturității emoționale în funcție de stilul de atașament adoptat de participanți.

Rezultatele analizei statistice au demonstrat că **inteligența emoțională globală** diferă semnificativ între grupurile analizate ($\chi^2 = 13.396$, $p = 0.004$), ceea ce indică faptul că stilul de atașament exercită o influență relevantă asupra capacității generale de procesare și reglare a emoțiilor. Această tendință este susținută și de rezultatele pentru **inteligența emoțională intrapersonală** ($\chi^2 = 18.539$, $p < 0.001$), ceea ce sugerează că persoanele cu stiluri de atașament diferite prezintă niveluri distincte de conștientizare și gestionare a propriilor emoții.

De asemenea, analiza evidențiază **diferențe semnificative în reglarea emoțiilor** ($\chi^2 = 24.908$, $p < 0.001$), ceea ce arată că strategiile de autoreglare emoțională variază în funcție de stilul de atașament. Această constatare este susținută și de diferențele observate în ceea ce privește **maturitatea emoțională** ($\chi^2 = 60.665$, $p < 0.001$), care indică faptul că stilurile de atașament influențează semnificativ capacitatea de adaptare și echilibru emoțional. Rezultate semnificative au fost obținute și pentru dimensiunile inteligenței emoționale **interpersonale**, mai exact capacitatea de interacțiune emoțională cu ceilalți ($\chi^2 = 9.153$, $p = 0.027$). Acest lucru poate indica faptul că stilurile de atașament joacă un rol important în modul în care indivizii își gestionează relațiile sociale și emoționale.

Pe de altă parte, pentru unele dimensiuni ale inteligenței emoționale, precum **înțelegerea propriilor emoții** ($\chi^2 = 0.999$, $p = 0.802$), **înțelegerea emoțiilor celorlalți** ($\chi^2 = 3.795$, $p = 0.284$) și **reglarea emoțiilor proprii** ($\chi^2 = 0.558$, $p = 0.906$), nu au fost identificate diferențe

semnificative acestea și stilurile de atașament. Aceste rezultate sugerează că, deși atașamentul influențează procesele de reglare și conștientizare emoțională, nu determină în mod semnificativ capacitatea indivizilor de a exprima sau recunoaște emoțiile celorlalți.

În concluzie, analiza efectuată indică faptul că ***stilul de atașament are un rol esențial în dezvoltarea și funcționarea inteligenței emoționale***, în special în ceea ce privește *autoreglarea emoțională, maturitatea emoțională și componenta intrapersonală*.

Pentru a compara stilurile de atașament, acolo unde testul Kruskal-Wallis a indicat diferențe semnificative influența *stilului de atașament* asupra *inteligenței emoționale* și *maturității emoționale*, am utilizat și testul Mann-Whitney U. Rezultate analizei calitative sunt prezentate în Anexa 2 Tabelele 2.6 - 2.15. Rezultatele obținute subliniază faptul că stilul de atașament influențează semnificativ mai multe dimensiuni ale inteligenței emoționale, având impact direct asupra modului în care indivizii își reglează emoțiile și își gestionează relațiile interpersonale.

Comparația dintre atașamentul **securizant** și cel **preocupat** arată diferențe semnificative ($U = 2026.5, p = 0.002$) la variabila *inteligență emoțională globală*, indicând faptul că persoanele cu atașament securizant tind să aibă o *inteligență emoțională globală* mai ridicată. Similar, s-au înregistrat diferențe semnificative și între atașamentul **securizant** și **evitant-temător** ($U = 1011.5, p = 0.010$), sugerând că indivizii cu atașament **evitant-temător** pot întâmpina dificultăți în procesarea și integrarea emoțiilor. Însă, între atașamentul **securizant** și cel **evitant-respingător**, nu s-au identificat diferențe semnificative ($U = 2786.0, p = 0.149$), ceea ce ar putea indica faptul că, deși indivizii cu un astfel de stil de atașament pot avea o capacitate scăzută de a exprima emoțiile, acest lucru nu influențează în mod direct scorurile globale de inteligență emoțională.

Dimensiunea **intrapersonală** a inteligenței emoționale reflectă capacitatea individului de a-și înțelege și regla propriile emoții. Rezultatele indică diferențe semnificative între atașamentul **securizant** și cel **preocupat** ($U = 1815.0, p < 0.001$), precum și între atașamentul **securizant** și cel **evitant-temător** ($U = 990.5, p = 0.007$). Aceste rezultate sugerează că indivizii cu atașament securizant au o mai bună capacitate de autoreglare emoțională, ceea ce confirmă studiile anterioare privind legătura dintre siguranța emoțională și stabilitatea afectivă [271]. Diferențele dintre atașamentele **securizant** și **evitant-respingător** nu sunt semnificative ($U = 2735.5, p = 0.105$), ceea ce poate indica faptul că persoanele evitante pot avea mecanisme de autoreglare emoțională care le permit să mențină un echilibru aparent, chiar dacă evită exprimarea emoțiilor — un tipar de dezactivare descris extensiv în literatura de atașament [26; 103, pp. 132–135; 205]. Acest „echilibru aparent” reflectă autonomie defensivă, suprimarea expresivității și evitarea proximității emoționale [1240, pp. 356–358; 153, p. 690]; pe termen scurt poate reduce distresul observabil, însă pe termen lung se asociază adesea cu dificultăți de intimitate, conflicte relaționale și blocaje în exprimarea nevoilor [103, pp. 146–154; 205].

Analiza diferențelor în ceea ce privește **reglarea emoțională** arată că persoanele cu **atașament securizant** obțin scoruri semnificativ mai mari decât cele cu **atașament preocupat** ($U = 1720.5, p < 0.001$) și **evitant-temător** ($U = 906.5, p = 0.001$). Acești indici confirmă faptul că indivizii cu atașament securizant sunt mai capabili să-și gestioneze eficient reacțiile emoționale, în timp ce cei cu atașament preocupat sau evitant-temător pot avea dificultăți în menținerea unui echilibru emoțional.

De asemenea, diferențele între **atașamentul securizant** și **evitant-respingător** sunt semnificative ($U = 2445.0, p = 0.005$), ceea ce arată că indivizii cu atașament evitant-respingător pot avea un stil de reglare emoțională mai puțin adaptativ, posibil caracterizat prin reprimarea emoțiilor și evitarea confruntării emoționale.

O componentă esențială a dezvoltării emoționale este **maturitatea emoțională**, definită ca abilitatea de a răspunde flexibil și adaptativ la emoțiile proprii și ale celorlalți. Analiza datelor indică diferențe semnificative între **atașamentul securizant** și cel **preocupat** ($U = 1627.5, p < 0.001$), precum și între **atașamentul securizant** și cel **evitant-respingător** ($U = 1561.0, p < 0.001$). Cele mai pronunțate diferențe apar între **atașamentul securizant** și cel **evitant-temător** ($U = 499.5, p < 0.001$), ceea ce sugerează că indivizii cu atașament evitant-temător pot avea dificultăți majore în gestionarea emoțiilor și adaptarea la schimbările sociale. Acest rezultat este în concordanță cu cercetările care arată că evitarea emoțională și nesiguranța în relațiile interpersonale pot afecta negativ maturitatea emoțională [53; 103; 134; 205].

Dimensiunea **interpersonală** a inteligenței emoționale, care reflectă capacitatea de a recunoaște și a răspunde la emoțiile celorlalți, nu a înregistrat diferențe semnificative între atașamentul securizant și cel evitant-respingător ($U = 3016.0, p = 0.529$). În schimb, comparativ cu atașamentul preocupat și evitant-temător, stilul **securizant** se asociază cu o inteligență emoțională interpersonală semnificativ mai dezvoltată ($p < 0.05$), ceea ce sugerează că indivizii securizanți au o mai bună capacitate de a înțelege și gestiona emoțiile în interacțiunile sociale.

În concluzie, rezultatele testului **Mann-Whitney U** confirmă H3, că *stilul de atașament securizant corelează pozitiv cu nivelul ridicat al componentelor inteligenței emoționale, iar stilurile de atașament insecurizante au un impact negativ asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale*. Persoanele cu **atașament securizant** prezintă scoruri semnificativ mai mari la componente precum **reglarea emoțiilor, maturitatea emoțională și inteligența emoțională intrapersonală**, comparativ cu cele cu atașamente **insecurizante**. Diferențele cele mai pronunțate apar între **atașamentul securizant** și cel **evitant-temător**, ceea ce indică faptul că **persoanele cu atașament evitant-temător au dificultăți semnificative în reglarea emoțiilor și menținerea echilibrului emoțional**. În schimb, indivizii cu **atașament preocupat** manifestă o **hipersensibilitate emoțională**, care poate duce la o reglare emoțională mai puțin eficientă.

Pentru a verifica dacă atașamentul securizant corelează pozitiv cu componentele inteligenței emoționale s-a aplicat **testul de corelare T Spearman**, pentru analiza dimensiunilor atașamentului față de mamă, tată, prieteni (Tabelul 2.16 din Anexa 2), sintetizate în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Rezultatele corelației T - test a atașamentului și inteligenței emoționale

Variabile		r	p	Variabile		r	p
<i>IPPAmÎ</i>	INEMIntra	0.212	< .05	<i>IPPAtC</i>	INEMIntra	0.244	< .05
<i>IPPAmÎ</i>	INEMRep	0.285	< .05	<i>IPPAtC</i>	INEMRep	0.374	< .01
<i>IPPAmÎ</i>	scorFriedm	0.238	< .05	<i>IPPAtC</i>	scorFriedm	0.311	< .01
<i>IPPAmC</i>	NivelIEglobal	0.209	< .05	<i>IPPAtA</i>	INEMRep	-0.286	< .05
<i>IPPAmC</i>	INEMIntra	0.229	< .05	<i>IPPAtA</i>	scorFriedm	-0.396	< .01
<i>IPPAmC</i>	INEMRep	0.297	< .05	<i>IPPAtT</i>	INEMIntra	0.239	< .05
<i>IPPAmC</i>	scorFriedm	0.308	< .01	<i>IPPAtT</i>	INEMRep	0.373	< .01
<i>IPPAmA</i>	INEMRep	-0.287	< .05	<i>IPPAtT</i>	scorFriedm	0.388	< .01
<i>IPPAmA</i>	scorFriedm	-0.393	< .01	<i>IPPApÎ</i>	INEMÎec	0.201	< .05
<i>IPPAmT</i>	NivelIEglobal	0.206	< .05	<i>IPPApC</i>	NivelIEglobal	0.202	< .05
<i>IPPAmT</i>	INEMIntra	0.227	< .05	<i>IPPApC</i>	INEMÎec	0.255	< .05
<i>IPPAmT</i>	INEMRep	0.3	< .01	<i>IPPApA</i>	INEMRep	-0.232	< .05
<i>IPPAmT</i>	scorFriedm	0.363	< .01	<i>IPPApA</i>	scorFriedm	-0.306	< .01
<i>IPPAtÎ</i>	INEMIntra	0.226	< .05	<i>IPPApT</i>	NivelIEglobal	0.223	< .05
<i>IPPAtÎ</i>	INEMRep	0.342	< .01	<i>IPPApT</i>	INEMIntra	0.223	< .05
<i>IPPAtÎ</i>	scorFriedm	0.283	< .05	<i>IPPApT</i>	INEMÎec	0.258	< .05

Atașamentul față de mama. Rezultatele indică faptul că încrederea în relația cu mama (*IPPAmÎ*) este **semnificativ corelată pozitiv** cu inteligența emoțională intrapersonală ($r = 0.212$, $p < 0.05$), cu reglarea emoțiilor (*INEMRep*; $r = 0.285$, $p < 0.05$), și cu maturitatea emoțională (*scorFriedm*; $r = 0.238$, $p < 0.05$). Aceste constatări susțin ipoteza că **dimensiunile atașamentului (încredere, comunicare, alienare) sunt corelate cu componentele inteligenței emoționale**, astfel, încât niveluri ridicate de încredere și comunicare sunt asociate cu un nivel mai ridicat al dezvoltării inteligenței emoționale, în cazul nostru particular o *relație sigură, bazată pe încredere, contribuie la dezvoltarea autoreglării emoționale și a echilibrului afectiv*. Comunicarea eficientă cu figura maternă (*IPPAmC*) corelează pozitiv cu inteligența emoțională globală ($r = 0.209$, $p < 0.05$), cu inteligența emoțională intrapersonală ($r = 0.229$, $p < 0.05$), cu reglarea emoțiilor ($r = 0.297$, $p < 0.05$), și cu maturitatea emoțională ($r = 0.308$, $p < 0.01$). Aceste rezultate relevă faptul că exprimarea deschisă a trăirilor emoționale în cadrul relației cu mama susține funcționarea adaptativă a sistemului emoțional. În schimb, dimensiunea de alienare (*IPPAmA*) în relația cu mama prezintă **corelații negative semnificative** cu reglarea emoțiilor ($r = -0.287$, $p < 0.05$) și cu maturitatea emoțională ($r = -0.393$, $p < 0.01$). Aceste rezultate sugerează că distanțarea emoțională sau lipsa disponibilității afective materne pot afecta în mod negativ capacitatea adolescentului de a se adapta și de a-și regla eficient emoțiile.

Atașamentul față de tata. Încrederea în relația cu tatăl (*IPPA_{tI}*) este asociată semnificativ cu inteligența emoțională **intrapersonală** ($r = 0.226, p < 0.05$), cu **reglarea emoțională** ($r = 0.342, p < 0.01$), și cu **maturitatea emoțională** ($r = 0.283, p < 0.05$), subliniind rolul pozitiv al implicării afective paternale. Comunicarea cu tatăl (*IPPA_{tC}*) corelează pozitiv cu inteligența emoțională intrapersonală ($r = 0.244, p < 0.05$), cu reglarea emoțiilor ($r = 0.374, p < 0.01$) și cu maturitatea emoțională ($r = 0.311, p < 0.01$). Acest lucru sugerează că relațiile deschise și suportive cu tatăl sunt favorabile dezvoltării competențelor de autoreglare și stabilitate emoțională. Pe de altă parte, alienarea (*IPPA_{tA}*) în relația cu tatăl este asociată negativ cu reglarea emoțională ($r = -0.286, p < 0.05$) și cu maturitatea emoțională ($r = -0.396, p < 0.01$), indicând faptul că lipsa conexiunii emoționale paternale poate fi un factor perturbator în dezvoltarea echilibrului afectiv.

Atașamentul față de prieteni. În ceea ce privește relațiile cu prietenii, încrederea (*IPPA_{pI}*) este corelată pozitiv cu capacitatea de **înțelegere a emoțiilor celorlalți** (INEMÎec; $r = 0.201, p < 0.05$), iar comunicarea (*IPPA_{pC}*) prezintă o corelație semnificativă cu **inteligența emoțională globală** ($r = 0.202, p < 0.05$) și aceeași dimensiune interpersonală (INEMÎec; $r = 0.255, p < 0.05$). Aceste rezultate sugerează că relațiile bazate pe empatie și susținere reciprocă în cadrul grupului de egali susțin abilitățile de decodificare și interpretare emoțională. Alienarea în relația cu prietenii (*IPPA_{pA}*) este corelată negativ cu reglarea emoțiilor ($r = -0.232, p < 0.05$) și cu maturitatea emoțională ($r = -0.306, p < 0.01$), confirmând efectul negativ al izolării sociale sau al relațiilor conflictuale asupra adaptabilității afective. Totodată, atașamentul general față de prieteni (*IPPA_{pT}*) este asociat pozitiv cu inteligența emoțională globală ($r = 0.223, p < 0.05$), cu componenta intrapersonală ($r = 0.223, p < 0.05$), și cu dimensiunea de înțelegere emoțională interpersonală (INEMÎec; $r = 0.258, p < 0.05$), ceea ce reflectă rolul constructiv al relațiilor de sprijin în dezvoltarea autorefecției și empatiei.

Stilul de atașament securizant în familie și în relațiile de prietenie este caracterizat prin încredere și comunicare afectivă – asociate în mod semnificativ cu o mai bună **inteligență emoțională intrapersonală, reglare emoțională și maturitate emoțională**. În schimb, **alienarea** în relațiile de atașament, atât cu părinții cât și cu prietenii, este un predictor al dificultăților de reglare emoțională și al unei maturități afective reduse. Aceste constatări confirmă și extind modelul teoretic al atașamentului dezvoltat de Bowlby (1988) literatura ulterioară privind reglarea afectului și relațiile cu egalii [18; 35, p.62; 78; 120; 170; 204; 320; 330], oferind sprijin empiric pentru **importanța atașamentului securizant în dezvoltarea echilibrului emoțional în adolescență**. Pe baza analizei calitative și cantitative a rezultatelor după variabilele de interes, putem concluziona că **stilul de atașament securizant corelează pozitiv cu nivelul ridicat al componentelor inteligenței emoționale**, iar stilurile de atașament **insecurizant au un impact negativ asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale**, ceea ce **confirmă ipoteza 3**.

Pentru verificarea ipotezei **H4** precum că *trăsăturile de personalitate maladaptative corelează cu stilul de atașament securizant și cu nivel scăzut de dezvoltare al componentelor inteligenței emoționale* am aplicat **Inventarul de personalitate pentru DSM-5 (PID-5A brief)**.

Analiza rezultatelor la Scala PID-5brief, aplicată eșantionului de 250 de adolescenți, prezentate în figura 2.14, demonstrează că aproximativ $\pm 50\%$ din ei la toate cele cinci domenii au marcat un nivel moderat a trăsăturilor maladaptative.

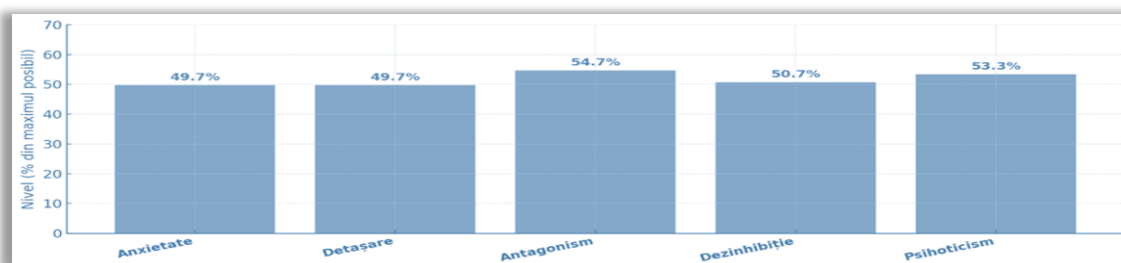


Figura 2.14. Rezultatele de la scala PID-5 pentru lotul de cercetare (%).

Antagonismul (54.7%) și Psihoticismul (53.3%) sunt cele mai ridicate, sugerând o predispoziție spre opoziționism, rigiditate relațională și gândire neobișnuită. Anxietatea și Dețasarea (49.7%) indică o combinație între sensibilitate emoțională și tendință de retragere socială, ambele frecvent asociate cu atașamente securizante. Dezinhibiția (50.7%) reflectă un nivel moderat de impulsivitate și dificultăți de autocontrol, tipice pentru adolescență, dar cu potențial de risc în contexte relaționale tensionate.

Pentru a analiza influența trăsăturilor de personalitate maladaptative asupra percepției și calității relațiilor de atașament, s-a calculat coeficientul de corelație Spearman între scorurile la scala PID-5 (anhedonie, dețasare, antagonism, dezinhibiție, psihoticism) și dimensiunile atașamentului (Încredere, Comunicare, Alienare) față de mamă, tată și prieteni. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 2.17 din Anexa 2 și sintetic în Tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Rezultatele coeficientului de corelație Spearman între scorurile PID-5 și stilului de atașament

Trăsături PID-5	Dimensiune Atașament	r	p
<i>PID5An</i>	IPPAmA	0.242	< .01
<i>PID5Antg</i>	IPPAmA	0.231	< .01
<i>PID5Dzh</i>	IPPAmA	0.272	< .01
<i>PID5Dzh</i>	IPPAmT	-0.262	< .01
<i>PID5Dzh</i>	IPPAAtA	0.2	< .01
<i>PID5Dzh</i>	IPPAAtT	-0.24	< .01
<i>PID5Psiht</i>	IPPAmA	0.374	< .01
<i>PID5Psiht</i>	IPPAmT	-0.321	< .01
<i>PID5Psiht</i>	IPPAAtA	0.325	< .01
<i>PID5Psiht</i>	IPPAAtT	-0.311	< .01
<i>PID5Psiht</i>	IPPApA	0.295	< .01

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2.3., **Trăsătura Anhedonie (PID5An)** – caracterizată prin lipsa de interes pentru activități plăcute și dificultăți în experimentarea emoțiilor

pozitive – a corelat pozitiv cu dimensiunea de alienare față de mamă ($r = 0.242$, $p < 0.01$) și cu alienarea față de tată ($r = 0.195$, $p < 0.01$), sugerând că tinerii cu tendințe anhedonice percep o distanță emoțională crescută față de părinți. De asemenea, s-a observat o corelație negativă între aceeași trăsătură și atașamentul total față de tată ($r = -0.162$, $p < 0.05$), indicând faptul că ***anhedonia este asociată cu o reprezentare general negativă a relației paternale.***

Trăsătura Antagonism (PID5Antg) – reflectând ostilitate interpersonală, lipsă de empatie și comportamente opozante – a corelat pozitiv cu alienarea față de mamă ($r = 0.231$, $p < 0.01$), ceea ce poate reflecta un istoric relațional conflictual perceput. De asemenea, o corelație negativă semnificativă a fost identificată între antagonism și atașamentul total față de mamă ($r = -0.191$, $p < 0.01$), sugerând că persoanele cu ***scoruri ridicate la antagonism tind să dezvolte reprezentări rigide sau ostile față de figura maternă.***

Trăsătura Dezinhibiție (PID5Dzh) – asociată cu impulsivitate, lipsă de planificare și comportamente dezorganizate – a prezentat corelații pozitive cu alienarea față de mamă ($r = 0.272$, $p < 0.01$) și alienarea față de tată ($r = 0.200$, $p < 0.01$), ceea ce sugerează că ***impulsivitatea și instabilitatea comportamentală pot fi legate de percepții relaționale negative.*** În paralel, dezinhibiția se corelează negativ cu atașamentul total față de mamă ($r = -0.262$, $p < 0.01$) și față de tată ($r = -0.240$, $p < 0.01$), indicând o relație inversă între autoreglarea comportamentală și reprezentările afective parentale.

Trăsătura Psihoticism (PID5Psiht) – reflectând dereglări perceptive, idei bizare și comportamente excentrice – a înregistrat cele mai multe corelații semnificative în această analiză. Mai exact, scorurile ridicate la această trăsătură s-au asociat cu: alienarea față de mamă ($r = 0.374$, $p < 0.01$), alienarea față de tată ($r = 0.325$, $p < 0.01$), alienarea față de prieteni ($r = 0.295$, $p < 0.01$). Aceste rezultate reflectă faptul că indivizii cu trăsături psihotice tind să se simtă mai ***izolați afectiv în raport cu figurile de atașament semnificative.*** Totodată, s-au înregistrat corelații negative între ***psihoticism și atașamentul total față de mamă*** ($r = -0.321$, $p < 0.01$) și față de tată ($r = -0.311$, $p < 0.01$), confirmând o ***asociere generală între distorsiunile cognitive și reprezentările relaționale negative.***

Rezultatele din Tabelul 2.3. indică o serie de corelații semnificative între trăsăturile de personalitate maladaptative și dimensiunile atașamentului, aspect documentat și susținut în literatura actuală [99; 102; 320], în special în ceea ce privește **alienarea**. Trăsături precum anhedonia, dezinhibiția și psihoticismul corelează consistent cu percepțiile de distanță și ruptură afectivă în relațiile familiale și de prietenie [155; 254]. Aceste date susțin ideea că un stil de atașament insecurizant poate constitui un teren propice pentru dezvoltarea unor trăsături de personalitate instabile sau patologice, iar intervențiile psihologice ar trebui să abordeze

concomitent ambele dimensiuni – relațională și intrapsihică – pentru a favoriza dezvoltarea armonioasă a tinerilor [81; 311].

Pentru a explora relația dintre trăsăturile de personalitate maladaptative și inteligența emoțională, s-a aplicat coeficientul de corelație Spearman (vezi Tabelul 2.18 din Anexa 2 și sintetic în Tab.2.4.). Analiza statistică evidențiază că toate trăsăturile PID-5 studiate prezintă corelații negative semnificative cu una sau mai multe dimensiuni ale inteligenței emoționale. Acest lucru sugerează că persoanele cu **trăsături de personalitate maladaptative tind să manifeste o capacitate redusă de reglare, înțelegere și exprimare emoțională, afectând atât dimensiunile intrapersonale, cât și cele interpersonale.**

Tabelul 2.4. Coeficientul de corelație Spearman dintre trăsăturile de personalitate maladaptative și inteligența emoțională

Trăsătură PID-5	Dimensiune IE	r	p	Trăsătură PID-5	Dimensiune IE	r	p
<i>PID5An</i>	INEMIntra	-0.260	< .01	<i>PID5Antg</i>	scorFriedm	-0.293	< .01
<i>PID5An</i>	INEMRep	-0.264	< .01	<i>PID5Dzh</i>	IEglobal	-0.237	< .01
<i>PID5An</i>	scorFriedm	-0.339	< .01	<i>PID5Dzh</i>	INEMIntra	-0.273	< .01
<i>PID5Det</i>	IEglobal	-0.262	< .01	<i>PID5Dzh</i>	INEMRep	-0.271	< .01
<i>PID5Det</i>	INEMIntra	-0.243	< .01	<i>PID5Dzh</i>	scorFriedm	-0.305	< .01
<i>PID5Det</i>	scorFriedm	-0.296	< .01	<i>PID5Psiht</i>	INEMRep	-0.251	< .01
<i>PID5Antg</i>	INEMDs	-0.257	< .01	<i>PID5Psiht</i>	scorFriedm	-0.354	< .01

Anhedonia (PID5An) corelează **negativ** cu dimensiunile **INEMIntra** ($r = -0.260$, $p < 0.01$) și **INEMRep** ($r = -0.264$, $p < 0.01$), indicând faptul că persoanele care manifestă lipsa plăcerii tind să aibă *dificultăți atât în înțelegerea propriilor stări emoționale, cât și în reglarea acestora.*

Detașarea (PID5Det) prezintă corelații **negative** cu **IEglobal** ($r = -0.262$, $p < 0.01$), dar și cu **INEMIntra** și scorul global scor Friedm., sugerând o *afectare generalizată a funcționării emoționale* la indivizii retrași și izolați social.

Dezinhibiția (PID5Dzh) are una dintre cele mai constante relații negative cu toate dimensiunile evaluării emoționale, în special cu **INEMIntra** ($r = -0.273$, $p < 0.01$) și **scorFriedm** ($r = -0.305$, $p < 0.01$), indicând un *deficit global în integrarea emoțiilor* la persoanele impulsive.

În mod similar, **Psihoticismul (PID5Psiht)** corelează **negativ** cu **INEMRep** ($r = -0.251$, $p < 0.01$) și **scorFriedm** ($r = -0.354$, $p < 0.01$), sugerând că distorsiunile perceptivă și comportamentele bizare pot avea un impact distructiv asupra capacității de *reglare emoțională.*

În concluzie, aceste date confirmă ipoteza **H4** conform căreia *trăsăturile de personalitate maladaptative*, în special cele din spectrul externalizant (dezinhibiție) și internalizant (anhedonie, detașare) *corelează cu stilul de atașament insecurizant și cu nivel scăzut al inteligenței emoționale.* Astfel, dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale la adolescenți poate contribui nu doar la echilibrul lor relațional, ci și la prevenirea manifestărilor de tip depresiv sau devalorizant.

Pentru verificarea ipotezei **H5**, precum că *stima de sine scăzută corelează cu stilurile de atașament securizant și cu nivelul scăzut de dezvoltare al componentelor inteligenței emoționale*, am aplicat Chestionarul ASSI.

Rezultatele de la chestionarul ASSI (vezi Tabelul 2.21. din Anexa 2) pe eșantionul de 250 de adolescenți au evidențiat la scala stimei de sine că **29,2%** dintre adolescenți prezintă un nivel scăzut al stimei de sine, **42%** un nivel mediu, iar **28,8%** un nivel înalt al stimei de sine, în timp ce **22,4%** prezintă auto-devalorizare și **21,2%** infatuare.

În grupul cu atașament securizant, doar **21,0%** dintre adolescenți au stimă de sine scăzută, în timp ce **48,0%** se află la nivel mediu și **31,0%** la nivel înalt. Auto-devalorizarea este prezentă doar la **13,0%**, iar infatuarea la **21,0%**. Acest profil procentual confirmă corelațiile pozitive: RSQaS se corelează cu reglarea emoțiilor (INEMRep, $r = 0,322$) și cu maturitatea emoțională globală (scorFriedmann, $r = 0,459$). Cu alte cuvinte, acolo unde relația de atașament este securizantă, vedem **proporții mari de stimă de sine medie/înaltă și procente mici de auto-devalorizare**, însoțite de reglare emoțională și maturitate afectivă superioară.

La atașamentul preocupat, **31,6%** au stimă de sine scăzută, **45,6%** medie și doar **22,8%** înaltă. Auto-devalorizarea apare la **24,6%**, iar infatuarea la **19,3%** dintre adolescenți. Procentele arată un nucleu important de vulnerabilitate (aproape o treime cu stimă scăzută), dar nu atât de extrem ca la stilul temător. Corelația pozitivă RSQaP–INEMRep ($r = 0,232$) sugerează că acești adolescenți încearcă să-și controleze emoțiile, dar o fac dintr-o poziție afectivă nesigură: **utilizează reglarea emoțională pentru a compensa o stimă de sine fragilă**, confirmată de procentul relativ crescut de auto-devalorizare. În atașamentul respingător, **29,7%** au stimă de sine scăzută, **35,9%** medie și **34,4%** înaltă. Aproximativ un sfert–o treime manifestă atât auto-devalorizare (**26,6%**), cât și infatuare (**25,0%**). Procentele arată un dublu registru: o parte importantă se auto-evaluează înalt, dar în același timp există o proporție similară care se devalorizează sau își „gonflează” imaginea de sine. Corelațiile negative RSQaR–scorFriedm ($r = -0,208$) arată că, statistic, acest stil este asociat cu maturitate emoțională mai scăzută, chiar dacă la nivel declarativ o treime raportează stimă înaltă. Procentele și corelațiile împreună susțin ideea unei stări defensive: adolescenți care afișează o fațadă de autonomie și competență, dar o fac pe fondul unei structuri emoționale mai puțin integrate.

Profilul cel mai vulnerabil este clar cel temător: **51,7%** au stimă de sine scăzută (mai mult de jumătate), doar **27,6%** au stimă medie și **20,7%** înaltă, auto-devalorizarea este prezentă la **41,4%**, infatuarea, în schimb, doar la **17,2%**. Procentele indică un grup în care domină clar **stima de sine scăzută și auto-devalorizarea**, fără mecanisme puternice de supraevaluare defensivă. Corelația negativă RSQaT–scorFriedm ($r = -0,237$) arată că acest stil este asociat cu **cele mai joase niveluri de maturitate emoțională**, iar corelațiile ASSIdeprec cu IEglobal ($r = -0,306$),

INEMIntra ($r = -0,262$), INEMRep ($r = -0,253$) și scorFriedm ($r = -0,220$) explică de ce: acolo unde peste 40% se auto-devalorizează, regăsim și **deficite clare în competențele emoționale** și în echilibrul afectiv global. Analiza rezultatelor cercetării stima de sine este congruent cu datele privind atașamentul securizant, care se asociază cu o imagine de sine pozitivă și echilibrată, confirmând ipoteza lui Bowlby (1982/1988) și sintezele ulterioare privind rolul bazei de siguranță și al stabilității familiale în dezvoltarea stimei de sine [9; 34, pp. 261–269; 53; 107; 218, pp. 381–384; 320].

Coeficientul de corelație Spearman a evidențiat că **atașamentul insecurizant** “distorsionează reprezentările sinelui (credințele personale legate de propria persoană)” [185, p.135]. Media scăzută la **deprecierea de sine** ($M = 0.22$, $SD = 0.418$) arată că participanții nu manifestă în general tendința de a se devaloriza puternic, Scorul mediu la **Infatuare** ($M = 0.21$, $SD = 0.410$) sugerează o prezență redusă a trăsăturilor de auto-glorificare sau a tendinței de a supraestima propriile calități (vezi Tabelul 2.1. din Anexa 2). Aceasta poate fi interpretată ca un indicator al modestiei, dar, în același timp, și ca o posibilă dificultate în valorizarea propriilor realizări. Rezultatele cercetării sunt susținute de cele din literatura de specialitate, privind strategiile de autoprotecție ca manifestări prin distanțare emoțională și minimizarea nevoilor afective, în linie cu modelul dimensional (anxietate/evitare) și cu descrierile clasice ale evitării [26, pp. 226–231; 103, pp. 132–135; 205]. Faptul că infatuarea este scăzută în eșantion arată că strategiile defensive de supraevaluare nu sunt dominante la acești adolescenți.

În ansamblu, scala stimei de sine evidențiază un profil în care adolescenții din eșantion au o imagine de sine relativ echilibrată, dar nu pe deplin consolidată. Nivelul moderat de stimă de sine, însoțit de scoruri reduse de depreciere și infatuare, reflectă că stilul de atașament securizant predomină, însă coexistă cu trăsături specifice atașamentului preocupat, evitant și dezorganizat, ceea ce este explicabil prin caracteristicile adolescenței – vârstă marcată de căutarea identității și de fluctuații în autoevaluare [96, p.128; 288; 296, pp. 53–55]. Rezultatele indică că nivelurile moderate de **stimă de sine** și scorurile reduse de depreciere și infatuare **se diferențiază în funcție de stilurile de atașament**. Astfel: **atașamentul securizant este asociat cu o stimă de sine la nivel înalt și mediu, atașamentul preocupat cu vulnerabilitate la depreciere, atașamentul evitant cu minimizarea exprimării de sine (infatuare scăzută), iar atașamentul dezorganizat cu o imagine de sine instabilă (nivel scăzut al stimei de sine).**

Pentru a evidenția relațiile dintre inteligența emoțională și variabilele de natură adaptativă (stimă de sine) sau vulnerabilitate (depreciere, infatuare), s-a aplicat *coeficientul de corelație Spearman*. Rezultatele relevante sunt detaliate în Tabelul 2.18 din Anexa 2 și sintetizate în Tabelul 2.5.

*Coeficientul de corelație Spearman a evidențiat că Stima de sine (ASSIstima) la nivel înalt și mediu s-a asociat semnificativ pozitiv cu aproape toate dimensiunile inteligenței emoționale, cele mai importante corelații fiind: IE globală ($r = 0.394$, $p < 0.01$), INEMIntra ($r = 0.321$, $p < 0.01$), INEMRep ($r = 0.314$, $p < 0.01$), INEMInter ($r = 0.321$, $p < 0.01$), INEMÎec ($r = 0.253$, $p < 0.01$), INEMRec ($r = 0.277$, $p < 0.01$). Aceste rezultate reflectă clar că o stimă de sine la nivel mediu și înalt favorizează atât înțelegerea și reglarea propriilor emoții, cât și adaptarea eficientă în contexte sociale și decizionale (tab. 2.5.) [298, pp.53-55]. Prin urmare, stima de sine la nivel înalt și mediu poate fi considerată un factor de protecție în dezvoltarea funcționării emoționale armonioase, un **predictor important al adaptării socio-emoționale și al sănătății mentale** [218, pp.381-384].*

Tabelul 2.5. Rezultatele coeficientului de corelație Spearman dintre inteligența emoțională, maturitatea emoțională, stilul de atașament și stimă de sine

Variabila predictivă (RSQ/ ASSI)	Dimensiune IE/ Maturitate	r	p	Variabila predictivă (RSQ /ASSI)	Dimensiune IE / Maturitate	r	p
RSQaS	INEMRep	0.322	< .01	ASSIstima	INEMRec	0.277	< .01
RSQaS	scorFriedmann	0.459	< .01	ASSIdeprec	IEglobal	-0.306	< .01
RSQaP	INEMRep	0.232	< .01	ASSIdeprec	INEMIntra	-0.262	< .01
RSQaR	scorFriedm	-0.208	< .01	ASSIdeprec	INEMRep	-0.253	< .01
RSQaT	scorFriedm	-0.237	< .01	ASSIdeprec	INEMRec	0.230	< .01
ASSIstima	IEglobal	0.394	< .01	ASSIdeprec	scorFriedm	-0.220	< .01
ASSIstima	INEMIntra	0.321	< .01	ASSIinfat	IEglobal	0.262	< .01
ASSIstima	INEMRep	0.314	< .01	ASSIinfat	INEMInter	0.262	< .01
ASSIstima	INEMInter	0.321	< .01	ASSIinfat	INEMÎec	0.210	< .01
ASSIstima	INEMÎec	0.253	< .01	ASSIinfat	INEMRec	0.224	< .01

Potrivit datelor din tabelul 2.5., **Deprecierea** corelează negativ cu **inteligența emoțională globală** ($r = -0.306$, $p < 0.01$), cu dimensiunile intrapersonală ($r = -0.262$, $p < 0.01$) și de **reglare emoțională** ($r = -0.253$, $p < 0.01$), dar și cu **maturitatea emoțională** ($r = -0.220$, $p < 0.01$). Aceste rezultate sunt în concordanță cu literatura de specialitate și în studii de cercetare, care subliniază că afectul negativ persistent – caracterizat prin sentimente de inadecvare, autocritică, rușine și lipsa stimei de sine – afectează sever capacitatea de autoreglare și percepția de control asupra propriei vieți emoționale [121, pp.5-9; 218; 262, p.189]. Persoanele cu niveluri ridicate de depreciere pot manifesta dificultăți în identificarea și gestionarea emoțiilor personale, ceea ce conduce la un **răspuns emoțional rigid, reactiv sau disfuncțional**.

Infatuarea (ASSIinfat) corelează pozitiv cu **inteligența emoțională globală** ($r = 0.262$, $p < 0.01$), înțelegerea emoțiilor celorlalți (INEMÎec) ($r = 0.210$, $p < 0.01$) și cu reglarea emoțiilor celorlalți (INEMRec) ($r = 0.224$, $p < 0.01$). Acest aspect sugerează, din punct de vedere psihologic, că infatuarea – deși uneori considerată o implicare afectivă idealizată și impulsivă – poate fi totuși asociată cu un nivel crescut de conștientizare emoțională și sensibilitate interpersonală.

Adolescenții care experimentează stări de infatuare par să manifeste o receptivitate crescută la indicii emoționali, ceea ce le oferă un avantaj temporar în interacțiunile sociale și afective. Totuși, această **empatie reactivă poate fi instabilă și dependentă de gratificarea externă**, lipsindu-i fundamentele unei maturități emoționale autentice [200; 205; 281]. Comparativ cu profilurile de atașament securizant, unde reglarea emoțională este integrativă și autonomă, în cazul infatuării, gestionarea afectelor pare a fi contingentă pe răspunsurile celorlalți, dependența de feedback-ul social favorizând fragilitatea și instabilitatea reglării emoționale.

Stima de sine (ASSI – Stima de sine ↑ /Autodeprecieri ↓) mediază relația dintre **insecuritatea de atașament** (IPPA: Încredere/Comunicare ↓, Alienare ↑; respectiv RSQ: Afect negativ/Evitare ↑) și **inteligența emoțională** (INEM – IE globală și subscalele Intrapersonală, Reglarea emoțiilor personale, Interpersonală, Dezirabilitate socială). Mai exact, insecuritatea atașamentului prezice scăderea stimei de sine / creșterea autodeprecierii, care la rândul lor prezic scăderea nivelului inteligenței emoționale.

Astfel, H5 precum că **stima de sine scăzută corelează semnificativ negativ cu stilurile de atașament insecurizant și cu nivelul scăzut de dezvoltare al unor componente a inteligenței emoționale** s-a confirmat.

Regresia multiplă: Predicția inteligenței emoționale globale pe baza atașamentului

Pentru a evalua în ce măsură stilurile de atașament contribuie la explicarea variației în inteligența emoțională globală, a fost aplicată o analiză de regresie multiplă cu metoda *Enter*, având ca predictor **atașamentul total față de mamă (IPPAmT), față de tată (IPPAAtT) și față de prieteni (IPPAPtT)**. Variabila dependentă a fost **IEglobal**.

Coliniaritate. Valorile VIF pentru toți predictorii sunt sub 2, iar toleranțele sunt > 0.7 , ceea ce indică **absența coliniarității** problematice între variabilele de atașament. Astfel, rezultatele sunt robuste.

Tabelul 2.6. Diagnoza coliniarității pentru predictorii atașamentului (DV: IEglobal)

Predictor atașament	Toleranță	VIF
<i>IPPAmT</i>	0,796	1,256
<i>IPPAAtT</i>	0,820	1,220
<i>IPPAPtT</i>	0,927	1,079

Tabelul „*Model Summary*” din Tabelul 2.32 din Anexa 2, sintetizat în Tabelul 2.6., indică un coeficient de corelație multiplă $R = 0.260$ și un coeficient $R^2 = 0.067$, ceea ce înseamnă că aproximativ **6.7% din varianța inteligenței emoționale globale** este explicată de modelul de atașament inclus ($R^2 = 0.067$; *Adjusted R*² = 0.056). Deși această valoare este modestă, ea este semnificativă statistic ($F(3, 246) = 5.927$, $p = 0.001$), conform testului ANOVA.

Tabelul 2.7. sintetizează rezultatele modelelor de regresie multiplă aplicate pentru fiecare dimensiune a inteligenței emoționale și pentru scorul global al maturității emoționale, având ca

predictori atașamentul total față de mamă (IPPA_{mT}), tată (IPPA_{tT}) și prieteni (IPPA_{pT}). Modelul permite evaluarea contribuției unice a fiecărui tip de relație de atașament la explicarea variației componentelor inteligenței emoționale, oferind o imagine integrată asupra rolului specific al figurilor parentale și al rețelei de sprijin de tip egal în dezvoltarea emoțională a adolescenților.

Tabelul 2.7. Rezultatele analizelor de regresie multiplă cu IPPAmT, IPPAtT și IPPApT ca predictori ai dimensiunilor inteligenței emoționale și ai maturității emoționale

Varia bilă depen dentă	R	R ²	R ² ajust at	F (3,246)	p mod el	β IPPA mT	p IPPA mT	β IPPAt T	p IPPAt T	β IPPA pT	p IPPA pT	Semnificatie
<i>IE global</i>	0,260	0,067	0,056	5,927	0,001	0,121	0,080	0,070	0,303	0,162	0,012	Semnificativ: IPPApT; Nesemnificativ: IPPAmT, IPPAtT
<i>INEM Intra</i>	0,290	0,084	0,073	7,530	< 0,001	0,093	0,176	0,151	0,026	0,157	0,014	Semnificativ: IPPAtT, IPPApT; Nesemnificativ: IPPAmT
<i>INEM Îep</i>	0,147	0,022	0,010	1,802	0,147	0,053	0,457	-0,044	0,526	0,132	0,045	Semnificativ: IPPApT; Nesemnificativ: IPPAmT, IPPAtT
<i>INEM Rep</i>	0,410	0,168	0,158	16,581	< 0,001	0,112	0,086	0,313	< 0,001	0,103	0,089	Semnificativ: IPPAtT; Marginal: IPPAmT, IPPApT
<i>INEM Inter</i>	0,197	0,039	0,027	3,304	0,021	0,109	0,121	-0,083	0,229	0,154	0,018	Semnificativ: IPPApT; Nesemnificativ: IPPAmT, IPPAtT
<i>INEM Îec</i>	0,256	0,066	0,054	5,749	0,001	0,060	0,387	-0,106	0,121	0,242	< 0,001	Semnificativ: IPPApT; Nesemnificativ: IPPAmT, IPPAtT
<i>INEM Rec</i>	0,153	0,024	0,012	1,975	0,118	0,105	0,140	-0,117	0,094	0,091	0,165	Niciun predictor semnificativ (p > 0,05)
<i>Scor Fried m</i>	0,424	0,179	0,169	17,935	< 0,001	0,187	0,004	0,286	< 0,001	0,066	0,273	Semnificativ: IPPAmT, IPPAtT; Nesemnificativ: IPPApT

Atașamentul față de prieteni (IPPA_{pT}) are un efect **semnificativ pozitiv** asupra inteligenței emoționale globale ($\beta = 0.162$, $p = 0.012$), ceea ce indică faptul că **relațiile bazate pe încredere și sprijin reciproc în cercul de egali** contribuie într-un mod relevant la dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale generale. Analiza de regresie multiplă sugerează că **atașamentul față de prieteni este un predictor semnificativ al inteligenței emoționale globale**, în timp ce atașamentele față de mamă și tată nu ating pragul de semnificație în modelul testat. Aceste date subliniază importanța relațiilor de tip egal în perioada adolescenței, confirmând literatura recentă care plasează **sprijinul social de la egali** ca element central în dezvoltarea autoreglării și conștientizării emoționale.

În ceea ce privește **atașamentul total față de mamă (IPPA_{mT})**, coeficientul de regresie ($\beta = 0.121$) nu atinge pragul convențional de semnificație statistică ($p = 0.080$), dar indică o **tendință marginal semnificativă** care justifică o atenție interpretativă. Această relație poate fi

considerată relevantă în contextul particular al adolescenței, în care figura maternă joacă un rol pivot în internalizarea mecanismelor de reglare emoțională, chiar dacă impactul său direct asupra scorului global de inteligență emoțională este mai redus comparativ cu cel al relațiilor de prietenie. Studiile anterioare au evidențiat că influența părinților asupra inteligenței emoționale tinde să se manifeste mai mult prin mediere – de exemplu, prin **stimă de sine**– prin efecte directe [18; 31; 100; 205; 218, pp.381–384; 296, pp.53–55; 320]. Acest fapt poate explica valoarea apropiată de semnificație observată în modelul testat, mai ales în condițiile în care predictorii multipli concurează pentru varianța explicată a unei singure variabile dependente. Ținând cont de caracterul naturalistic al datelor și de relevanța teoretică a relației, **atașamentul față de mamă poate fi interpretat ca un predictor secundar** al IE globale, având un rol posibil indirect sau susținător în cadrul dezvoltării afective generale a adolescentului. Deși coeficientul de regresie asociat atașamentului față de mamă (IPPA_mT) nu a atins pragul convențional de semnificație statistică ($p = 0.080$), este posibil ca efectul real al acestei variabile asupra inteligenței emoționale globale să fi fost **subestimat** din punct de vedere statistic. Această asumptie este susținută de faptul că IPPA_mT și IPPA_fT sunt variabile conceptual și empiric apropiate, prezentând un grad moderat de coliniaritate, aspect reflectat și în analiza diagnosticului de coliniaritate (indice de toleranță = 0.796; VIF = 1.256). Deși aceste valori nu depășesc pragurile critice care indică coliniaritate severă (toleranță < 0.10 sau VIF > 10), **prezența unui grad de redundanță între predictorii poate reduce contribuția unică a fiecărui predictor**, în special atunci când variabilele au un efect convergent asupra aceluiași construct dependent. În astfel de cazuri, coeficienții pot deveni nesemnificativi chiar dacă predictorii au o relație reală cu variabila dependentă, dar împart o parte semnificativă din varianță între ei. În acest context, efectul pozitiv al IPPA_mT asupra IE_{global} ar putea fi interpretat ca fiind **parțial mascat de suprapunerea sa cu IPPA_fT**, fapt care sugerează necesitatea unor modele statistice complementare, cum ar fi analiza de mediere sau regresii separate pentru surse distincte de atașament. Astfel, rezultatul obținut nu poate fi exclus ca irelevant, ci mai degrabă trebuie înțeles ca o **manifestare a complexității relaționale în adolescență**, unde influențele parentale se pot suprapune sau interfera.

Modelul de regresie liniară aplicat asupra variabilei INEM_{Intra} (inteligență emoțională intrapersonală) a evidențiat un efect semnificativ global al atașamentului ($F(3, 246) = 7.530, p < 0.001$), explicând aproximativ 8.4% din varianța acestei dimensiuni. La nivel individual, atașamentul față de tată ($\beta = 0.151, p = 0.026$) și cel față de prieteni ($\beta = 0.157, p = 0.014$) s-au dovedit a fi predictorii semnificativi ai autoreglării emoționale, subliniind rolul esențial al figurii paterne și al rețelei de sprijin de tip egal în dezvoltarea unei relații echilibrate cu sinele emoțional.

Atașamentul față de mamă (IPPA_mT), deși pozitiv corelat, nu a atins pragul de semnificație ($p = 0.176$), posibil din cauza coliniarității moderate între predictorii.

Modelul de regresie aplicat asupra variabilei INEM_{lep} nu a fost semnificativ la nivel global ($R^2 = 0.022$, $F(3, 246) = 1.802$, $p = 0.147$), ceea ce indică faptul că stilurile de atașament față de mamă, tată și prieteni, luate împreună, nu explică în mod substanțial variația în percepția emoțională. Cu toate acestea, analiza coeficienților individuali a relevat că **atașamentul față de prieteni (IPPA_pT)** are un efect **semnificativ pozitiv** ($\beta = 0.132$, $p = 0.045$), sugerând că adolescenții care mențin relații de prietenie sigure și deschise sunt mai sensibili la semnalele emoționale și mai capabili să recunoască emoțiile în sine și în ceilalți.

Modelul de regresie multiplă aplicat asupra variabilei INEM_{Rep} (reglarea emoțiilor) a fost semnificativ ($F(3, 246) = 16.581$, $p < 0.001$), explicând aproximativ 16.8% din variația acestei dimensiuni. Predictorul cel mai puternic a fost **atașamentul față de tată (IPPA_tT)**, care a înregistrat un efect pozitiv semnificativ ($\beta = 0.313$, $p < 0.001$), sugerând că adolescenții care percep o relație securizantă cu figura paternă dispun de o capacitate crescută de a-și regla eficient emoțiile. **Atașamentul față de mamă (IPPA_mT)** și **cel față de prieteni (IPPA_pT)** au prezentat efecte pozitive, dar **marginal semnificative** ($p = 0.086$ și $p = 0.089$), ceea ce sugerează că acestea pot contribui la dezvoltarea reglării emoționale, dar într-un mod mai indirect sau în interacțiune cu alți factori.

Această regresie susține cu fermitate ideea că **relația cu tatăl este un predictor major al autoreglării emoționale în adolescență**, un **rezultat inedit în cercetare**, remarcabil, mai ales că este subestimat în literatura dominată de figura maternă. Prietenii și mama joacă, cel mai probabil, un rol **suportiv sau complementar**.

Modelul de regresie pentru inteligența emoțională interpersonală (INEM_{Inter}) a fost semnificativ ($F(3, 246) = 3.304$, $p = 0.021$), dar a explicat o proporție redusă din varianța totală ($R^2 = 0.039$). Dintre predictorii incluși, **doar atașamentul față de prieteni (IPPA_pT)** a prezentat un efect semnificativ pozitiv ($\beta = 0.154$, $p = 0.018$), sugerând că relațiile bazate pe încredere, reciprocitate și sprijin social contribuie la dezvoltarea competențelor empatică și relaționale.

Atașamentul față de prieteni (IPPA_pT) este un predictor semnificativ și puternic pentru înțelegerea emoțiilor – ceea ce este logic, întrucât empatia și reflecția afectivă se formează și se exersează intens în relațiile de tip egal (prieteni). Modelul de regresie liniară aplicat asupra variabilei INEM_{lec} (înțelegerea emoțională cognitivă) a fost semnificativ ($F(3, 246) = 5.749$, $p = 0.001$), explicând 6.6% din varianța acestei dimensiuni. Analiza coeficienților a arătat că **atașamentul față de prieteni (IPPA_pT)** are un efect pozitiv semnificativ și consistent ($\beta = 0.242$, $p < 0.001$), fiind singurul predictor relevant statistic în model.

Atașamentele față de mamă și tată nu s-au dovedit a fi predictorii semnificativi în acest model, fapt ce confirmă ipoteza conform căreia dimensiunile interpersonale ale inteligenței emoționale sunt mai strâns legate de contextul social al adolescenței decât de cel parental. Acest lucru poate reflecta și faptul că **înțelegerea emoțională, ca proces cognitiv și relațional**, se formează mai ales prin experiențe de interacțiune și negociere afectivă între egali – așa cum sunt relațiile de prietenie în adolescență.

Modelul de regresie aplicat asupra variabilei INEMRec (recunoașterea emoțiilor celorlalți) nu a fost semnificativ la nivel global ($F(3, 246) = 1.975, p = 0.118$), iar coeficienții individuali ai predictorilor nu au atins pragurile convenționale de semnificație. Cu toate acestea, **atașamentul față de tată (IPPA_TT)** a prezentat o **tendință marginal semnificativă** ($\beta = -0.117, p = 0.094$), ceea ce ar putea indica o relație slabă, dar relevantă teoretic între **relațiile paterne și sensibilitatea afectivă față de ceilalți**. Rezultatele sugerează că recunoașterea emoțiilor celorlalți este influențată de factori suplimentari, posibil de natură interpersonală sau temperamentale, care nu sunt cuprinși în modelul actual bazat exclusiv pe atașament.

Modelul de regresie pentru scorul de maturitate emoțională (scorFriedm) a fost semnificativ ($F(3, 246) = 17.935, p < 0.001$), explicând aproximativ 17.9% din varianța în comportamentul emoțional matur. Dintre variabilele predictorii, **atașamentul față de tată (IPPA_TT)** s-a dovedit a fi **predictorul** cel mai influent ($\beta=0.286, p<0.001$), urmat de **atașamentul față de mamă (IPPA_MT)** ($\beta=0.187, p=0.004$).

Mai exact:

➤ **Atașamentul față de tată** se conturează ca un predictor robust pentru **reglarea emoțională și maturitatea afectivă**, subliniind importanța figurii paterne în dezvoltarea controlului afectiv, autoreglării și toleranței la frustrare – dimensiuni esențiale pentru adaptarea emoțională în contexte solicitante.

➤ **Atașamentul față de mamă** are efecte pozitive, dar modeste și adesea marginal semnificative, ceea ce sugerează o contribuție de tip **bază securizantă**, dar nu neapărat diferențiată funcțional ca în cazul tatălui sau al rețelei de egali.

➤ **Atașamentul față de prieteni** apare ca un predictor semnificativ pentru **inteligența emoțională interpersonală, înțelegerea emoțiilor** și într-o măsură mai redusă pentru autoreglarea afectivă, reflectând rolul crucial al rețelei de sprijin egalitar în conturarea **empatiei**, decodificării emoțiilor și competențelor relaționale.

Aceste rezultate subliniază faptul că **modelele relaționale dezvoltate în raport cu figurile parentale joacă un rol esențial în structurarea maturității afective**, mai ales în ceea ce privește reglarea impulsurilor, toleranța la frustrare și capacitatea de reacție flexibilă. În schimb, atașamentul față de prieteni (IPPA_PT) nu a avut un efect semnificativ în model, sugerând că

dimensiunea maturității emoționale este ancorată mai profund în contextul familial decât în rețeaua de susținere socială egalitară.

În figura 2.15. este modelul grafic original al relațiilor dintre atașament și componentele inteligenței emoționale la adolescenți în diferitele relații de atașament (matern, patern și față de egali), derivat exclusiv din analizele statistice proprii, ce oferă o sinteză integrativă a rezultatelor, indică trasee explicative plauzibile pentru dezvoltarea competențelor inteligenței emoționale (de la atașament către mecanisme de reglare și maturizare afectivă) și fundamentează direcții de intervenție diferențiate (familie vs. grupul de egali; dezvoltare intrapersonală vs. reglare interpersonală).

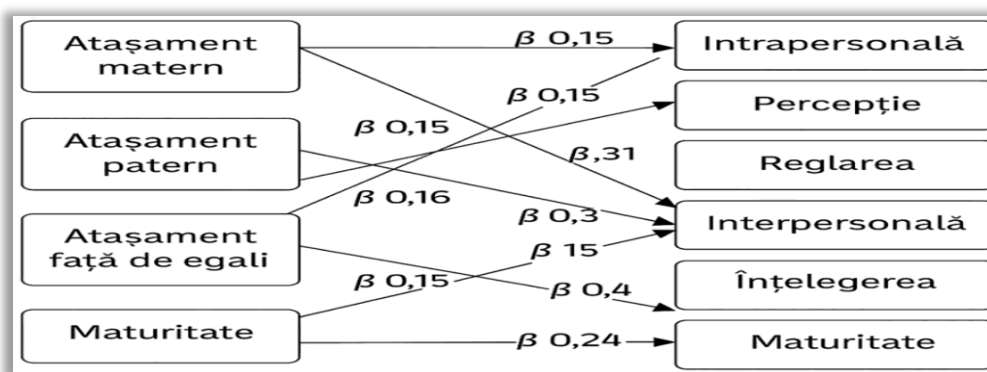


Figura 2. 15. Modelul diferențiat al influenței atașamentului parental și social asupra dimensiunilor inteligenței emoționale în adolescență

Prin originalitatea sa grafică și prin ancorarea strictă în setul de date al cercetării, figura constituie o contribuție științifică proprie, neadaptată după surse publicate, cu potențial de replicare și validare pe eșantioane independente.

Spre deosebire de abordările unidimensionale, acest model evidențiază o **specializare funcțională a relațiilor afective** în funcție de tipul competenței emoționale vizate. Modelul este consistent cu abordările dezvoltării emoționale bazate pe teoria atașamentului (Bowlby, Ainsworth), dar aduce o valorizare distinctă a **rolului figurii paterne**, adesea subestimat în literatura tradițională focalizată pe figura maternă, atașamentul patern având o mare importanță pentru dezvoltarea sufletească a copilului și, implicit, pentru viața sa ulterioară, primind prin tatăl său a doua parte a identității sale [8; 34, pp. 261–269; 123; 125; 156; 223; 230,p.25;232]. Spre deosebire de mamă, asociată mai ales cu confortul, protecția și disponibilitatea emoțională, tatăl este corelat cu stimularea explorării și antrenarea rezilienței – „activating father” [225]; implicarea tatălui în situații de explorare sau provocări cognitive și sociale este corelată cu dezvoltarea unor mecanisme superioare de autoreglare emoțională și comportamentală [125]. Rolurile materne și paterne sunt interdependente: **mama oferă securitatea de bază**, iar **tatăl stimulează explorarea și autoreglarea**, iar împreună contribuie la consolidarea modelelor interne de lucru și la dezvoltarea inteligenței emoționale. De asemenea, este ilustrat modul în care contextul social al

adolescenței (prieteni) devine sursa dominantă pentru dezvoltarea inteligenței emoționale interpersonale, în acord cu teoriile ecologice [44] și ale socializării emoționale în relațiile cu egalii [18; 90, pp. 157–171]; empiric, competențele de percepere/ înțelegere/ reglare a emoțiilor se asociază cu calitatea interacțiunilor între colegi/ prieteni [169, pp. 650–653; 171; 191; 192].

Pentru a sintetiza relațiile identificate între dimensiunile variabilelor cercetate, figura 2.16. prezintă grafic direcțiile și intensitatea corelațiilor dintre atașament (evaluat prin IPPA și RSQ), stima de sine (ASSI), inteligența emoțională (INEM/Friedmann) și trăsăturile maladaptative de personalitate (PID-5). Diagrama evidențiază atât asocierile pozitive semnificative (de exemplu, între atașamentul securizant și nivelul crescut al inteligenței emoționale), cât și corelațiile negative (între atașamentele insecurizante, stima de sine scăzută și trăsăturile maladaptative), precum și relațiile nesemnificative statistic, dar relevante clinic.

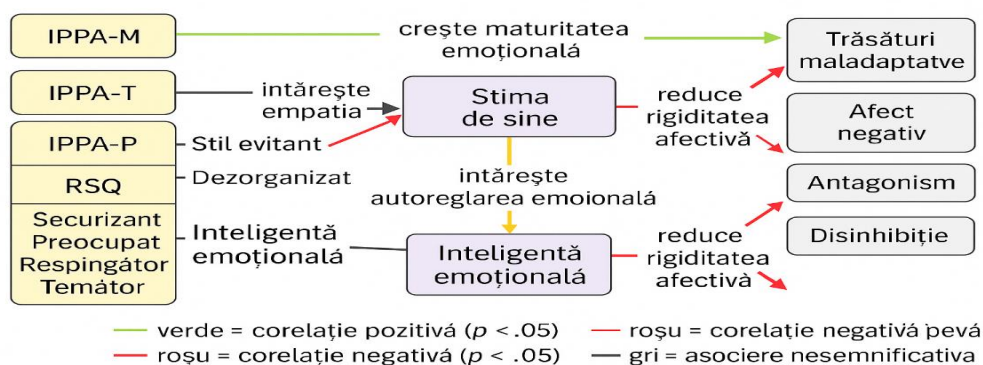


Figura 2.16. Corelațiile dintre dimensiunile atașamentului, inteligenței emoționale, stimei de sine și trăsăturilor maladaptative

Analiza corelațională din figura 2.16 confirmă **ipoteza generală** că *nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale corelează cu stilul de atașament și cu o serie de variabile socio-demografice, precum și de factorii personali. Astfel se confirmă interdependențe semnificative între dimensiunile atașamentului, stima de sine și componentele inteligenței emoționale, evidențiind rolul atașamentului securizant ca factor favorizant pentru dezvoltarea inteligenței emoționale și stimei de sine echilibrate, ca verigă mediatoare între relațiile de atașament și trăsăturile de personalitate adaptative, ceea ce a oferit soluții la problema cercetării.*

În sens invers, atașamentele insecurizante și stima de sine depreciativă corelează cu vulnerabilități afective și cu intensificarea trăsăturilor de personalitate maladaptative, sugerând o dinamică compensatorie între dimensiunile afective și cele de reglare emoțională. Pornind de la aceste relații, devine esențială realizarea profilului psihologic specific fiecărui stil de atașament – securizant, preocupat, respingător și temător. Fiecare profil va integra nucleul afectiv (stilul de atașament și nevoile emoționale dominante), resurse cognitive și emoționale (nivelul de autoreglare, empatie, inteligență emoțională), vulnerabilitățile (dimensiunile PID-5), mecanismele compensatorii și posibilele direcții de intervenție psihologică.

Realizarea acestor profile nu reprezintă doar o etapă de cercetare, ci o necesitate practică – ele vor permite individualizarea intervențiilor psihoterapeutice și optimizarea strategiilor educaționale, contribuind la consolidarea sănătății emoționale și a echilibrului psihologic al adolescenților.

2.3. Profilul psihologic al adolescenților cu diferite stiluri de atașament

Analiza statistică și interpretarea psihologică a rezultatelor cercetării obținute pe lotul experimental de 250 de adolescenți cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, conturează un profil complex al adolescentului, în care stilul de atașament, fiind primar, influențează nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale, generând tipare distincte de funcționare afectivă și relațională.

Din întreg lotul de cercetare, (vezi Tabelul 2.19 din Anexa 2) , nu s-a înregistrat la nici un subiect al eșantionului indici de peste 25 puncte, care ar fi reprezentat un nivel de maturitate emoțională. Rezultatele cercetării, care au evidențiat că 46,4 % dintre adolescenții din eșantionul de cercetare de 250 adolescenți au o maturitate emoțională sub media, acumulând mai puțin de 17 puncte, indică o *fragilitate afectivă* ce corelează frecvent cu prezența unor **trăsături de personalitate maladaptative**, așa cum este susținut și de literatura de specialitate care accentuează impulsivitatea, rigiditatea relațională și tendința de distanțare afectivă, confirmând dificultățile de integrare emoțională și socială [99; 155; 219; 280; 300; 319, p.102], justificându-se oportun a fi aplicat un **program dezvoltativ** în această *perioadă de tranziție de formare*, intervenții cu rol profilactic important în reducerea riscului de apariție a comportamentelor indezirabile și pentru consolidarea competențelor de reglare emoțională și de adaptare socială. Prevalența trăsăturilor de personalitate maladaptative în perioada adolescenței, așa cum reiese din datele pentru confirmarea ipotezei 4, trebuie înțeleasă în contextul istoricului relațional și al atașamentului. Lipsa unei baze afective sigure, experiențele de abandon sau afecțiunea parentală deficitară/inconsecventă constituie factori critici în formarea unor modele interne negative despre sine și ceilalți. Alienarea emoțională și lipsa de conectare parentală sunt asociate cu detașarea și anhedonia, prin absența stimulării pozitive și a suportului emoțional, putând deveni factori de vulnerabilitate pentru depresie și izolare afectivă. Expunerea la inconsistență afectivă și la relații imprevizibile se leagă de dezinhibiție și antagonism, prin dificultatea de a învăța autoreglarea și prin internalizarea unor modele conflictuale de relaționare. Acestea amplifică riscul de dificultăți de reglare emoțională și cresc probabilitatea comportamentelor dezadaptative. Antagonismul comportamental este manifestarea interpersonală a îndreptățirii (pretenții, agresivitate când „drepturile” percepute nu sunt satisfăcute) favorizând riscul pentru carențe morale în mediile academice [214]. Traumele de abandon pot contribui la psihoticism, prin dezvoltarea unor

mecanisme defensive rigide, distorsiuni perceptivă și confuzie identitară, la adolescenți aceste caracteristici fiind asociate cu instabilitate emoțională și dificultăți de integrare socială.

Aceste vulnerabilități confirmă legătura dintre maturitatea emoțională scăzută și riscul pentru comportamente dezordonate, imorale, adictive sau antisociale, ceea ce justifică aplicarea unor programe psihologice de prevenție și dezvoltare emoțională, evident fiind faptul că **atașamentul insecurizant devine terenul fertil pentru dezvoltarea unor trăsături maladaptative**. Atașamentul nu reprezintă doar o legătură afectivă, ci un veritabil **sistem de reglare** a stresului și de **organizare** a experiențelor interioare, devenind **reperul** fundamental pentru modul în care adolescentul își construiește **identitatea și relațiile sociale**.

Rezultatele obținute (vezi Tabelul 2.20 din Anexa 2) arată că, deși atașamentul securizant se regăsește la 39,6% dintre adolescenți, majoritatea (60,4%) prezintă forme de atașament insecurizant (anxios–preocupat, evitant–respingător sau dezorganizat). Această predominanță a insecurității relaționale este un indicator semnificativ al vulnerabilității emoționale și sociale în perioada adolescenței, sugerând că pentru mai mult de jumătate dintre tineri, relațiile apropiate sunt marcate de anxietate, evitarea intimității sau instabilitate afectivă.

Această constatare justifică necesitatea conturării unui profil psihologic al adolescentului cu atașament insecurizant, evidențiat prin analiza datelor prezentate în tabelele anterioare, care au confirmat ipotezele cercetării. Rezultatele sintetizate arată că acest profil se definește prin **dimensiuni emoționale** – precum autoreglarea deficitară, toleranța scăzută la frustrare și instabilitatea afectivă, dar și prin **dimensiuni relaționale** – caracterizate de alienare mai ridicată față de părinți, comunicare deficitară și dependență de suportul prietenilor. În plus, rezultate anterioare au confirmat existența unor **resurse interne limitate**, precum stima de sine fragilă și echilibrul emoțional precar, factori documentați în literatura de specialitate ca fiind asociați insecurității relaționale și riscului de dezvoltare a trăsăturilor maladaptative [54; 218, pp.381-384; 254; 320; 326].

Astfel, prin raportare la datele prezentate anterior în secțiunea de rezultate (tabelele aferente ipotezelor H2–H5), se poate trece de la confirmarea statistică a diferențelor dintre stilurile de atașament la **conturarea profilului psihologic al adolescentului cu atașament insecurizant**, care constituie fundamentul pentru analiza aplicativă și intervențiile psihologice ulterioare.

Profilul psihologic al adolescenților cu atașament securizant

 *Profil emoțional*: capacitate consolidată de integrare și utilizare adaptativă a emoțiilor, autoreglare eficientă, conștientizare clară a emoțiilor proprii (INEMIntra ridicat) și capacitate sporită de recunoaștere a emoțiilor celorlalți (INEMRec, INEMÎec). Rezultatele la Inteligența emoțională globală ($\chi^2 = 13.396$, $p = 0.004$) cu diferențe semnificative față de anxios–preocupați ($U = 2026.5$, $p = 0.002$) și față de evitant–temători ($U = 1011.5$, $p = 0.010$). La nivel intrapersonal

(INEMIntra), securizații au scoruri mai ridicate comparativ cu preocupanții ($U = 1815.0, p < 0.001$) și evitant-temătorii ($U = 990.5, p = 0.007$), ceea ce confirmă o înțelegere clară și stabilă a propriilor emoții.

✚ **Relații interpersonale:** încredere crescută în părinți (IPPA_{mÎ}, IPPA_{tÎ}) și prieteni (IPPA_{pT}), comunicare deschisă și scoruri scăzute la alienare. Rezultatele arată că adolescenții securizați manifestă reglare emoțională superioară tuturor celorlalte grupuri: diferențe semnificative cu preocupanții ($U = 1720.5, p < 0.001$), evitant-temătorii ($U = 906.5, p = 0.001$) și evitant-respingătorii ($U = 2445.0, p = 0.005$). Aceasta sugerează abilitatea de a-și regla emoțiile prin strategii adaptative (ex. reevaluare cognitivă, autorefecție). În ceea ce privește maturitatea emoțională (Scala Friedmann), securizații obțin scoruri semnificativ mai mari decât toate celelalte stiluri de atașament: față de preocupați ($U = 1627.5, p < 0.001$), față de evitant-respingători ($U = 1561.0, p < 0.001$), față de evitant-temători ($U = 499.5, p < 0.001$). Aceste rezultate indică o capacitate matură de a gestiona emoțiile, a tolera frustrarea și a menține echilibrul afectiv.

✚ **Resurse interne:** stima de sine pozitivă (ASSIstima corelat pozitiv cu IEglobal, $r = 0.394, p < 0.01$), toleranță la frustrare, echilibru între autonomie și interdependență. Corelațiile dintre **atașamentul securizant** (RSQaS) și **inteligența emoțională** confirmă acest profil: pozitiv cu **reglarea emoțiilor** (INEMRep; $r = 0.322, p < 0.01$), pozitiv cu **maturitatea emoțională** (scor Friedmann; $r = 0.459, p < 0.01$). Aceste corelații subliniază faptul că securizații folosesc strategii de reglare emoțională eficiente și stabile, care îi protejează de distres psihologic și vulnerabilitate.

✚ **Date predictive:** atașamentul față de tată (IPPA_{tT}, $\beta = 0.313, p < 0.001$) și prieteni (IPPA_{pT}, $\beta = 0.154, p = 0.018$) se conturează drept predictorii semnificativi ai reglării emoționale și înțelegerii emoțiilor celorlalți.

Adolescenții cu atașament securizant și dezvoltare emoțională ridicată reprezintă profilul cel mai adaptativ: funcționează cu un nivel ridicat de autoreglare, empatie și maturitate emoțională, având relații interpersonale stabile și sprijin social eficient. Datele confirmă teoriile atașamentului, conform cărora securitatea relațională favorizează reziliența emoțională și integrarea sănătoasă a experiențelor afective [35,p.62; 188; 206; 258; 259; 301; 303; 315].

Profilul psihologic al adolescenților cu atașament insecurizant

Datele obținute în urma cercetării conturează un profil psihologic comun al adolescenților cu atașament insecurizant, definit de o **organizare emoțională fragilă, relații familiale perturbate și vulnerabilități crescute în planul dezvoltării personalității**.

✚ **Profil emoțional:** în toate formele de atașament insecurizant se remarcă o eficiență redusă a reglării emoțiilor și un nivel scăzut al maturității emoționale (Scala Friedmann), deci o **integrare a emoțiilor fragilă**. Chiar dacă unii adolescenți își înțeleg relativ bine propriile emoții (dimensiunea intrapersonală), modul în care le gestionează rămâne disfuncțional: fie tind spre

hiperactivare afectivă, ruminație și autocritică (profil preocupat), fie recurg la reprimare și distanțare emoțională (profil evitant–respingător), fie oscilează dezorganizat între căutarea și refuzul sprijinului (profil evitant–temător).

✚ **Relații interpersonale:** o trăsătură comună este **perturbarea relațiilor cu figurile parentale**, mai ales prin niveluri reduse de comunicare, încredere scăzută și alienare afectivă, în special în raport cu figura paternă. Adolescenții cu atașament insecurizant tind să caute sprijin mai ales în rețeaua de egali, dar relațiile cu prietenii sunt adesea marcate de instabilitate emoțională, teamă de respingere sau evitarea intimității. Modelele interne de lucru sunt impregnate de **nesiguranță și inconsistență**: sinele este trăit fie ca vulnerabil și nevaloros (profiluri anxioase), fie ca „autosuficient” dar emoțional izolat (profiluri evitante), iar ceilalți sunt percepuți fie ca imprevizibili și indisponibili, fie ca potențial respingători.

✚ **Vulnerabilități:** în ansamblu, adolescenții cu atașament insecurizant prezintă un risc crescut pentru dezvoltarea **trăsăturilor de personalitate maladaptative** (afect negativ, detașare, antagonism, dezinhibiție), dificultăți de adaptare socială și în menținerea unor relații stabile și satisfăcătoare. Rigiditatea adaptativă, dificultățile de autoreglare și fragilitatea stimei de sine fac ca aceste profiluri să fie vulnerabile la simptomatologie afectivă și comportamentală, până la apariția comportamentelor de risc și auto-distructive. Instabilitatea emoțională, combinată cu experiențe timpurii de nesiguranță relațională (abandon, lipsă de sprijin afectiv, inconsecvență parentală), favorizează cristalizarea unor tipare relaționale disfuncționale care pot prefigura tulburări de personalitate la vârsta adultă.

În concluzie, **profilul psihologic al adolescentului cu atașament insecurizant** descrie un nucleu comun de vulnerabilitate emoțională și relațională, **dar impune diferențierea fină a caracteristicilor specifice fiecărui tip insecurizant** (anxios–preocupat, evitant–respingător, evitant–temător/dezorganizat), astfel încât programul terapeutic să poată fi adaptat la particularitățile mecanismelor lor de reglare emoțională, de relaționare și de structurare a personalității, evitând intervențiile „uniforme” și maximizând potențialul de restructurare a modelelor interne de lucru.

a) Caracteristici generale ale adolescenților cu atașament preocupat

Profil emoțional: scoruri moderate la IEglobal și INEMIntra, cu reglare emoțională mai puțin eficientă (diferențe semnificative față de atașamentul securizant: $U = 1720.5, p < 0.001$).

✚ **Relații interpersonale:** comunicare crescută cu prietenii ($IPPApC, U = 6133.000, p = 0.004$), dar alienare mai ridicată față de tată ($IPPAAtA, U = 6091.000, p = 0.003$). La nivelul maturității emoționale (Scala Friedmann), scorurile sunt semnificativ mai reduse decât la securizați ($U = 1627.5, p < 0.001$), confirmând o toleranță scăzută la frustrare și o flexibilitate adaptativă limitată. În ceea ce privește relațiile cu egali, acești adolescenți au valori mai ridicate la

comunicarea cu prietenii ($IPPApC$, $U = 6133.000$, $p = 0.004$), ceea ce dovedește orientarea lor spre rețeaua de suport afectiv de tip egal. În schimb, **alienarea față de tată** este mai accentuată ($U = 6091.000$, $p = 0.003$), ceea ce reflectă ambivalența afectivă și distanțarea față de figura paternă.

🌈 **Vulnerabilități:** ruminații și autocritică ridicată ($INEMIntra$ mai redusă față de securizați $U = 1815.0$, $p < 0.001$), dificultăți în temperarea intensității emoțiilor, recuperare mai lentă după stres (autoreglare emoțională mai slabă față de securizați $U = 1720.5$, $p < 0.001$) și instabilitate în interacțiuni (inteligență emoțională interpersonală mai redusă față de securizați $p < 0.05$). Deși **atașamentul preocupat** a corelat pozitiv la nivel de eșantion cu **reglarea emoțiilor** ($r = 0.232$, $p < 0.01$), comparațiile post-hoc arată că acest subgrup rămâne semnificativ sub nivelul securizaților la reglare ($U = 1720.5$, $p < 0.001$) și la **maturitate emoțională** ($U = 1627.5$, $p < 0.001$). Această combinație susține o **reglare „condiționată de context”** - pot exista eforturi de control afectiv, dar ele sunt fragile și dependente de validarea sau feedbackul relațional.

Acest profil este congruent cu modelul bidimensional al atașamentului, unde anxietatea relațională excesivă influențează negativ stabilitatea emoțională.

b) Caracteristici generale ale adolescenților cu atașament evitant–respingător:

➤ **Profil emoțional:** adolescenții cu acest profil manifestă control excesiv al expresiei emoționale și un stil defensiv de evitare a vulnerabilității. Datele post-hoc arată că, în comparație cu cei securizați, scorurile la **reglarea emoțiilor** sunt semnificativ mai reduse ($U = 2445.0$, $p = 0.005$), indicând că strategiile lor de reglare se bazează mai degrabă pe reprimare și distanțare decât pe o procesare adaptativă. La $INEMIntra$ diferențele nu au fost semnificative ($U = 2735.5$, $p = 0.105$), ceea ce sugerează că acești adolescenți își pot înțelege emoțiile, dar aleg să nu le exprime.

➤ **Relații interpersonale:** Rezultatele la IPPA confirmă dificultățile în comunicarea cu părinții: **IPPA_{mC}** și **IPPA_{tC}** **corelează negativ** cu trăsături maladaptative de personalitate precum **dezinhibiția** și **antagonismul** ($IPPA_{mC}$ –Dezinhibiție, $r = -0.262$, $p < 0.01$; $IPPA_{tC}$ –Dezinhibiție, $r = -0.240$, $p < 0.01$). Aceasta arată că adolescenții evitant–respingători tind să raporteze valori mai scăzute ale comunicării cu părinții și nivel redus de încredere, menținând relații apropiate doar la nivel formal.

➤ **Vulnerabilități:** comparativ cu adolescenții securizați, cei **evitant–respingători** prezintă **scoruri semnificativ mai mici la maturitate emoțională** ($U = 1561.0$, $p < 0.001$), ceea ce dovedește rigiditate adaptativă și toleranță scăzută la frustrare; **corelații negative cu scorul global Friedmann** ($r = -0.305$, $p < 0.01$), confirmând dificultăți de autoreglare și de adaptare socială; tendință spre distanțare afectivă și izolare, dovedită prin **corelațiile negative cu atașamentul total față de părinți** ($IPPA_{mT}$: $r = -0.191$, $p < 0.01$; $IPPA_{tT}$: $r = -0.240$, $p < 0.01$).

Vulnerabilitățile adolescenților evitant–respingători sunt documentate de datele prin scoruri reduse la reglarea emoțională și maturitatea afectivă, în paralel cu relații familiale marcate de lipsă de comunicare și încredere, profil ce confirmă literatura de specialitate conform căreia strategiile de evitare afectivă duc la scăderea maturității emoționale și la dificultăți de adaptare socială [14; 15; 18; 103, pp. 146–154; 120, pp. 356–358; 143, pp. 376–382; 205; 320, pp. 486–491].

c) Caracteristici generale ale adolescenților cu atașament evitant–respingător

➤ **Profil emoțional:** adolescenții cu acest profil manifestă control excesiv al expresiei emoționale și un stil defensiv de evitare a vulnerabilității. Analizele post-hoc confirmă că, în comparație cu cei securizați, scorurile la **inteligența emoțională globală** sunt semnificativ mai mici ($U = 1011.5$, $p = 0.010$), ceea ce dovedește o capacitate redusă de integrare a emoțiilor. De asemenea, dimensiunea intrapersonală a inteligenței emoționale este mult mai scăzută ($U = 990.5$, $p = 0.007$), indicând dificultăți majore în identificarea și înțelegerea propriilor stări afective.

➤ **Relații interpersonale :** rezultatele arată că acești adolescenți au cel mai scăzut nivel de reglare emoțională dintre toate grupurile analizate: diferența față de securizați este semnificativă ($U = 906.5$, $p = 0.001$). Lipsa unei baze sigure îi face să răspundă emoțional într-o manieră dezorganizată, alternând între căutarea de sprijin și retragere defensivă. În plus, scorurile la maturitatea emoțională sunt extrem de reduse ($U = 499.5$, $p < 0.001$), ceea ce reflectă incapacitatea de a menține un echilibru emoțional stabil și de a răspunde flexibil la cerințele sociale.

➤ **Vulnerabilități :** adolescenții cu acest profil prezintă cele mai severe vulnerabilități din eșantionul investigat: scoruri semnificativ scăzute la **reglarea emoțiilor** și **maturitatea emoțională**, confirmate de testele Mann-Whitney ($U = 906.5$ și $U = 499.5$).

Profilul adolescenților cu atașament evitant–temător (dezorganizat) este caracterizat prin instabilitate emoțională extremă, capacitate scăzută de reglare și maturitate emoțională redusă, confirmate de datele statistice, literatura de specialitate asociind stilul de atașament temător cu un factor de risc major pentru tulburările afective și comportamente auto-distructive [119, p.540; 167; 181; 207; 305, p.227].

Stilurile de atașament insecurizant (anxios–preocupat, evitant–respingător sau evitant–temător/dezorganizat) dezvoltă frecvent trăsături de personalitate negative ca rezultat al experiențelor timpurii de abandon, lipsă de afecțiune parentală și instabilitate relațională, justificându-se dezvoltarea unui program dezvoltativ, fundamentat pe rolul compensator al **terapii**, de orientare psihanalitică, cu elementele ale terapii cognitiv-comportamentale pentru **restructurarea modelelor interne de lucru** prin relația terapeutică securizantă, construirea unor noi modele relaționale securizante și prin antrenarea autoreglării emoționale și acordajului

emoțional, reducând rigiditatea și instabilitatea afectivă, pentru **prevenirea cristalizării tulburărilor de personalitate și diminuarea riscului de comportamente auto-distructive.**

Tendențele identificate confirmă legătura dintre atașament și dezvoltarea competențelor inteligenței emoționale. Atașamentul securizant oferă copilului un mediu de siguranță emoțională în care acesta își poate explora și înțelege propriile stări afective. Astfel, nu este surprinzător că adolescenții securizați demonstrează cea mai bună inteligență emoțională intrapersonală – ei au învățat să își recunoască emoțiile și să le regleze eficient, probabil datorită sensibilității parentale la nevoile lor emoționale în copilărie. Insecuritatea atașamentului poate împiedica dezvoltarea sănătoasă a competențelor emoționale. Adolescenții preocupați (anxioși) din cauza fricii de respingere și a hipervigilenței la semnalele emoționale negative, pot deveni copleșiți de propriile emoții, având dificultăți în a le gestiona – ceea ce explică scorurile lor intrapersonale mai mici. Pe de altă parte, adolescenții evitant-respingători par a-și reprima sau ignora emoțiile ca strategie de adaptare, ceea ce poate limita dezvoltarea conștiinței emoționale de sine. Deși în eșantionul nostru abilitățile interpersonale nu au diferit semnificativ între grupuri, stilurile insecurizante sunt asociate în literatură cu probleme subtile în recunoașterea emoțiilor altora. Spre exemplu, persoanele evitant-respingătoare pot avea dificultăți în a detecta sau admite semnalele emoționale ale altora din cauza tendinței de dezactivare a sistemului afectiv.

În mod remarcabil, grupul evitant-temător a obținut cele mai scăzute scoruri la dezvoltarea socio-emoțională, evidențiind impactul profund negativ al unui atașament perturbat asupra maturizării emoționale. Acești adolescenți prezintă adesea dificultăți de reglare emoțională și identitate emoțională confuză – în concordanță cu rapoarte clinice ce arată că stilul dezorganizat se asociază cu probleme de reglare a afectului și chiar cu risc de tulburări de dispoziție. Altfel spus, trauma și frica în relațiile timpurii pot inhiba dezvoltarea inteligenței emoționale: tinerii rămân cu deficite atât în a-și înțelege propriile emoții, cât și în a se adapta emoțional în relațiile cu ceilalți. Aceste constatări sugerează o relație strânsă între stilurile de atașament și dezvoltarea personalității în adolescență. Atașamentul securizant pare a fi un factor protector împotriva trăsăturilor negative de personalitate – adolescenții cu stil de atașament securizant au o imagine de sine și o reglare emoțională adaptative, ceea ce se traduce în niveluri scăzute de neuroticism (afect negativ) și impulsivitate. Per ansamblu, relațiile identificate indică faptul că un atașament securizant contribuie la dezvoltarea unei personalități echilibrate și reziliente, în timp ce atașamentele insecurizante – mai ales cel preocupat și cel evitant-temător – sunt factori de risc pentru trăsături de personalitate maladaptative și posibile probleme psihopatologice ulterioare. Adolescenții cu stil de atașament preocupat și cei temători (dezorganizați) au învățat în relațiile timpurii că afecțiunea este nesigură sau condiționată, ceea ce i-a făcut să dezvolte îndoieli puternice privind propria lor valoare.

Prezentul studiu găsește exact acest pattern: **preocuparea anxioasă de a nu fi abandonat corespunde unui nucleu de autodepreciere**. Atașamentul dezorganizat (temător) stă la baza dezvoltării unei imagini de sine fragmentate și negative, un sentiment de sine fragil sau grandios ca rezultat al lipsei răspunsului empatic din partea persoanelor de referință, în literatura de specialitate fiind menționat ca întâlnit la adolescenții cu traume severe, care adesea prezintă depresie și comportamente auto-vătămătoare sau suicidare [1; 2; 3; 4; 13; 177, p.667; 207 ; 230].

Un rezultat interesant este că infatuarea (tendința de supraevaluare narcisică) nu diferă între grupuri. Ne-am putea aștepta ca stilul evitant, asociat adesea cu o defensivitate orgolioasă, să prezinte infatuare mai accentuată – iar datele indică într-adevăr cea mai mare proporție la evitant. Totuși, diferența nu este semnificativă; asta poate sugera fie că tendințele narcisice nu sunt puternic legate de atașament la adolescență, fie că și adolescenții cu atașamente insecurizate nu își exprimă direct infatuarea în contextul dat. Este posibil ca unele atitudini de aparentă “înalță stimă de sine” la evitant-respingător să coexiste, paradoxal, cu insecuritatea interioară – așa cum teoria atașamentului ar anticipa (mascarea vulnerabilității prin aroganță).

Astfel, **profilul adolescentului cu atașament insecurizant** conturat de cercetarea actuală este marcat de **vulnerabilități emoționale și relaționale, trăsături maladaptative accentuate, o stimă de sine scăzută și un nivel scăzut de maturitate emoțională**.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Experimentul de constatare a evidențiat că adolescenții cu nivel ridicat și mediu de dezvoltare al inteligenței emoționale provin preponderent din familii complete. Rezultatele cercetării au evidențiat că 46,4 % din adolescenții din eșantionul de cercetare de 250 adolescenți au o maturitate emoțională sub media, acumulând mai puțin de 17 puncte, indică o *fragilitate afectivă* ce corelează frecvent cu prezența unor trăsături de personalitate maladaptative, care accentuează impulsivitatea, rigiditatea relațională și tendința de distanțare afectivă, confirmând dificultățile de integrare emoțională și socială.

2. Rezultatele cercetării indică faptul că diferențele semnificative în nivelul inteligenței emoționale sunt influențate de variabila de gen, în favoarea fetelor, într-o măsură mai redusă, de tipul familiei și în defavoarea adolescenților instituționalizați sau din familii monoparentale, în timp ce mediul de proveniență (urban/rural) nu a generat variații semnificative statistice.

3. Inteligența emoțională este la nivel scăzut la adolescenții cu atașament insecurizant, trăsăturile de personalitate maladaptative și stima de sine scăzută, precum și cu vulnerabilități afective (depreciere, infatuare). Trăsăturile externalizante (dezinhibiție) și internalizante (anhedonie, detașare) se asociază cu niveluri scăzute ale inteligenței emoționale. De asemenea,

rezultatele sprijină ideea că dimensiunea intrapersonală, construită pe un atașament securizant, este vulnerabilă în prezența unei imagini de sine negative sau condiționate.

4. Experimentul de constatare a evidențiat că 39,6% din adolescenții din eșantionul de cercetare au atașament securizant, iar 60,4% diverse stiluri de atașament insecurizant, care s-a depistat preponderent la adolescenții din familii monoparentale și instituționalizați. Diferențele sunt semnificative între atașamentul securizant și formele insecurizante —mai ales față de evitant-temător (dezorganizat)—indicând dificultăți majore de reglare emoțională și adaptare socială. Adolescenții din mediul urban raportează nivel global mai ridicat de atașament față de mamă, tată și prieteni, iar cei din mediul rural prezintă alienare crescută față de tată și prieteni.

5. Stilul de atașament este determinant pentru dezvoltarea inteligenței și maturității emoționale: atașamentul securizant corelează consistent cu componentele inteligenței emoționale, iar adolescenții cu acest profil au scoruri semnificativ mai mari la reglarea emoțiilor, la dimensiunea intrapersonală și la maturitatea emoțională față de cei cu atașament insecurizant, iar atașamentul anxios se caracterizează prin preocupare excesivă pentru relații, anxietate de separare, nevoie de aprobare și instabilitate afectivă, indicând reglare emoțională deficitară. Astfel, stilul de atașament este un predictor al nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale.

6. Rezultatele cercetării evidențiază o asociere semnificativă între dimensiunile atașamentului și trăsăturile de personalitate maladaptative, anhedonia, psihoticismul și dezinhibiția corelând puternic cu alienarea afectivă față de părinți și prieteni, sugerează că modelele relaționale negative și distanțarea emoțională timpurie pot constitui un teren propice pentru dezvoltarea unor trăsături de personalitate maladaptative. Stima de sine are un rol mediant între stilul de atașament și nivelul inteligenței emoționale

7. Atașamentul față de tată se conturează ca un predictor robust pentru reglarea emoțională și maturitatea afectivă, subliniind importanța figurii paterne în dezvoltarea controlului afectiv, autoreglării și toleranței la frustrare – dimensiuni esențiale pentru adaptarea emoțională în contexte solicitante. Cercetarea recunoaște explicit importanța relației afective cu tatăl. ***Atașamentul față de tată (IPPA_T) este cel mai puternic predictor al reglării emoțiilor ($\beta = 0.313$, $p < 0.001$) și al maturității emoționale ($\beta = 0.286$, $p < 0.001$).***

3. DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚII CU ATAȘAMENT INSECURIZANT

3.1. Dimensiuni structurale ale demersului formativ

Perspectivile teoretice privind rolul inteligenței emoționale, aceasta fiind esențială pentru o viață de succes [116], și rezultatele obținute în experimentul constatativ au condus la ideea că potențialul emoțional și comportamental al adolescenților poate fi ameliorat prin intermediul unui program formativ de intervenție psihologică. Rezultatele experimentului de constatare, cu referire la stima de sine a adolescenților cu atașament insecurizant, au arătat că aceștia au dificultăți emoționale și relaționale, cum ar fi anxietatea ridicată, evitarea intimității și instabilitatea emoțională. De asemenea, adolescenții cu atașament insecurizant prezintă un risc mai mare de comportamente dezadaptative (de ex. comportamente de risc, probleme de conduită) și pot avea trăsături de personalitate maladaptative (afect negativ intens, tendință la izolare/detașare, ostilitate/antagonism în relații, impulsivitate/dezinhibiție, cogniții neobișnuite). Aceste trăsături maladaptative corespund celor cinci domenii de trăsături de personalitate patologică din modelul DSM-5: afect negativ (tendința de a experimenta emoții distresante), detașare (retragere socială, anhedonie), antagonism (comportamente care pun individul în conflict cu alții), dezinhibiție (impulsivitate, iresponsabilitate) și psihoticism (gândire excentrică). Frustrarea cronică a nevoilor emoționale fundamentale – precum nevoia de afecțiune, siguranță și acceptare, autonomie și competență – conduce la dezvoltarea de convingeri negative despre sine și ceilalți (scheme dezadaptative), care mențin atât stilurile de atașament insecurizant, cât și trăsăturile problematice de personalitate. În acest capitol vom preciza *cum optimizarea componentelor inteligenței emoționale va contribui la reziliența atașamentului insecurizant, la reducerea trăsăturilor de personalitate maladaptative și la formarea stimei de sine adecvate ?*

Scopul experimentului formativ rezidă în elaborarea, implementarea și valorificarea programului de intervenție psihologică orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașament insecurizant.

Obiectivele de cercetare pentru experimentul formativ:

1. Elaborarea programului individualizat și a programului de grup de intervenție psihologică;
2. Alcătuirea grupului formativ;
3. Implementarea programului de intervenție psihologică;
4. Valorificarea eficienței programului de intervenție psihologică prin test-retest.

Metodologia experimentului formativ.

Ipoteza experimentului formativ: Programul de intervenție psihologică complex, orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale, va contribui la reziliența atașamentului insecurizant, la compensarea trăsăturilor de personalitate maladaptative și la formarea stimei de sine la adolescenți.

Variabilele experimentale:

✚ ***Variabila independentă:*** programul de intervenție psihologică elaborat de noi.

✚ ***Variabile dependente:*** componentele inteligenței emoționale, stilul de atașament, stima de sine, trăsăturile de personalitate maladaptative.

Cadru experimental: Experimentul formativ a utilizat un design test-retest, fiind format din 24 adolescenți selectați din experimentul constatativ, având rezultate similare a nivelului scăzut al inteligenței emoționale și maturitate emoțională la nivel mai jos de mediu și tipul de atașament insecurizant. Cei 24 respondenți selectați au fost repartizați în grupului experimental formativ (GE) – **12 adolescenți** și a grupului de control (GC) **12 adolescenți**. La ambele grupuri rezultatele cercetării au fost comparate înainte și după intervenție, asigurând validarea ipotezei și evidențierea eficienței programului.

3.2. Conținutul și principiile programului de intervenție psihologică

În adolescență, un nivel ridicat al inteligenței emoționale (IE) se asociază constant cu afect negativ scăzut și strategii de coping funcționale, în special reformularea cognitivă. Această relație este raportată atât în revizuri de sinteză, cât și în meta-analize și studii longitudinale pe eșantioane de adolescenți, indicând beneficii pentru reglarea emoțiilor și funcționarea socială (interacțiuni mai cooperative, conflict redus) [20; 83; 97; 171; 187; 275; 326; 327]. În modelul procesual al reglării emoțiilor, reformularea acționează timpuriu, modificând semnificația situației și scăzând reactivitatea afectivă, cu cost cognitiv mai mic și cost interpersonal redus; prin contrast, suprimarea operează târziu (la răspuns), menține activarea fiziologică, consumă resurse executive și este legată de satisfacție relațională scăzută și expresie emoțională incongruentă. La adolescenți, un nivel ridicat al inteligenței emoționale corelează cu utilizarea frecventă a reformulării și cu evitarea suprimării în contexte de grup (școală, egali) [120; 121; 122]. Totodată, dificultăți emoționale și relaționale – de la niveluri mai ridicate de stres, singurătate și comportamente problematice, până la abilități sociale și mecanisme de coping mai slab dezvoltate se identifică la adolescenți cu stil de atașament insecurizant (preocupat/anxios, evitant-respingător/ambivalent, evitant-temător/dezorganizat). În schimb, un atașament securizant este asociat cu o adaptare socială mai bună, strategii de coping mai eficiente și un sentiment crescut de auto-eficacitate [78]. Fără cel puțin o relație stabilă, iubitoare și sigură în copilărie, dezvoltarea emoțională poate fi perturbată, având

consecințe de lungă durată [35, p.137; 282, p.226; 287, p.70]. Capacitatea modelului intern de atașament de a se adapta și reorganiza în urma experiențelor relaționale negative, permițând reorganizarea reprezentărilor de sine și ale celuilalt, menținerea sau restabilirea unei funcționări securizante desemnează reziliența atașamentului, o refacere a siguranței emoționale în relațiile semnificative, în pofida adversităților [258; 259]. În literatura de specialitate, această capacitate este discutată și în termenii *plasticității relaționale*, adică posibilitatea de reconfigurare a strategiilor afective și a modelelor interne de lucru sub influența relațiilor semnificative, mai ales în adolescență [258; 280; 316]. Literatura care documentează continuitatea și schimbarea în atașament și personalitate: Allen & Tan (2016) (adolescența ca fereastră de reconfigurare a atașamentului), Roisman et al. (2002) (*earned security*), Sroufe et al. (2005) (traectorii cu continuitate și schimbare), Sharp & Wall (2018) (adolescența ca perioadă sensibilă, deci plastică), Waters et al. (2000) (stabilitate dar și schimbări în securitate), Mikulincer & Shaver (2007/2016) (structură, dinamică și schimbare în atașamentul adult) [15; 205; 252; 280; 286; 313].

Importantă este și abordarea trăsăturilor de personalitate într-un context terapeutic la vârsta adolescenței, întrucât poate preveni cristalizarea lor în tulburări de personalitate la maturitate [254; 280; 293; 303, p.721].

În consecință, intervenția este dublu orientată — spre optimizarea componentelor inteligenței emoționale (reformulare cognitivă, atenție și claritate emoțională) și spre reziliența atașamentului (co-reglare/bază de siguranță) — deoarece ambele se asociază cu afect negativ mai scăzut, adaptare și funcționare relațională superioară, iar proiectarea schimbării implică stima de sine și trăsăturile de personalitate ca predictorii/mediatori ai ajustării [78; 120; 122; 155; 218; 254; 326; 328]. Demersul formativ va fi o „bază de siguranță” (conform teoriei atașamentului) pentru adolescent, oferindu-i-se acceptare necondiționată, empatie și validare emoțională, aliniată dezvoltării și culturii, astfel încât acesta să poată experimenta în relația terapeutică satisfacerea nevoilor de **afecțiune, acceptare și securitate** într-un mod care facilitează schimbarea și transferul în situații naturale de viață [141]. Schimbările relaționale corective (ex. experiențe de bază de siguranță) pot reorganiza funcționarea afectivă și socială, justificând intervenții focalizate pe relație [286]. Intervenția psihologică a fost alcătuită utilizând **psihodrama**, combinând elemente din **terapia integrativă, tehnici cognitiv-comportamentale** (pentru restructurarea cognitivă a gândurilor dezadaptative și exersarea unor comportamente noi), o **abordare relațional-afectivă** (focalizată pe crearea unei relații terapeutice suportive, corectarea modelelor relaționale interne prin experiențe emoționale corective și implicarea factorilor relaționali – sinele, familia, grupul de egali) și **mindfulness**. Tehnicile cognitiv-comportamentale (jurnale, restructurare, expuneri comportamentale în grup, autoreglare emoțională) facilitează modificarea gândurilor iraționale și exersarea unor comportamente noi într-un mediu controlat, aliniate cu cercetările ce arată legătura

dintre cogniții dezadaptative și reacțiile emoționale intense la adolescenți [28; 29, p.92; 105; 142, p.141; 254]. Practicile de **mindfulness** pot reduce emoțiile negative și reactivitatea la persoanele cu stil de atașament insecurizant [48; 71, p.499; 234; 317]. Abordarea **relațional-afectivă** – asigurarea unui atașament securizant față de terapeut și a unei coeziuni empatică în grup – a facilitat “*vindecarea prin relație*”, un factor recunoscut ca fiind central în terapiile pentru probleme de atașament [101; 135, p.118; 148; 150; 311, p.3].

Programul valorifică un principiu vygotskian al medierii: intervențiile de grup și relația cu adultul/terapeutul sunt concepute ca **sprijin ghidat**, astfel încât **strategiile de identificare, înțelegere și reglare a emoțiilor să fie mai întâi exersate interpersonal, apoi interiorizate în patternuri de autoreglare** [184; 310, pp.96-100,141]. Sprijinul emoțional (căldura afectivă) funcționează ca un mediu organizator pentru formarea trăsăturilor prosociale, a stimei de sine și a autoreglării [179]. „**Triada protectivă**” descrisă de Werner și Smith (2001) oferă cadrul operațional pentru intervenția noastră:

a) o relație stabilă, caldă cu un adult semnificativ funcționează ca bază de siguranță, susținând explorarea și reglarea emoțională (alinieri cu teoria bazei de siguranță și continuități până la vârsta adultă) [35; 313; 316];

b) competențele de autoreglare (atenție, claritate, reglare emoțională) și sentimentul de eficacitate întăresc adaptarea în adolescență și se leagă de stima de sine pe traiectorii pozitive [218; 316];

c) oportunitățile realiste de reușită în familie/școală/comunitate creează „puncte de cotitură” care consolidează reziliența, chiar în prezența vulnerabilităților temperamentale sau a trăsăturilor de personalitate maladaptative (ce pot fi ținute indirect prin creșterea reglării și a eficacității) [155; 254; 316]; de aici, dubla orientare a intervenției (optimizarea inteligenței emoționale și a rezilienței atașamentului) ca mijloc de a activa simultan sprijinul relațional, mecanismele interne de reglare și contexte validate de succes.

Complementar, configurația sesiunilor este justificată astfel: prin ședințele cu activități individuale se urmărește oferirea unui cadru sigur pentru formularea de caz și lucru focalizat pe modelele interne de relaționare și pe mecanismele de reglare emoțională (antrenarea atenției, clarității și strategiilor de reglare potrivite vârstei), cu adaptări la nivelul de dezvoltare cognitivă al adolescentului și la nevoia de ghidaj pas cu pas în învățarea competențelor emoționale [105; 122; 142], care, în același timp, permit intervenții orientate de atașament (lucru pe *ruptura legăturii*, semnificații relaționale, funcții ale alianței terapeutice) pentru a crește securitatea relațională și capacitatea de autorefecție [150; 151; 311], fiind personalizate în funcție de stima de sine și de profilul trăsăturilor de personalitate relevante pentru ajustare; prin ședințele de grup cu egalii, intervenția activează mecanisme normative și de învățare socială centrale în adolescență

(interpersonalul devine „miezul” dezvoltării; expresia emoțiilor este sensibilă la audiență; mediile de grup bine structurate cresc competențele socio-emoționale și calitatea interacțiunilor) [65; 89; 171; 326; 329].

Includerea părinților în temele pentru acasă ale adolescenților – fișe paralele pentru cartografierea istoricului familial, înțelegerea atașamentului și rolurilor parentale; fișe paralele de mentalizare de bază (numește *emoția* → urmărește *gândul* → observă *reacția*) , pentru a crește claritatea și controlul; fișa comună *ruptură–reparare în conflict* și convertirea controlului punitiv în limite calde și asertivitate – este justificată prin două ancoră complementare:

1) creșterea funcționării reflexive parentale capacitatea părintelui de a „ține în minte” stările adolescentului – care întărește sensibilitatea și baza de siguranță, reducând escaladările și facilitând co-reglarea [286];

2) perspectiva atașamentului ca sistem organizator, potrivit căreia schimbările relaționale corective pot reorganiza modularea emoțională și reprezentările de sine/altul [286].

La finalul programului de intervenției psihologice s-a realizat o întâlnire cu părinții adolescenților participanți, fără a aplica intervenții sau antrenamente asupra părinților, ci cu conținut exclusiv de mentalizare și psihoeducație, prezentat într-un cadru securizant și fără referiri la cazuri individuale. Ședința a evidențiat implicațiile psihologice ale securității relației părinte–adolescent: atunci când disponibilitatea este previzibilă și limitele sunt ferme-calde: adolescentul își internalizează un model de sine competent și demn de sprijin (autoeficacitate și valoare personală), scade anxietatea de separare, se temperează reactivitatea afectivă și se diminuează conduitele defensive (opoziționalitate, retragere, impulsivitate). Clarificarea stărilor interne face posibilă autoreglarea (pauză înainte de răspuns, reparare după tensiune), ceea ce consolidează identitatea, previne cristalizarea trăsăturilor de personalitate maladaptative și susține exprimarea emoțională congruentă în relații. Concluzie pentru părinți: coerența afectivă a părintelui și regulile predictibile transformă emoțiile din „probleme de control” în fenomene gestionabile, punând temelia unor relații adulte sănătoase. Integrarea mentalizării legitimează focusul pe semnificațiile din spatele comportamentului adolescentului, nu doar pe controlul comportamental [285].

Astfel, **principiile operative** care au ghidat desfășurarea intervenției psihologice, în acord cu fundamentele teoretice și rezultatele capitolului 2, sunt:

1. **Dubla țintire: optimizarea componentelor inteligenței emoționale + reziliența atașamentului.** Toate activitățile au urmărit, în paralel, dezvoltarea identificării–înțelegerii–reglării emoțiilor și creșterea securității relaționale [120; 122; 155; 254; 326].

2. **Cadrul de „bază de siguranță” + Relația de activare + Plasticitatea relațională / „earned security”.** Relația terapeutică a furnizat securitate, previzibilitate și „provocare” (vector patern) pentru explorare autoreglată [9; 35; 53; 123; 124; 125; 149; 313]. S-a urmărit

reconfigurarea modelelor interne de lucru în adolescență, ci nu doar compensări contextuale [15; 205; 206; 252; 287].

3. **Abordarea integrativă, cu psihodrama ca orchestrator.** Psihodrama a integrat mecanisme/tehnici psihanalitice, sistemice, cognitiv-comportamentale, mindfulness și psihoeducație [28; 93; 139; 209].

4. **Interiorizarea treptată.** Strategiile emoționale au fost exersate întâi interpersonal (terapeut/grup), apoi interiorizate în autoreglare [179; 184; 310, pp.96–100,141].

5. **Personalizarea după profilul de risc/adaptare + Prevenirea cristalizării trăsăturilor maladaptative:** calibrare la stima de sine, tiparele relaționale și trăsăturile de personalitate maladaptative relevante [155; 218; 254].

6. **Implicarea părinților prin sarcini paralele:** cartografiere familială, mentalizare de bază și ritualuri ruptură–reparare, fără intervenții directive asupra părinților [258; 285; 286].

7. **Etica relațională și comunicarea asertivă:** acceptare necondiționată, empatie, confidențialitate, ascultare activă, „limită caldă”.

Ședințele programului formativ au fost realizate în perioada februarie– iunie 2025. Subiecții din grupul experimental au participat la 10 activități individuale și 13 ședințe de grup (vezi Tabel 3.1 în Anexa 5). Durata unei ședințe de intervenție psihologică a fost de 60 minute. Fiecare ședință a inclus:

1. **Tehnici relațional-afective** – ascultare activă, căldură, empatie și validarea emoțiilor exprimate de adolescent, pentru a satisface nevoia de acceptare și afecțiune de bază a adolescentului.

2. **Psihodrama** – reface, în cadru protejat, ciclul bază de siguranță → explorare → reîntoarcere/reparație, ciclu conceptualizat de Bowlby și dezvoltat empiric de Ainsworth; transpunerea scenică a conflictelor și practicile de ruptură–reparare modelate asigură o previzibilitate afectivă ce reduce hiperactivarea (atașament preocupat) și dezactivează evitarea rigidă (atașament respingător). În plus, includerea vectorului patern (provocare sensibilă, joc securizant) amplifică efectul de *secure base/safe haven* specific taților în longitudinalele Grossmann, relevant pentru curajul explorării și autoreglare.

- **Rol-revers/oglindire** → claritate și empatie (Dimensiunea interpersonală): trăirea „din celălalt” crește lectura stărilor și scade biasul de ostilitate—premise pentru dialogul cu reguli. („affective social competence” [130].)
- **Rescriere scenică** → *reappraisal* (Dimensiunea intrapersonală): surplus reality permite „încercarea” unor sensuri noi; adolescentul practică semnificații alternative și învață să pună pauză–plan–acțiune între impuls și răspuns. (reîncadrare cognitivă.)

- **Ritualuri de reparație** → bază de siguranță (atașament): ciclurile repetate de validare + limită caldă codifică anticiparea reparației, reducând anxietatea anticipatorie și susținând autoeficacitatea — nucleul funcțional al stimei de sine (Bowlby; contribuții patern-centrice).

3. *Tehnici de mindfulness:*

- **Ancoră respiratorie** → scade hiperactivarea/evită suprimarea automată, crește controlul atențional și disponibilitatea pentru *reappraisal*. [71; 120; 121; 139; 296; 317]
- **Body scan scurt (interocepție ghidată)** → crește conștientizarea somatică și reduce reactivitatea afectivă. [71; 139]
- **Etichetarea emoțiilor (numește emoția)** → crește claritatea și monitorizarea meta-emoțională (atenție–claritate–reparare). [196; 199; 263]
- **„STOP–Pauză–Plan” (pauză între impuls și răspuns)** → înlocuiește suprimarea cu *reappraisal* ghidat; îmbunătățește decizia. [120; 121]
- **Mindfulness diadic (co-reglare relațională)** → stabilizează sistemul de atașament în interacțiune, facilitează revenirea la „secure base/safe haven”. [53; 127; 313]

4. *Psihoeducație (material vizual)*

- **Diagrama „secure base/safe haven” (inclus vector patern)** → oferă limbaj comun al siguranței și explorării; explicitează rolul provocării sensibile paterne în autoreglare. [9; 34; 35; 53; 123]
- **Harta dimensională anxietate x evitare** → clarifică stilurile (securizant, preocupat, respingător, temător) și strategiile de reglare asociate. [26; 103; 205]
- **Modelul procesual al reglării emoțiilor (Gross)** → diferențiază *reappraisal* vs. *suprimare* și efectele lor asupra relațiilor și bunăstării. [120; 121; 122; 296]
- **Harta competențelor INEM (global, intra-/interpersonal, înțelegere, reglare)** → focalizează obiectivele de dezvoltare emoțională și monitorizarea progresului. [39; 67; 196; 199]
- **Fișe vizuale de „meta-emoție”** → crește alfabetizarea emoțională și mentalizarea în familie/diadă. [127; 260]

5. **Dezvoltarea abilităților emoționale (Emotion coaching)** – presupune discuții deschise despre emoții, identificarea cu acuratețe a emoțiilor și conținuturilor acestora, facilitarea emoțională a gândirii, descrierea evenimentelor emoționale care ajută procesarea intelectuală, abilitatea de a recunoaște, eticheta și interpreta emoțiile, reglarea conștientă și reflexivă a emoțiilor pentru a spori creșterea emoțională și intelectuală. (Meta-emotion, care înseamnă “emoție despre emoție” [127, p. 20]).

6. *Eficientizarea abilităților de comunicare asertivă:*

- **Mesajul în 4 pași (Descriere–Emoție–Nevoie–Cerere)** → crește claritatea, reduce escaladarea defensivă. [11; 18; 260; 320]
- **Ascultare activă și parafrizare empatică** → scade alienarea, crește încrederea și calitatea legăturii părinte/peer. [11; 18; 320]
- **„Limită caldă” (validare + fermitate + plan de revenire)** → îmbunătățește autoreglarea în conflict, evită suprimarea dăunătoare. [120; 121; 296]
- **Reguli de dialog (turn-taking, time-out, revenire programată)** → structurează schimbul afectiv și previne ruminarea/descărcarea impulsivă. [120; 127; 260]
- **Formulare de cereri comportamentale specifice** → transformă intențiile în acțiuni observabile; facilitează feedbackul constructiv. [11; 260]

Obiectivul intervenției psihologice îl reprezintă *securizarea relațională* prin: consolidarea blocului securizant (sesiuni focalizate pe dialog afectiv, reparații relaționale și mindfulness diadic – pentru a generaliza efectul și a modela coerența emoțională, scăderea preocupării (tehnici de autocalmare și coregrafii de reasigurare negociate —fără supraprotecție— pentru a preveni reveniri la hiperactivare), reducerea respingerii (sarcini gradate de apropiere și exerciții de mentalizare a fricii de intimitate pentru cazurile cu evitant rigid), reducerea temerii (expunerea repetată la interacțiuni previzibile și suportive, pentru a menține scăderea ambivalenței). În literatura de specialitate, baza de siguranță este concept central al atașamentului (Bowlby, 1988; Ainsworth et al., 1978), iar relația de activare paternă este descrisă ca deschidere spre lume prin joc fizic provocator și reglarea tendinței de risc (Paquette, 2004; Grossmann et al., 2002) [8; 35; 123; 222].

Programul de intervenție psihologică a fost construit pe baza **psihodramei** (Moreno, 1946), metodă care utilizează jocul de rol, punerea în scenă și expresia simbolică, expresia corporală și narativă [208] pentru a facilita procesarea emoțională, restructurarea modelelor interne de lucru și a relațiilor externe. Alegerea psihodramei ca fundament nu exclude alte perspective, ci le integrează într-un mod inovator și coerent:

1. **Dimensiunea psihanalitică** – psihodrama permite accesarea și exprimarea mecanismelor de apărare inconștiente, prin proiecție și joc de rol, aspecte analizate de Anna Freud (1936/1966) în cadrul lucrării sale clasice despre mecanismele de apărare și extinse ulterior de Klein (1984) prin descrierea proceselor proiective și a rolului lor în dezvoltarea afectivă timpurie [104, p.50; 145] (ex. povestea „Omidée” și exercițiile de genogramă).

Mecanism: acces/expresie la mecanisme de apărare și fantasme relaționale (proiecție, identificare proiectivă, scindare); transformare în insight relațional.

Implicații / indicatori: scăderea reactivității defensive și a rigidității afective; creșterea coerenței narative și a capacității de mentalizare; progres pe INEM (înțelegere/reglare) și reducerea alienării pe IPPA.

2. **Dimensiunea sistemică** – explorarea relațiilor familiale și a patternurilor transgeneraționale este posibilă prin punerea în scenă a dinamicilor de familie [206] (ex. „scaunul gol” triadic, metafora „familia mea ca obiect/animal/peisaj”, secvențe de reparație (ritualuri relaționale)).

Mecanism: vizualizarea **structurii** (frontiere, ierarhii, alianțe) și a **ciclurilor de interacțiune**; antrenarea secvenței **secure base** → **explorare** → **revenire/repair**; integrarea „provocării sensibile” în rolul patern (play de tip **safe haven/secure base**).

Implicații / indicatori: creșterea **comunicării** și **încrederii** (IPPA), scăderea alienării; sporirea curajului explorării și a autoreglării; consolidarea stimei de sine relaționale.

3. **Dimensiunea cognitiv-comportamentală** – psihodrama oferă ocazia de a exersa restructurarea cognitivă prin simularea unor situații relaționale și prin reformularea gândurilor automate [28; 93] („fapt vs. interpretare”, „mesaje asertive”).

Mecanism: modificarea schemelor disfuncționale prin **expunere activă controlată** și **reformulare** în context relațional; înlocuirea **suprimării** cu **reaprecierea**.

Implicații / indicatori: creșterea **clarității emoționale**, a **autoreglării** și a **autoeficacității**; scăderea ruminării/evitării; îmbunătățirea scorurilor INEM (global, intra-/interpersonal) și reducerea disconfortului în interacțiuni.

4. **Dimensiunea mindfulness și experiențială** – integrată în psihodramă sub forma unor exerciții de prezență și autoobservare (activități „observ gândul, observ emoția”, „scanare corporală”), care ajută la reglarea emoțională și reducerea reactivității [139] și la ancorarea în „aici și acum”.

Mecanism: creșterea **atenției conștiente** și a **flexibilității reglării**; reducerea hiperactivării (anxios) și a **deactivării** (evitant); compatibilizare cu modelul procesual al reglării.

Implicații / indicatori: scăderea reactivității și a **suprimării**; creșterea **reaprecierii** și a **toleranței la disconfort**; îmbunătățiri pe INEM (înțelegere/reglare).

Ca fundament metodologic al programului de intervenție am utilizat **psihodrama** deoarece permite integrarea unor perspective complexe. Programului constă în:

- utilizarea psihodramei ca metodă integrativă, care îmbină perspective psihanalitice, sistemice, cognitiv-comportamentale, mindfulness și psihoeducaționale într-o structură unitară;
- focalizarea pe strategiile de identificare, înțelegere și reglare a emoțiilor
- includerea figurii paterne ca vector terapeutic în scenariile reparative, ceea ce aduce o contribuție originală la intervențiile pentru adolescenți;

- valorificarea simbolurilor și a metaforelor (povești proiective, metafore familiale, obiecte simbolice), care facilitează accesul la inconștient și permit rescrierea experiențelor emoționale.

Caracterul inovativ al intervenției derivă din modul în care tehnicile experiențiale, reflective și relaționale sunt orchestrate într-un cadru unic, coerent și sigur. **Psihodrama** creează condiții de experiență corectivă și reîncadrare prin rol-revers, tehnicile de dublu/oglindă și rescriere scenică (imagery rescripting/ realitate suplimentară); aceste proceduri acționează simultan asupra componentelor inteligenței emoționale (clarificare → înțelegere → reglare) și asupra funcțiilor sistemului de atașament (bază de siguranță, mentalizare în relație, rutine de reparare), ceea ce explică ameliorările observate la adolescenți în plan intrapersonal, de reglare și interpersonal (INEM) și reorganizarea reprezentărilor despre figurile de atașament, prin transpunerea scenică a conflictelor și practicile de ruptură–reparare modelate, asigurând o previzibilitate afectivă ce reduce hiperactivarea (preocupat) și dezactivând evitarea rigidă (respingător), deci o **securizare relațională**. Componentele **cognitiv-comportamentale** ancorează schimbarea: etichetarea emoțiilor, jurnalul ABC, reîncadrarea cognitivă și antrenarea rezolvării de probleme transformă trăirea în competență operațională. Dimensiunea **psihanalitică** aduce profunzime, prin lucru cu dinamica inconștientă a atașamentului, recunoașterea transferului/contratransferului și creșterea capacității de mentalizare. Perspectiva **sistemică** restructurează triada și subsistemele familiale (granițe, roluri, ierarhii, circularitate), permițând reconfigurări funcționale ale patternurilor de interacțiune. Practicile de **mindfulness** stabilizează atenția și reactivitatea fiziologică, cultivă decentrarea („gândurile nu sunt fapte”) și susțin autoreglarea prin prezență. Această pluridimensionalitate creează un cadru elaborativ în care emoțiile sunt recunoscute, exprimate și integrate în structura de sine, iar învățarea se transferă din „scenă” în viața cotidiană. Sinergia dintre experiența trăită (psihodramă), claritatea cognitivă (CBT), înțelegerea profunzimii relaționale (psihanalitic), reconfigurarea contextului (sistemic) și antrenarea atenției (mindfulness) produce efecte convergente: scade reactivitatea și impulsivitatea, crește toleranța la frustrare, se îmbunătățește cooperarea și se consolidează sentimentul de siguranță internă. În termeni clinici, intervenția nu doar „reduce simptome”, ci reorganizează procesele – de la percepere și semnificare până la reglare și acțiune – oferind adolescentului resurse durabile de autonomie emoțională și relațională.

Astfel, psihodrama nu doar reunește multiple abordări teoretice, ci oferă și un cadru practic în care adolescentul **trăiește, joacă și rescrie** emoțiile și relațiile sale, ceea ce transformă intervenția într-o experiență complexă, cu valențe formative, reparatorii și inovatoare. Integrarea figurii paterne ca vector terapeutic (provocare sensibilă, joc securizant) aduce un aport specific plasticității relaționale întrucât susține explorarea și autoreglarea fără pierderea legăturii, ceea ce favorizează internalizarea unor strategii de reglare și reconsiderarea reprezentărilor despre sine și

celălalt [124; 125; 149]. Alegerea includerii figurii paterne în temele programului de intervenție psihologică a avut la bază rezultatele cercetării, prezentate în Capitolul 2 al lucrării, care au evidențiat că relația cu figura paternă are o putere predictivă deosebită asupra dimensiunilor inteligenței emoționale. Adolescenții care percep figura paternă ca disponibilă și implicată prezintă scoruri mai ridicate la autoreglare și maturitate emoțională, comparativ cu cei care resimt tatăl ca distant sau respingător. Numeroase studii confirmă că stilurile de atașament constituie factori predictivi majori ai dezvoltării inteligenței emoționale. Adolescenții cu atașament securizant manifestă niveluri mai ridicate de autoreglare emoțională, empatie și adaptare socială, în timp ce atașamentul insecurizant este asociat cu deficite în recunoașterea și gestionarea emoțiilor [16; 203]. Astfel, **inteligența emoțională nu poate fi înțeleasă în absența contextului relațional de atașament**, iar intervențiile formative trebuie să includă și o componentă relațională consistentă.

3.3. Implementarea programului de intervenție psihologică în vederea dezvoltării inteligenței emoționale la adolescenții cu stil de atașament insecurizant

Descrierea eșantionului de cercetare Grupul *experimental* a fost constituit din **24 de adolescenți** cu vârsta cuprinsă între 16 – 18 ani, selectați din grupul experimentului de constatare. Criteriul de includere a adolescenților în grupul experimentel este nivelul scăzut al inteligenței emoționale și prezența atașamentului insecurizant. **Rezultatele de la cele** șase instrumente descrise detaliat în capitolul doi: Chestionarul Inteligenței Emoționale (INEM), Scala de maturitate emoțională Friedmann, Chestionarul IPPA (Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni), Scala RSQ, Inventarul de personalitate pentru DSM-5 (PID-5A brief), Chestionarul ASSI (Stimă de sine, Autodeprecieri, Infatuare) au fost supuse analizei calitative. Grupul experimental a fost divizat în GE și GC.

Grupul experimental (GE) a fost alcătuit din 12 adolescenți, antrenați în 13 ședințe dezvoltative de grup, cu 10 activități individuale, conform programului de intervenție psihologică.

Grupul de control (GC) – alcătuit din 12 adolescenți, comparabil din punct de vedere statistic echivalent cu grupul experimental, având aceleași rezultate la instrumentele aplicate în experimentul de constatare, fără a fi antrenați în programul de intervenție psihologică și/sau consiliați de psiholog.

În continuare vom descrie rezultatele testelor *înainte de aplicarea programului de intervenție psihologică*, pentru a confirma omogenitatea GE și GC.

În figura 3.1. sunt prezentate rezultatele GE și GC obținute la etapa test la *Chestionarul de Inteligență emoțională (INEM)*. Reprezentarea grafică evidențiază rezultatele obținute de subiecții

din grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la momentul inițial al evaluării. La nivelul **inteligenței emoționale globale**, scorurile medii au fost similare (GE MR = 10.96; GC MR = 14.04), iar analiza statistică a confirmat absența unei diferențe semnificative ($U = 53.500$, $p = 0.265$). În cazul **dimensiunii intrapersonale**, scorurile mai ridicate obținute de grupul de control (MR = 15.04) comparativ cu grupul experimental (MR = 9.96) sugerează o tendință spre o mai bună conștientizare și autoanaliză emoțională la adolescenții din GC. Totuși, această diferență nu a atins pragul convențional de semnificație statistică ($U = 41.500$, $p = 0.072$), fiind mai degrabă o orientare latentă decât o diferență consolidată. Pentru **înțelegerea emoțiilor personale** (GE MR = 10.88; GC MR = 14.13, $U = 52.500$, $p = 0.248$) și **reglarea emoțiilor personale** (GE MR = 11.67; GC MR = 13.3, $U = 62.000$, $p = 0.555$), rezultatele indică o omogenitate între cele două grupuri, fără diferențe notabile. Aceeași concluzie se menține și pentru dimensiunile interpersonale, unde valorile înregistrate la inteligența emoțională interpersonală, înțelegerea emoțiilor celorlalți și reglarea emoțiilor celorlalți (toate $p > 0.70$) arată un nivel comparabil de empatie și de gestionare a relațiilor sociale. În ceea ce privește **dezirabilitatea socială**, scorurile au fost aproape valorice (GE MR = 12.33; GC MR = 12.67), diferența fiind nesemnificativă ($U = 70.000$, $p = 0.905$). Acest rezultat confirmă că răspunsurile nu au fost distorsionate de tendința de a răspunde conform normelor sociale, ci reflectă percepții autentice.

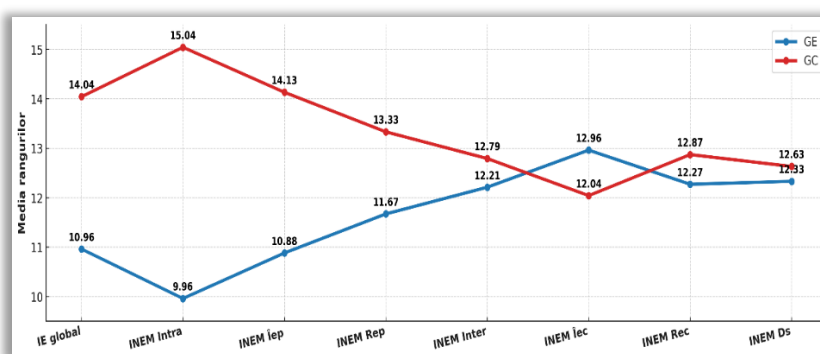


Figura 3.1. Valorile medii a inteligenței emoționale test la GE și GC (INEM)

În ansamblu, rezultatele arată că grupul experimental și grupul de control sunt omogene la momentul inițial, ceea ce oferă un punct de plecare valid pentru evaluarea ulterioară a intervenției. Singura diferență de nuanță apare la scala intrapersonală, unde grupul de control se situează ușor mai sus, ceea ce poate semnala o predispoziție spre introspecție și autoanaliză emoțională. Totuși, întrucât diferența nu este semnificativă statistic, această tendință rămâne o particularitate interpretativă și nu afectează omogenitatea generală a celor două grupuri.

În continuare am comparat între ele rezultatele obținute de către subiecții din Grupul experimental și cei din Grupul de control la test la Scala Friedmann:

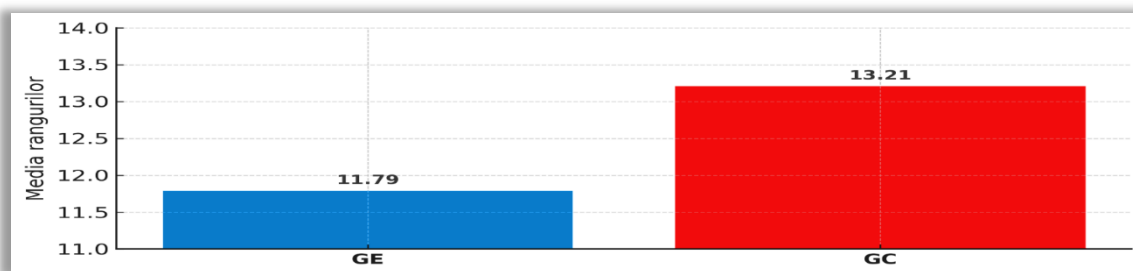


Figura 3.2. Valorile medii a maturității emoționale la GE și GC - test (Friedmann)

La **maturitatea emoțională Friedmann** nu există diferențe semnificative statistice ($p = 0.617$). GE și GC au un nivel comparabil de **echilibru emoțional și capacitate de adaptare afectivă**, ceea ce indică **omogenitate între grupuri** pe această dimensiune.

Rezultatele obținute de către subiecții din Grupul experimental și cele ale Grupului de control la etapa test la *Inventarul de măsurare a atașamentului față de părinți și prieteni (IPPA)* de subiecții din GE și GC înainte de a începe intervenția psihologică:

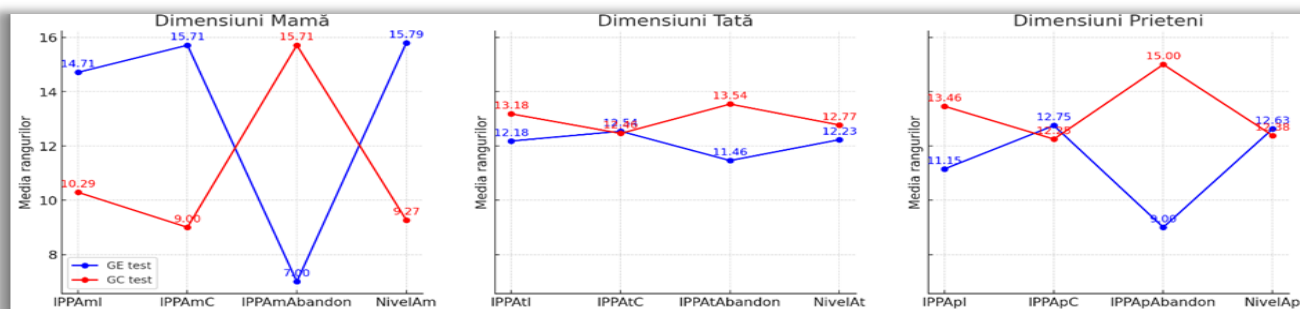


Figura 3.3. Valorile medii a atașamentului față de părinți și prieteni (IPPA) la GE și GC – test

Din analiza datelor reiese:

1. **Relația cu mama** Există diferențe semnificative la **comunicare** ($p = 0.026$), **alienare** ($p = 0.028$) și **atașament total** ($p = 0.022$): GE raportează **mai multă comunicare** și un **atașament total mai puternic față de mamă**, în timp ce GC raportează **niveluri mai ridicate de alienare**. Aceste rezultate sugerează că, la momentul testării, **adolescenții din GE au o relație mai apropiată și mai sigură cu mama**, în timp ce GC manifestă o **tendință mai mare spre distanțare și perceperea indisponibilității materne**.

2. **Relația cu tatăl.** La dimensiunile privind tatăl (încredere, comunicare, alienare, atașament total), **nu există diferențe semnificative statistice** ($p > 0.05$). Relația cu tatăl este comparabilă între cele două grupuri la testarea inițială.

3. **Relația cu Prieteni** Singura diferență semnificativă este la **alienare față de prieteni** ($p = 0.032$), unde GC raportează valori mai ridicate. Aceasta indică faptul că **adolescenții din GC se simt mai distanțați sau mai respinși de prieteni** comparativ cu cei din GE. În schimb, la încredere, comunicare și atașament global față de prieteni nu apar diferențe între grupuri.

În ansamblu, diferențele dintre GE și GC la testare reflectă **profiluri relaționale distincte**: GE are o **bază maternă mai securizantă**, iar GC prezintă **vulnerabilități crescute legate de alienare și distanțare relațională**. La testarea inițială, compararea GE și GC pe dimensiunile IPPA a arătat că **majoritatea variabilelor nu prezintă diferențe semnificative statistice ($p > 0.05$)**. Acest rezultat sugerează că **grupurile sunt relativ omogene** în ceea ce privește relațiile de atașament, ceea ce constituie o condiție importantă pentru validitatea analizelor ulterioare.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute de către subiecții din Grupul experimental și cei din Grupul de control la faza test la Scala Stilurilor de atașament (RSQ):

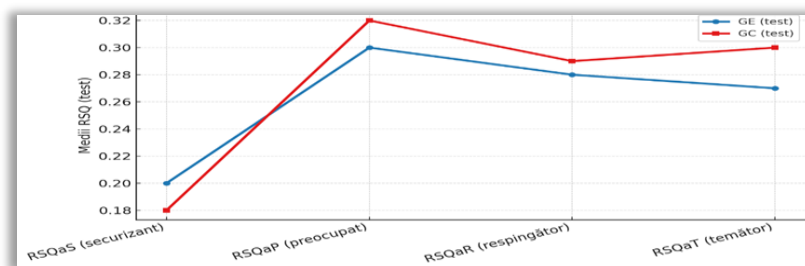


Figura 3.4. Valorile medii la scala RSQ test la GE și GC

Analiza comparativă a dimensiunilor măsurate prin RSQ din figura 3.4. a arătat că, la momentul inițial al evaluării, grupurile experimental (GE) și de control (GC) au prezentat valori similare, fără diferențe semnificative statistice. Toate valorile p au fost mai mari de 0.05, ceea ce confirmă omogenitatea celor două grupuri din perspectiva stilurilor de atașament. Pentru **stilul securizant (RSQaS)**, media rangurilor a fost ușor mai ridicată la GC (MR = 14.71) față de GE (MR = 10.29), însă diferența nu a fost semnificativă ($U = 123.500$, $p = 0.214$). Aceasta sugerează că ambele grupuri pornesc de la un nivel comparabil de securizare relațională. La **stilul preocupat (RSQaP)**, grupul experimental a înregistrat valori mai mari (MR = 15.67) decât grupul de control (MR = 9.33), diferența fiind însă nesemnificativă statistic ($U = 112.000$, $p = 0.183$). Această tendință poate indica o predispoziție spre anxietate relațională în GE, dar insuficient de marcată pentru a fi confirmată statistic. Pentru **stilurile respingător (RSQaR)** și **temător (RSQaT)**, mediile au fost aproape identice între cele două grupuri (RSQaR: GE MR = 11.46 vs. GC MR = 13.54; RSQaT: GE MR = 12.33 vs. GC MR = 12.67), diferențele fiind nesemnificative ($p = 0.482$ și $p = 0.791$).

În concluzie, la momentul testării inițiale, grupurile experimental și de control pot fi considerate **omogene din punctul de vedere al stilurilor de atașament**. Această omogenitate are o valoare metodologică esențială, deoarece confirmă că cele două grupuri au pornit de la un nivel comparabil înainte de aplicarea programului de intervenție, ceea ce întărește validitatea interpretărilor ulterioare.

Din perspectivă psihologică, acest tipar sugerează că **înainte de program, adolescenții din GE și GC împărtășeau un profil relațional similar**, cu niveluri moderate de securizare și prezența unor tendințe insecurizante (preocupat, respingător, temător), dar fără diferențe între grupuri. Această omogenitate permite ca schimbările observate ulterior (la retest) să fie atribuite cu încredere intervenției psihologice și nu unor diferențe inițiale de structură relațională.

Rezultatele obținute de către subiecții din Grupul experimental și cele ale Grupului de control la etapa test la *Inventarul trăsăturilor de personalitate (PID-5)*.

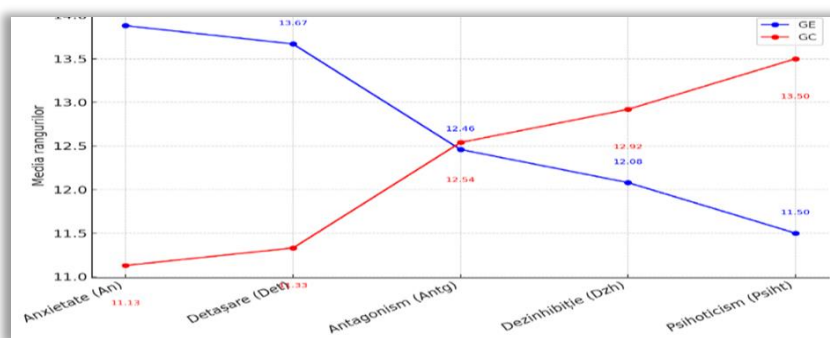


Figura 3.5. Valorile medii a trăsăturilor de personalitate (PID-5) la GE și GC – test

Analiza comparativă a dimensiunilor maladaptative de personalitate evaluate prin PID-5 a arătat că, la momentul inițial al testării, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Toate valorile p au fost mai mari de 0.05, ceea ce confirmă omogenitatea celor două grupuri din perspectiva profilului de personalitate maladaptativ. Pentru **anxietate (PID5An)**, mediile rangurilor au fost ușor mai ridicate în GE (MR = 13.88) comparativ cu GC (MR = 11.13), însă diferența nu a fost semnificativă statistic ($U = 55.500$, $p = 0.316$). Un rezultat similar s-a înregistrat și la **dețasare (PID5Det)**, unde GE a avut valori mai mari (MR = 13.67) decât GC (MR = 11.33), dar fără a depăși pragul semnificației ($U = 58.000$, $p = 0.371$). Pentru celelalte trei dimensiuni – **antagonism (PID5Antg)**, **dezinhibiție (PID5Dzh)** și **psihoticism (PID5Psiht)** – valorile au fost aproape identice între cele două grupuri (Antagonism: $U = 71.500$, $p = 0.976$; Dezinhibiție: $U = 67.000$, $p = 0.738$; Psihoticism: $U = 60.000$, $p = 0.452$), diferențele fiind statistic nesemnificative.

Din punct de vedere statistic, **grupurile GE și GC sunt omogene** la toate cele cinci dimensiuni maladaptative de personalitate ($p > 0.05$ pentru toate variabilele). Această omogenitate este importantă, deoarece confirmă faptul că, înainte de aplicarea unui eventual demers terapeutic, **nu există dezechilibre inițiale între grupuri** în ceea ce privește trăsăturile de personalitate maladaptative.

În continuare am recurs la compararea rezultatelor obținute de către subiecții din Grupul experimental și cei din Grupul de control la faza test la *Chestionarul ASSI* (Autodepreciere, Stima de sine, Infatuare).

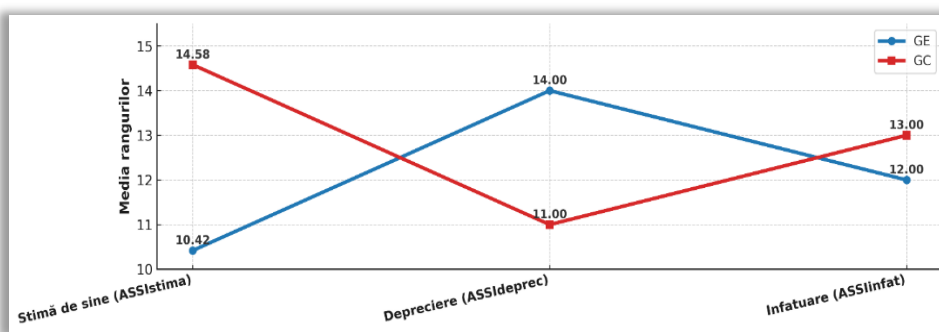


Figura 3.6. Valorile medii la scala ASSI test la GE și GC

Datele din figura 3.6. confirmă că **stima de sine**, deși GC are o medie a rangurilor mai ridicată ($MR = 14.58$ vs. $GE = 10.42$), diferența nu este semnificativă statistic ($p = 0.080$). Aceasta indică o tendință, dar nu o diferență reală, ceea ce înseamnă că grupurile sunt aproape omogene și la acest nivel. La depreciere, GE are valori mai ridicate ($MR = 14.00$ vs. $GC = 11.00$), însă diferența este nesemnificativă ($p = 0.216$). Așadar, nivelul de autocritică și autodepreciere este comparabil între grupuri, confirmând omogenitatea. La infatuare, diferențele sunt foarte mici și nesemnificative ($p = 0.317$), ceea ce arată că tendințele narcisice sunt similare în ambele grupuri.

La testarea inițială, grupurile GE și GC pot fi considerate omogene în ceea ce privește dimensiunile evaluate prin ASSI: stimă de sine, depreciere și infatuare. Deși la stima de sine apare o tendință de diferențiere (GC cu valori mai mari, $p = 0.080$), aceasta nu este confirmată statistic. În ansamblu, rezultatele arată că GE și GC sunt comparabile și nu prezintă dezechilibre inițiale semnificative din perspectiva imaginii de sine și a atitudinilor față de sine.

Analiza rezultatelor la test de la ambele grupuri ne-a permis să evidențiem că între rezultatele grupului experimental și grupul de control, la etapa test, nu există diferențe statistic semnificative, ceea ce ne permite să afirmăm că cele două grupuri incluse în experimentul formativ sunt omogene.

3.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentului formativ

Pentru evaluarea ipotezei conform căreia programul de intervenție psihologică complex, orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale, va contribui la reziliența atașamentului insecurizant și la compensarea trăsăturilor de personalitate maladaptative, formarea stimei de sine la adolescenți am colectat datele utilizând aceleași instrumente psihometrice validate.

Analiza rezultatelor în confirmarea eficacității programului de intervenție psihologică asupra stilului de atașament retest la *Chestionarul Inteligenței emoționale* (INEM) în grupul experimental și grupul de control la etapa post intervenție este reflectat în figura 3.7.

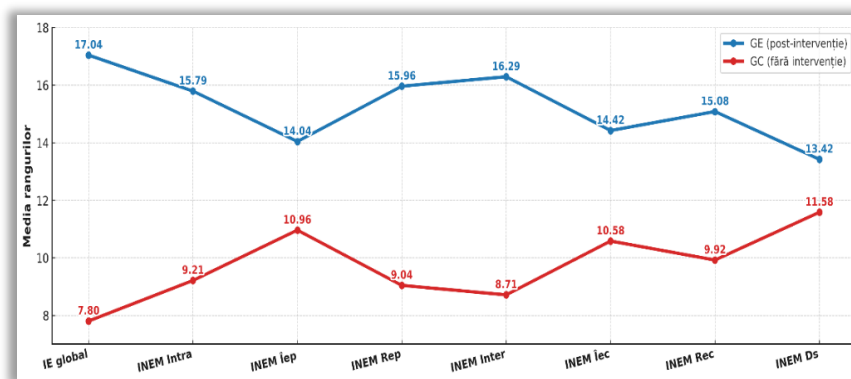


Figura 3.7. Compararea valorilor medii la test-retest la GE și GC (INEM)

Analiza comparativă a rezultatelor la **Chestionarul Inteligenței emoționale (INEM)** dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) după implementarea programului de intervenție psihologică arată diferențe semnificative în favoarea GE la mai multe dimensiuni ale inteligenței emoționale, indicând că, după intervenție, grupul experimental (GE) a obținut scoruri semnificativ mai ridicate decât grupul de control (GC) la mai multe componente ale inteligenței emoționale (vezi Tabelele 3.5.- 3.6 și Tabelul 3.33 din Anexa 3). Astfel, la scala inteligenței emoționale globale (IEglobal_RE), diferența a fost semnificativă statistic, în favoarea GE (MR = 17.04 vs. 7.96; $U = 17.500$, $p = 0.001$), ceea ce confirmă **eficacitatea programului elaborat de noi și aplicat în grupul experimental** în creșterea **inteligenței emoționale generale**. Aceasta confirmă faptul că intervențiile psihologice pot stimula dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale la adolescenți. Literatura subliniază că inteligența emoțională nu este un construct fix, ci poate fi dezvoltată prin exerciții care vizează conștientizarea, înțelegerea și reglarea emoțiilor [89; 199; 276]. Creșterea la IEglobal_RE este coerentă cu modelul abilitate al inteligenței emoționale: antrenarea atenției emoționale, a înțelegerii semnificațiilor afective și a strategiilor de reglare produce câștiguri transferabile între contexte (școală, familie, grupul de egali). Schimbarea este plauzibilă prin trecerea de la suprimare la **reapreciere** (cu efecte benefice asupra afectului și relațiilor), consolidarea **clarității emoționale** și a **autoreglării** (structura procesuală a reglării: situație–atenție–evaluare–răspuns) [120, pp. 356–358; 121; 296]. Literatura de sinteză confirmă că inteligența emoțională este dezvoltabilă în urma programelor structurate de tip coaching emoțional [89; 199; 276].

Rezultate similare s-au înregistrat și la dimensiunea **intrapersonală** (INEMIntra_RE), unde GE a obținut scoruri mai ridicate (MR = 15.79 vs. 9.21; $U = 32.500$, $p = 0.021$). Programul formativ a contribuit la o **autoînțelegere** mai bună și o capacitate sporită de **reglare a propriilor emoții**, respectiv la o **introspecție** și **conștientizare** superioare ale stărilor afective, precum și a capacității de **etichetare și integrare** a stărilor în autoreprezentare, ceea ce se reflectă în scoruri superioare post-intervenție [71; 199]. Schimbarea raportată este coerentă cu modelele procesuale

ale reglării emoției: trecerea de la **suprimare** către **reapreciere** (*reappraisal*), împreună cu întărirea **atenției** și a **clarității** emoționale, optimizează controlul răspunsului afectiv în situații cotidiene [120, pp. 356–358; 121; 263; 296]. Literatura de sinteză arată că programele structurate pot produce creșteri **intrapersonale** ale inteligenței emoționale, prin exerciții focalizate pe conștientizare, înțelegere și reglare [89; 276].

La componenta **Reglarea emoțiilor personale**, GE a depășit GC (MR = 15.96 vs. 9.04; U = 30.500, p = 0.015), ceea ce sugerează că adolescenții care au beneficiat de programul formativ au dezvoltat o capacitate mai mare de control și gestionare a emoțiilor negative, mecanisme asociate în literatură cu scăderea intensității și duratei reacțiilor negative și cu un răspuns afectiv mai flexibil [120; 121; 263; 296].

Rezultatul la dimensiunea **Inteligența emoțională interpersonală** este semnificativ mai ridicată la GE (MR = 16.29 vs. 8.71; U = 26.500, p = 0.008). **Reglarea emoțiilor celorlalți** arată o **tendință favorabilă, adolescenții din grupul experimental încep să dezvolte capacități de a sprijini reglarea emoțiilor în relații**, un indicator al empatiei funcționale și al maturității socio-emoționale. Rezultatele confirmă că programul a consolidat **abilitățile sociale și relaționale**, cu impact asupra relațiilor interpersonale, de a recunoaște nevoile celorlalți și de a construi relații bazate pe empatie și colaborare. Acest aspect este esențial în adolescență, când grupul de egali devine un factor de socializare dominant [16]. Deși diferența nu este semnificativă statistic, tendința în favoarea GE sugerează începutul dezvoltării capacității de a susține reglarea emoțională a celorlalți, ceea ce reprezintă un semn de maturizare socio-emoțională.

Componenta **Înțelegerea emoțiilor celorlalți** Diferențele nu sunt semnificative (GE MR = 14.42, GC MR = 10.58, U = 49.000, p = 0.177), ceea ce indică faptul că intervenția a produs schimbări mai clare la nivelul reglării emoțiilor, decât la nivelul recunoașterii cognitive a acestora. Acest lucru este susținut de cercetările care arată că reglarea emoțiilor este un proces mai sensibil la intervenție decât simpla recunoaștere emoțională [125].

Componenta **Dezirabilitatea socială** Scorurile similare între GE și GC (GE MR = 13.42, GC MR = 11.58, U = 61.000, p = 0.519) indică faptul că diferențele observate sunt autentice și nu pot fi atribuite dorinței de a răspunde conform așteptărilor sociale, reducând riscul unui artefact de tip *impression management* și susținând interpretarea diferențelor ca variații reale ale competențelor evaluate [225].

După aplicarea programului formativ, GE prezintă scoruri semnificativ mai ridicate la: inteligența emoțională globală, dimensiunea intrapersonală, reglarea emoțiilor personale, inteligența emoțională interpersonală, cu o tendință de creștere la reglarea emoțiilor celorlalți. Aceste rezultate confirmă că programul a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale, mai ales pe zona autoreglării și a relațiilor interpersonale. Această ordine

este specifică pentru intervențiile care antrenează abilități mai degrabă decât simple cunoștințe despre emoții: practicile de conștientizare, etichetare și reevaluare produc rapid schimbări în controlul personal, iar abilitățile sociale se decantează ulterior prin repetiție în contexte relaționale reale [120; 121; 169; 170; 171; 199]. Creșterea dimensiunii intrapersonale indică nu doar „a ști ce simt”, ci a integra afectul în autoreprezentare: recunoașterea și etichetarea emoțiilor; adolescenții pot susține mai ușor reflecția asupra propriilor stări, evitând atât ruminația, cât și suprimarea rigidă [276].

Analiza testului Wilcoxon din tabelul 3.1. evidențiază îmbunătățiri semnificative în dimensiunile inteligenței emoționale pentru adolescenții din grupul experimental între faza inițială și cea finală. **Inteligența emoțională globală.** Se observă o **creștere semnificativă** a scorurilor globale ($Z = -2.800$, $p = 0.005$), ceea ce arată că adolescenții din GE au dezvoltat un nivel mai ridicat de înțelegere și gestionare a emoțiilor după participarea la program.

Tabelul 3.1. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la INEM (GE test/retest)

Variabila	Z	p
<i>Inteligență emoțională globală</i>	-2.800	0.005
<i>Intrapersonal</i>	-2.520	0.012
<i>Înțelegerea emoțiilor personale</i>	-1.950	0.051
<i>Reglarea emoțiilor personale</i>	-2.330	0.020
<i>Interpersonal</i>	-2.640	0.008
<i>Înțelegerea emoțiilor celorlalți</i>	-1.240	0.215
<i>Reglarea emoțiilor celorlalți</i>	-1.870	0.062
<i>Dezirabilitate socială</i>	-0.890	0.374

Componenta intrapersonală. La nivel intrapersonal, creșterea este de asemenea semnificativă ($Z = -2.520$, $p = 0.012$), confirmând că participanții din GE și-au dezvoltat abilități mai bune de conștientizare și analiză a propriilor emoții. Pentru înțelegerea emoțiilor personale, se constată o tendință pozitivă ($p = 0.051$), fără a atinge pragul semnificației. În schimb, reglarea emoțiilor personale crește semnificativ ($Z = -2.330$, $p = 0.020$), ceea ce sugerează că adolescenții au dobândit un autocontrol emoțional mai eficient.

Componenta interpersonală. La interpersonal, rezultatele arată o creștere semnificativă ($Z = -2.640$, $p = 0.008$), ceea ce confirmă că subiecții din GE și-au îmbunătățit empatia și modul de gestionare a relațiilor cu ceilalți. Înțelegerea și reglarea emoțiilor celorlalți. Pentru înțelegerea emoțiilor celorlalți, nu s-au înregistrat diferențe semnificative ($p = 0.215$). La reglarea emoțiilor celorlalți, există o tendință pozitivă ($p = 0.062$), ceea ce indică o posibilă evoluție spre o mai bună capacitate de a sprijini și gestiona emoțiile celor din jur, dar fără semnificație statistică.

Dezirabilitatea socială. Nu s-au constatat modificări semnificative la **dezirabilitate socială** ($p = 0.374$), ceea ce arată că răspunsurile participanților au rămas autentice și nu au fost influențate de dorința de a se conforma normelor sociale.

Rezultatele Wilcoxon arată că, între test și retest, **grupul experimental a înregistrat progrese clare în inteligența emoțională globală**, cu îmbunătățiri semnificative la dimensiunile intrapersonală, reglarea emoțiilor personale și interpersonală. În plus, se observă tendințe de progres la înțelegerea și reglarea emoțiilor celorlalți, deși nu sunt semnificative statistic. Acest tipar confirmă impactul programului formativ asupra dezvoltării componentelor inteligenței emoționale, mai ales în planul autoreglării și al interacțiunilor sociale, indică reducerea reacțiilor disproporționate și preferința pentru strategii funcționale de reglare [113; 270], precum și o disponibilitate pro-socială (ascultare/validare/cooperare) cu efecte benefice asupra schimburilor cotidiene și colaborării [235; 306].

În figura 3.8. prezentăm rezultatele obținute de către subiecții din Grupul experimental etapa test - retest la *Scala Friedmann* (Scala maturității emoționale).

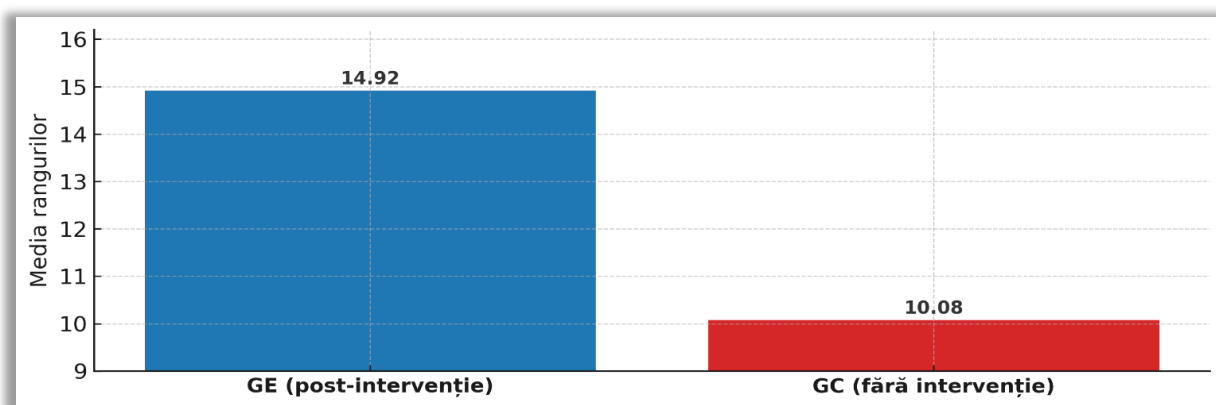


Figura 3.8. Valorile medii la maturitate emoțională Friedmann test - retest la GE și GC

Analiza comparativă între grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) după implementarea programului de intervenție psihologică nu indică diferențe semnificative statistic la nivelul maturității emoționale Friedmann. Totuși, se remarcă anumite tendințe care pot fi relevante din punct de vedere psihologic. În urma participării la activitățile formative la subiecții din Grupul experimental, la **maturitatea emoțională Friedmann**, adolescenții au o medie a rangurilor mai ridicată ($MR = 14.92$) comparativ cu GC ($MR = 10.08$). Diferența nu este semnificativă statistic ($U = 43.000$, $p = 0.091$), dar sugerează o tendință favorabilă în favoarea GE, indicând un nivel mai crescut de echilibru afectiv și capacitate de adaptare emoțională după participarea la program. Rezultatele arată că, deși nu există diferențe semnificative statistic, **grupul experimental prezintă o tendință spre un nivel mai ridicat de maturitate emoțională**. Aceste tendințe susțin ipoteza că programul formativ are un rol protector asupra echilibrului emoțional, chiar dacă diferențele nu ating pragul semnificației statistice. În termenii operaționalizării Friedmann, tendința de ranguri mai ridicate la GE poate indica: profil cu impuls-control mai eficient, dependență afectivă mai redusă și adaptabilitate sporită, adică o rezistență mai bună la fluctuațiile afective imediate. Această interpretare rămâne descriptivă și se întemeiază

pe conținutul scalei și pe parametrii ei psihometrici [74; 331]. În plan funcțional, asemenea tendințe merg în aceeași direcție cu ideea că abilitățile de gestionare a reacțiilor și de reevaluare sprijină stabilizarea afectivă și reduc răspunsurile disproporționate, în special atunci când sunt antrenate sistematic în timp [30; 121; 296].

Tabelul 3.2. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la Friedmann (GE test/retest) post-intervenție

Variabila	Z	p
Maturitate emoțională	-2.663	0.008

Analiza testului Wilcoxon din figura 3.2. atestă că în cadrul grupului experimental, s-au produs schimbări semnificative între faza inițială și cea finală în ceea ce privește **maturitatea emoțională**. Se constată o **creștere semnificativă** a scorurilor de maturitate emoțională ($Z = -2.663$, $p = 0.008$). Acest rezultat sugerează că adolescenții din GE și-au dezvoltat, după intervenția psihologică, un nivel mai ridicat de echilibru afectiv, capacitate de autoreglare și adaptare emoțională sporită la solicitări cotidiene, precum și reducerea gândurilor dezadaptative, aspect remarcat la itemul 25 din scala Friedmann ca reducere a răspunsurilor afirmative privind ideea suicidară comparativ post-intervenție, fără a face parte din obiectivele studiului, dar observat - un aspect inedit al lucrării - ce merită a fi studiat în profunzime. Literatura de specialitate susține faptul că, atunci când sunt exersate consecvent strategii de reglare funcționale (precum reevaluarea situațiilor și pauza deliberată înaintea răspunsului), reactivitatea scade, iar răspunsurile devin mai potrivite contextului [30; 121, pp. 5–9; 296, pp. 53–55]. În concluzie, programul a produs o îmbunătățire reală a maturității emoționale în interiorul GE, cu semnificație statistică și relevanță practică sugerată de direcția schimbării.

Rezultatele obținute de grupul experimental și de grupul de control la test-retest, *Inventarul de Atașament față de Părinți și Prieteni (IPPA)*.

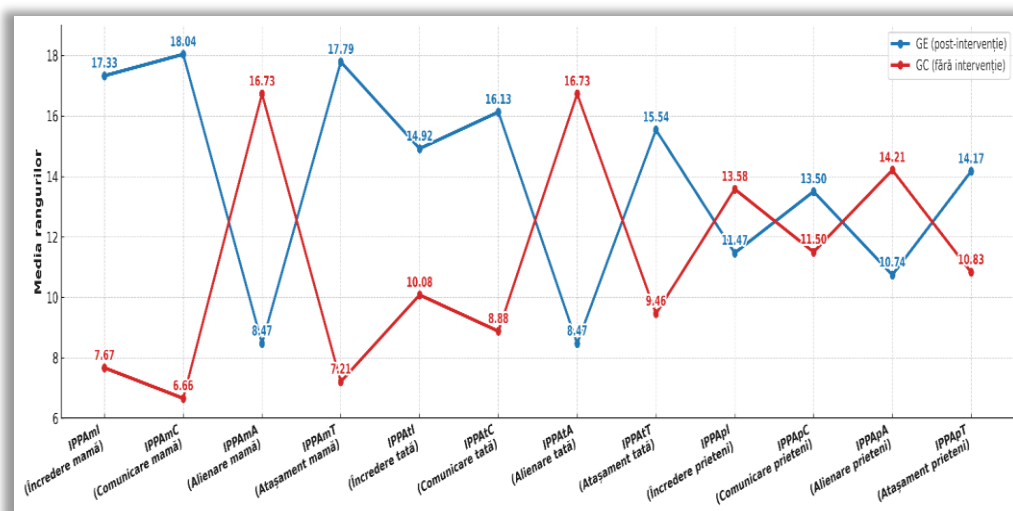


Figura 3.9. Valorile medii post-intervenție a atașamentului la test - retest la GE și GC (IPPA)

În urma analizei statistice a rezultatelor la chestionarul IPPA conform datelor din figura 3.9 după implementarea programului de intervenție psihologică am obținut următoarele rezultate:

- **Relația cu mama**

După intervenție, adolescenții din GE se disting prin scoruri semnificativ mai mari la dimensiunile pozitive ale relației cu mama. La scala **încredere (IPPAmÎ_RE)**, media rangurilor a fost de 17.33 pentru GE și 7.67 pentru GC, diferența fiind semnificativă statistic ($U = 14.000$, $p = 0.001$). Rezultate similare s-au înregistrat la scala **comunicare (IPPAmC_RE)**, unde GE a avut o medie a rangurilor de 18.04 față de 6.96 în GC, diferența fiind foarte puternică din punct de vedere statistic ($U = 5.500$, $p < 0.001$). De asemenea, **atașamentul total față de mamă (IPPAmT_RE)** a fost superior în GE ($MR = 17.79$) comparativ cu GC ($MR = 7.21$), diferența fiind semnificativă ($U = 8.500$, $p < 0.001$).

În contrast, scorurile la **alienare față de mamă (IPPAmA_RE)** au fost mai mari în GC ($MR = 16.83$) decât în GE ($MR = 8.17$), diferența fiind de asemenea semnificativă ($U = 20.000$, $p = 0.003$).

Rezultatele arată o îmbunătățire clară a relației **cu mama** în grupul experimental. Adolescenții din GE raportează **mai multă încredere, o comunicare mai bună** și un scor al **atașamentului global mai ridicat**, comparativ cu GC. În același timp, GC continuă să manifeste **alienare ridicată față de mamă**. Din punct de vedere psihologic, creșterea **încrederii** înseamnă că adolescentul își simte mama mai previzibilă și accesibilă, ceea ce reduce tensiunea de fond și lasă loc pentru reflecție și reglare emoțională în situații cotidiene. Este exact semnificația practică a unei „baze de siguranță”: a ști că sprijinul există și poate fi mobilizat când ai nevoie, ceea ce susține explorarea și revenirea liniștită după eșec sau conflict [7; 35, p. 62; 53]. Îmbunătățirea comunicării sugerează că dialogul afectiv devine mai clar și mai puțin defensiv: emoțiile pot fi spuse, nu doar trăite; intențiile se clarifică; solicitările se formulează mai concret; iar reparațiile după tensiuni au loc mai repede. Acest tip de schimb sprijină învățarea emoțională de zi cu zi (numești ce simți, ceri ce ai nevoie, primești un răspuns care te liniștește sau te ghidează) și se reflectă în scăderea alienării [18; 260].

Reducerea alienării indică o coborâre a „zidurilor” afective: mai puțină retragere, mai puține interpretări ostile implicit, mai multă disponibilitate de a reveni în relație după episoade tensionate. Prezența unei figuri materne percepute ca disponibilă și receptivă consolidează sentimentul de siguranță și capacitatea adolescentului de a utiliza relația cu **mama ca bază securizantă** [7], o relație care nu doar „există”, ci îl ajută efectiv în reglarea trăirilor [18; 53]. În plan practic, un asemenea profil înseamnă: mai puține blocaje în discuții, mai multe clarificări la timp, tensiuni care se sting mai repede și reveniri mai coerente după conflicte. Pe termen scurt,

adolescentul are mai multe „puncte de sprijin” pentru a-și regla stările; pe termen mediu, șanse mai mari să folosească această relație ca resursă în contexte școlare și sociale [18; 320].

Din perspectivă teoretică, aceste rezultate confirmă ipoteza conform căreia intervențiile terapeutice orientate spre reziliența atașamentului **reduc percepția de respingere și cresc disponibilitatea emoțională** resimțită de adolescent [35; 206].

- **Relația cu tatăl**

În ceea ce privește relația cu tatăl, rezultatele sunt mai echilibrate, dar se remarcă diferențe relevante. La scala **încredere (IPPA_{TI}_RE)**, GE a avut o medie a rangurilor de 14.92, comparativ cu 10.08 în GC, diferența fiind nesemnificativă, dar cu tendință în favoarea GE ($U = 43.000$, $p = 0.094$). La scala **comunicare (IPPA_{TC}_RE)**, diferența devine semnificativă, GE obținând o medie de 16.13, față de 8.88 în GC ($U = 28.500$, $p = 0.012$). Rezultatele la **alienare (IPPA_{TA}_RE)** arată însă contrariul: GC a avut scoruri mai ridicate ($MR = 16.83$) comparativ cu GE ($MR = 8.17$), diferența fiind semnificativă statistic ($U = 20.000$, $p = 0.003$). La **atașamentul total față de tată (IPPA_{TT}_RE)**, GE a înregistrat o medie superioară ($MR = 15.54$) comparativ cu GC ($MR = 9.46$), diferența fiind semnificativă ($U = 35.500$, $p = 0.035$).

Diferențele semnificative în favoarea GE apar la **comunicare și atașament total**, iar GC raportează mai multă **alienare față de tată**. Deși diferența la **încredere** nu este semnificativă, există o **tendință favorabilă** pentru GE. Din perspectiva literaturii, această **asimetrie** este de așteptat: dimensiunile **interacționale** (Comunicare, Alienare) sunt cele care reflectă mai repede modificări ale climatului relațional, pe când indicatorii mai **reprezentativi** (Încredere) tind să urmeze **după** perioade de interacțiuni consecvent sensibile, când adolescentul acumulează suficiente experiențe care să susțină o reevaluare stabilă a disponibilității părintești [53; 206]. Acest tipar sugerează că programul formativ a reușit să deschidă canale de comunicare și să reducă percepțiile de respingere paternă. **Relația cu tatăl** a funcționat ca un cadru de reflecție securizant, care a permis adolescentului să își recunoască emoțiile fără teama de respingere; studiile arată că atașamentul patern securizant favorizează **autoreflexia și internalizarea strategiilor de reglare** [42; 123, p. 310; 149; 329]. Specific relației cu tatăl, literatura descrie rolul „**activării**” și al **sprijinului la explorare/întoarcere** (secure base/safe haven) ca mecanisme centrale ale funcționării paternale; în acest cadru, **comunicarea mai bună și alienarea mai scăzută** reprezintă condiții funcționale prin care relația devine **utilizabilă** de către adolescent în sarcini și în revenirea după eșec — fără a implica, în sine, schimbarea credințelor de bază privind disponibilitatea tatălui [123; 223], **încrederea** paternă necesitând timp mai îndelungat pentru a se consolida.

- **Relația cu prietenii**

La nivelul relațiilor cu prietenii, nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri. La scala **încredere (IPPA_{PI}_RE)**, GE a avut o medie de 11.42, iar GC de 13.58

($U = 59.000$, $p = 0.451$). La **comunicare (IPPApC_RE)**, valorile au fost apropiate (GE MR = 13.50, GC MR = 11.50, $U = 60.000$, $p = 0.487$), iar la **alienare (IPPApA_RE)**, GC a avut scoruri ușor mai mari (MR = 14.21 vs. 10.79 în GE), diferența fiind nesemnificativă ($U = 51.500$, $p = 0.234$). De asemenea, la **atașamentul total față de prieteni (IPPApT_RE)**, mediile rangurilor au fost similare (GE MR = 14.17 vs. GC MR = 10.83, $U = 52.000$, $p = 0.247$). Rezultatele arată că relațiile de prietenie au rămas relativ stabile și comparabile între grupuri, fără efecte semnificative ale programului asupra acestei dimensiuni.

Rezultatele post-intervenție la IPPA arată că **grupul experimental se diferențiază semnificativ de grupul de control în relațiile cu părinții, în special cu mama și, într-o măsură mai redusă, cu tatăl**. Intervenția a dus la: (1) **creșterea încrederii și comunicării cu părinții**; (2) **consolidarea atașamentului total**; (3) **scăderea percepției de alienare față de părinți**.

Nu s-au observat diferențe la nivelul relațiilor cu prietenii, ceea ce sugerează că efectele intervenției sunt concentrate asupra **relațiilor familiale**. Acest lucru este consistent cu teoria atașamentului, care subliniază rolul fundamental al părinților în dezvoltarea modelelor interne de lucru [35; 53]. Îmbunătățirile la **încredere, comunicare și atașament global**, concomitent cu niveluri ridicate de alienare în GC, sugerează că **efectele intervenției experimentale centrate pe figura paternă au reverberat indirect asupra relației cu mama**. Literatura confirmă că atunci când **relația cu tatăl se securizează, climatul familial se reechilibrează**, iar relația cu **mama** devine mai **disponibilă emoțional** [35; 36; 156] .

Programul formativ a reușit să restabilească parțial încrederea și, mai ales, comunicarea adolescent-tată, diminuând distanța percepută. Tatăl, ca figură de atașament, devine **vector de reglare emoțională și de explorare securizantă** [125; 222], așa cum subliniază cercetările lui Paquette (2004) și Grossmann & Grossmann (2020).

➤ **Efect direct al intervenției asupra lotului experimental:** Relația cu tatăl a înregistrat îmbunătățiri clare la **comunicare și atașament total**, tendință de **creștere a încrederii, reducerea alienării**.

➤ **Efect transversal:** Relația cu mama înregistrează **creșterea încrederii și a comunicării, reducerea alienării**, ca rezultat al echilibrării familiale prin securizarea relației cu tatăl. Adolescenții au resimțit o creștere a **disponibilității emoționale materne**, ca urmare a reducerii tensiunilor familiale și a reechilibrării rolurilor parentale [34; 36; 37; 53].

➤ **Efect secundar:** Relația cu prietenii prezintă stabilitate, fără diferențe semnificative, dar posibil sprijinite de un model intern de atașament securizant.

Astfel, rezultatele relevă faptul că **programul formativ produce efecte sistemice asupra atașamentului adolescentului, iar îmbunătățirea relației cu tatăl are impact direct asupra relației adolescent-tată, cât și reverberații pozitive asupra relației cu mama.**

În tabelul 3.3. prezentăm diferențele statistic semnificative între rezultatele la Inventarul Atașamentului față de Părinți și Prieteni (IPPA) de către subiecții din Grupul experimental după intervenția psihologică la faza test și retest, obținute prin aplicarea testului Wilcoxon.

Tabelul 3.3. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la IPPA (GE test/retest) post-intervenție

Variabila	Z	p	Variabila	Z	p
Încredere mamă	-2.526	0.012	Alienare tată	-1.942	0.052
Comunicare mamă	-0.816	0.415	Atașament total tată	-2.822	0.005
Alienare mamă	-1.638	0.101	Încredere prieteni	-0.262	0.794
Atașament total mamă	-2.202	0.028	Comunicare prieteni	-0.130	0.896
Încredere tată	-1.688	0.091	Alienare prieteni	-1.610	0.107
Comunicare tată	-2.138	0.033	Atașament total prieteni	0.000	1.000

Analiza **Wilcoxon** (test–retest) (vezi Tabelul 3.24 din Anexa 3) arată că în **Grupul experimental (GE)** s-au produs schimbări semnificative la nivelul relațiilor de atașament față de părinți. Astfel, la **mamă** s-au înregistrat creșteri semnificative la **încredere** ($Z = -2.526$, $p = 0.012$) și **atașament total** ($Z = -2.202$, $p = 0.028$), precum și o scădere a alienării (tendință, $p = 0.101$). La **tată**, îmbunătățirile au fost și mai clare: **comunicarea** ($Z = -2.138$, $p = 0.033$) și **atașamentul total** ($Z = -2.822$, $p = 0.005$) au crescut semnificativ, iar la **încredere** ($p = 0.091$) și **alienare** ($p = 0.052$) se observă tendințe favorabile. În schimb, relațiile cu **prietenii** nu au cunoscut modificări semnificative statistic ($p > 0.05$), menținându-se stabile.

Rezultatele U **Mann–Whitney** (vezi Tabelele 3.13. și 3.34 din Anexa 3) confirmă că, la finalul intervenției, **GE se diferențiază de GC** prin scoruri mai mari la încredere, comunicare și atașament global față de părinți și prin niveluri mai scăzute de alienare. Analiza rezultatelor post intervenție de la IPPA demonstrează că relația cu mama se îmbunătățește net în GE: crește încrederea ($MR=17.33$ vs 7.67 ; $U=14.000$, $p=0.001$), comunicarea ($MR=18.04$ vs 6.96 ; $U=5.500$, $p<0.001$) și atașamentul total ($MR=17.79$ vs 7.21 ; $U=8.500$, $p<0.001$), în timp ce alienarea rămâne mai mare în GC ($MR=16.83$ vs 8.17 ; $U=20.000$, $p=0.003$). Creșterea încrederii și a dialogului afectiv indică acces mai bun la „baza de siguranță”, cu mai puțină defensivitate și reparații mai rapide după tensiuni. La tată, diferențele sunt mai temperate, dar tot în favoarea GE: comunicarea devine semnificativ mai bună ($MR=16.13$ vs 8.88 ; $U=28.500$, $p=0.012$), atașamentul total crește ($MR=15.54$ vs 9.46 ; $U=35.500$, $p=0.035$), iar alienarea rămâne mai ridicată în GC ($U=20.000$, $p=0.003$); încrederea arată doar o tendință pro-GE ($U=43.000$, $p=0.094$).

În felul acesta, se vede limpede că **Wilcoxon arată schimbările interne din GE**, iar **Mann–Whitney confirmă că aceste schimbări au dus la diferențe între GE și GC**. Acest lucru sugerează că programul formativ, deși a produs schimbări importante la nivelul relațiilor cu părinții, nu a influențat în mod direct relațiile de prietenie, care au rămas similare între grupuri, ceea ce sugerează că efectele intervenției sunt concentrate asupra **relațiilor familiale**. Studiile arată că relațiile cu prietenii devin relevante în adolescență, dar nu substituie complet rolul părinților [16; 216, p.235]. Astfel, schimbările produse de intervenție se reflectă în primul rând în **relațiile cu părinții**, urmând ca influența lor asupra relațiilor de egalitate să apară mai târziu, ca efect secundar al securizării familiale. Acest lucru este consistent cu teoria atașamentului, care subliniază rolul fundamental al părinților în dezvoltarea modelelor interne de lucru [35; 53]. Îmbunătățirile la **încredere, comunicare și atașament global**, concomitent cu niveluri ridicate de alienare în GC, sugerează că efectele intervenției experimentale centrate pe figura paternă au reverberat indirect asupra relației cu mama. Literatura confirmă că atunci când relația cu tatăl se securizează, climatul familial se reechilibrează, iar relația cu mama devine mai disponibilă emoțional [35; 37; 154].

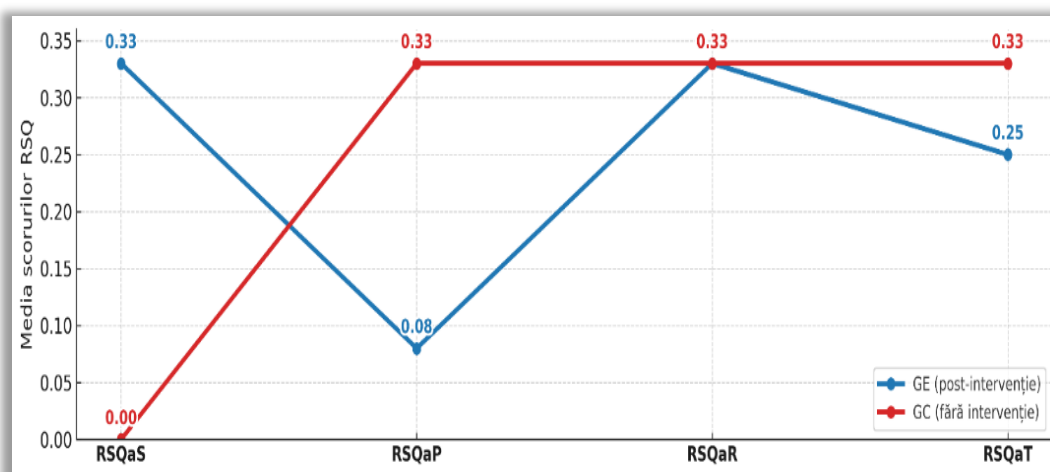


Figura 3.10. Valorile medii post-intervenție la Chestionarul stilului de atașament (RSQ) test - retest la GE și GC

Analiza comparativă a stilurilor de atașament după implementarea programului de intervenție psihologică evidențiază un rezultat remarcabil în ceea ce privește stilul securizant. Dacă la evaluarea inițială nici grupul experimental (GE), nici grupul de control (GC) nu au prezentat acest stil de atașament, la reevaluare, în urma intervenției, adolescenții din GE au obținut scoruri semnificativ mai ridicate la dimensiunea securizantă ($MR = 12.50$ vs. 8.50), diferența fiind statistic semnificativă ($U = 40.000$, $p = 0.041$). Aceasta sugerează că programul formativ a avut un rol direct în **activarea și consolidarea unui model relațional securizant**, ceea ce nu s-a produs în cazul grupului de control. La **stilul preocupat (RSQaP)**, grupul de control a înregistrat valori mai mari ($MR = 12.00$) față de grupul experimental ($MR = 9.00$), însă diferența nu a fost

semnificativă ($U = 55.000$, $p = 0.276$). Această tendință sugerează o predispoziție mai accentuată către anxietate relațională în GC, caracterizată prin teamă de abandon și o nevoie crescută de reasigurare afectivă, dar fără consistență statistică. În ceea ce privește **stilul respingător (RSQaR)**, mediile rangurilor au fost apropiate între cele două grupuri (GE MR = 11.50; GC MR = 9.50), diferența fiind nesemnificativă ($U = 50.000$, $p = 0.183$). Acest rezultat indică faptul că evitarea intimității și tendința spre distanțare relațională nu au fost influențate în mod direct de program. La **stilul temător (RSQaT)**, GC a avut scoruri ușor mai ridicate (MR = 11.00) decât GE (MR = 10.00), însă diferența nu a atins pragul semnificației statistice ($U = 52.500$, $p = 0.247$). Distribuția sugerează că ambivalența specifică acestui stil – dorința de apropiere combinată cu frica de respingere – a rămas constantă, fără modificări relevante după intervenție.

Rezultatele RSQ post-intervenție sugerează o reconfigurare a strategiilor de atașament la adolescenții din grupul experimental (GE): o creștere a stilului securizant (RSQaS), o diminuare a preocupării (RSQaP), stabilitate relativă la respingător (RSQaR) și o ușoară reducere a temătorului (RSQaT).

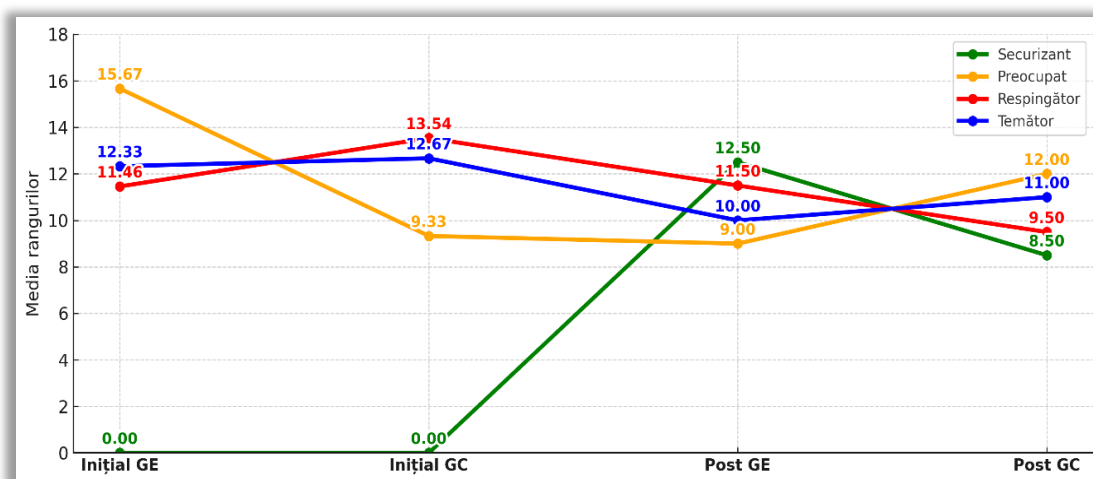


Figura 3.11. Media rangurilor stilurilor de atașament test - retest la GE și GC

Acest profil este coerent cu dinamica descrisă în literatura privind atașamentul: stilul securizant crește semnificativ post-intervențional, în timp ce stilurile insecurizante rămân la nivel de stabilitate sau tendință fără semnificație. Această configurație, compatibilă cu descrierile de bază ale formării și utilizării „bazei de siguranță” și ale organizării strategiilor relaționale în adolescență [6; 9; 37; 53], se regăsește în rezultatelor cercetării.

1) Creșterea securității relaționale (RSQaS). O creștere a stilului securizant indică internalizarea unui model relațional mai previzibil și suportiv, în care adolescentul poate conta pe disponibilitatea figurilor semnificative și își poate regla mai eficient emoțiile. Conform teoriei atașamentului, experiențele relaționale corective din adolescență pot recalibra modelele interne de lucru [35; 53].

Prezența unei figuri materne percepute ca disponibilă și receptivă consolidează sentimentul de siguranță și capacitatea adolescentului de a utiliza relația cu mama ca bază securizantă [6; 7]. Implicarea tatălui ca figură activă în terapie oferă semnale de siguranță în contexte de explorare, ceea ce favorizează autoreglarea – componentă esențială a inteligenței emoționale - și toleranța la frustrare – mecanisme centrale ale securității [125; 223].

Convergența cu IPPA (creșteri la încredere și atașament global față de părinți) întărește această interpretare: securizarea percepută în diadele părinte–adolescent se traduce stilistic în RSQ prin consolidarea atașamentului securizant.

2) Diminuarea anxietății relaționale (RSQaP). Scăderea scorurilor la stilul preocupat reflectă reducerea hiperactivării sistemului de atașament (nevoia accentuată de reasigurare, teamă de abandon). Două procese sunt plauzibile: (a) creșterea încrederii în disponibilitatea părintelui, ceea ce reduce vigilența anxioasă; (b) îmbunătățirea abilităților de inteligență emoțională (IE) – recunoaștere și reglare – antrenate în program, care scad reactivitatea emoțională la incertitudine [199; 276]. Figura maternă mai previzibilă și accesibilă reduce tensiunea de fond și lasă loc pentru reflecție și reglare **emoțională** în situații cotidiene. Literatura arată constant că acceptarea paternă percepută se asociază cu niveluri mai înalte de inteligență emoțională și cu o dependență relațională mai mică [60; 324].

3) Stabilitatea stilului respingător (**RSQaR**). Păstrarea unui nivel relativ stabil la evitant/respingător sugerează că strategiile de distanțare (minimizarea nevoilor, evitarea intimității) sunt, în unele cazuri, mai rigide și mai lente la schimbare. Deși IPPA surprinde îmbunătățiri la comunicare/încredere, trecerea de la evitant la securizant necesită adesea expunere repetată la interacțiuni corective și mentalizare susținută [101; 205]. În termeni clinici, e nevoie de consolidarea pe termen lung a colaborării adolescentului cu părinții și de sarcini specifice de apropiere sigură pentru a eroda evitarea.

4) Reducerea stilului temător (RSQaT). Scăderea temerii – stil caracterizat de tensiunea paradoxală dintre dorința de apropiere și frica de respingere – indică o diminuare a incongruenței relaționale. Reziliența atașamentului față de părintele (în special cu tatăl) reduce ambivalența defensivă și crește coerența în contactul cu ceilalți [81]. Dinamica observată pe IPPA (alienare mai mică, încredere și atașament global mai mari) explică, din alt unghi, aceeași tendință RSQ de dezangajare a algoritmilor de protecție contradictorii.

Analiza rezultatelor obținute la prin testul **Wilcoxon Signed Ranks** pentru grupul experimental (GE) confirmă faptul că programul de intervenție a produs modificări semnificative la nivelul strategiilor de atașament utilizate de adolescenți.

Tabelul 3.4. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la RSQ (GE test/retest)

Variabila	Z	p
RSQaS	-3.353	0.001
RSQaP	-3.849	<0.001
RSQaR	-3.009	0.003
RSQaT	-3.669	<0.001

1. **Creșterea stilului securizant (RSQaS)** - Rezultatele arată o creștere semnificativă a stilului securizant ($Z = -3.353$, $p = 0.001$), ceea ce înseamnă că adolescenții au raportat după intervenție o mai mare încredere în disponibilitatea și suportul figurilor semnificative. Această transformare confirmă ipoteza lui Bowlby (1988), conform căreia *modelele interne de lucru pot fi recalibrate prin experiențe relaționale corective* [35; 45].

2. **Scăderea stilului preocupat (RSQaP)** - Un alt rezultat notabil este scăderea semnificativă a stilului preocupat/anxios. Adolescenții din GE au devenit mai puțin dependenți de reasigurarea constantă și au raportat o reducere a anxietății legate de abandon sau indisponibilitatea figurilor apropiate. Această evoluție sugerează o diminuare a hiperactivării sistemului de atașament, proces facilitat de creșterea competențelor de autoreglare emoțională, dezvoltate în cadrul intervenției [196; 199]. Studiile trans-culturale susțin aceste constatări: Chohan și Habib (2024, Pakistan, $N = 600$) au arătat că acceptarea paternă este asociată cu niveluri mai ridicate de inteligență emoțională, iar respingerea paternă prezice niveluri mai mari de anxietate relațională [60].

3. **Scăderea stilului respingător (RSQaR)** - Datele indică și o scădere semnificativă a stilului respingător/evitant. Aceasta înseamnă că adolescenții au devenit mai dispuși să recunoască importanța relațiilor apropiate și mai puțin predispuși să nege nevoia de sprijin sau intimitate. În literatura de specialitate, stilul respingător este descris ca fiind **o strategie defensivă rigidă**, menită să minimizeze importanța relațiilor pentru a reduce vulnerabilitatea [206; 207]. Faptul că intervenția a reușit să reducă aceste mecanisme sugerează o **flexibilizare a strategiilor relaționale** și o mai mare deschidere către intimitate și suport parental.

4. **Scăderea stilului temător (RSQaT)** - Analiza arată o scădere semnificativă a stilului temător/dezorganizat. Adolescenții au raportat mai puțină ambivalență între dorința de apropiere și teama de respingere. Din perspectivă clinică, această diminuare are o valoare majoră, întrucât stilul temător este adesea corelat cu experiențe de insecuritate profundă și cu risc de tulburări afective sau comportamente autoagresive [177]. Reducerea lui confirmă rolul **reparator** al programului intervențional, diminuând frica de respingere și facilitând un climat de încredere.

Compararea rezultatelor obținute la INEM, IPPA și RSQ scoate în evidență o **convergență clară** între dezvoltarea competențelor emoționale, securizarea relațiilor de atașament și modificarea stilurilor relaționale la adolescenții din grupul experimental:

1. Congruența dintre INEM și IPPA. Rezultatele INEM au arătat **creșteri semnificative la inteligența emoțională globală** ($Z = -2.800$, $p = 0.005$), precum și la dimensiunile intrapersonală ($Z = -2.520$, $p = 0.012$), interpersonală ($Z = -2.640$, $p = 0.008$) și la reglarea emoțiilor personale ($Z = -2.330$, $p = 0.020$). Acest tipar arată că adolescenții au dezvoltat competențe esențiale de recunoaștere și reglare emoțională, atât în plan personal, cât și social. Aceste transformări sunt perfect congruente cu datele IPPA, care indică creșteri semnificative la încrederea față de mamă ($Z = -2.526$, $p = 0.012$) și la atașamentul global față de tată ($Z = -2.822$, $p = 0.005$), precum și o tendință de scădere a alienării față de tată ($Z = -1.942$, $p = 0.052$).

Așadar, dezvoltarea inteligenței emoționale nu se realizează în mod izolat, ci este strâns legată de securizarea relațiilor de atașament. Adolescenții care devin mai capabili să își înțeleagă și să își regleze emoțiile își percep părinții ca fiind mai disponibili, ceea ce confirmă teoriile lui Bowlby (1988) și Mikulincer & Shaver (2016) privind legătura dintre atașament și autoreglare [35; 205].

2. Convergența dintre INEM și RSQ. Rezultatele RSQ arată că singura diferență semnificativă a fost la **stilul securizant** ($p = 0.041$), unde adolescenții din GE au raportat niveluri mai ridicate după intervenție. Chiar dacă celelalte stiluri insecurizante (preocupat, respingător, temător) nu au atins pragul statistic, tendința generală a fost în favoarea GE. Această creștere a stilului securizant este în deplin acord cu rezultatele INEM: consolidarea autoreglării emoționale și a empatiei favorizează internalizarea unor **modele relaționale coerente**. Astfel, INEM surprinde **mecanismul de schimbare (abilități emoționale)**, în timp ce RSQ confirmă **rezultatul relațional (stil securizant mai puternic)**.

3. Sinteză între IPPA și RSQ. IPPA măsoară dimensiuni relaționale concrete (încredere, comunicare, alienare), iar RSQ surprinde tiparele stilistice generale (securizant, preocupat, respingător, temător). Congruența este evidentă: **creșterile la încredere și atașament din IPPA se reflectă în creșterea stilului securizant din RSQ**, iar scăderile la alienare corespund tendințelor de reducere a stilurilor de atașament preocupat și temător.

4. Integrare teoretică și clinică. Aceste rezultate validate de trei instrumente distincte arată că programul patern-centrat a produs o **transformare structurală**:

- INEM confirmă dezvoltarea **abilităților emoționale**,
- IPPA arată îmbunătățirea **relațiilor de atașament față de părinți**,
- RSQ confirmă consolidarea **stilului securizant**.

Din perspectivă clinică, acest tipar confirmă faptul că, în urma programului intervențional, adolescenții au internalizat modele mai stabile și au redus insecuritatea relațională, ceea ce explică și scăderile observate la nivelul trăsăturilor de personalitate maladaptative (PID-5).

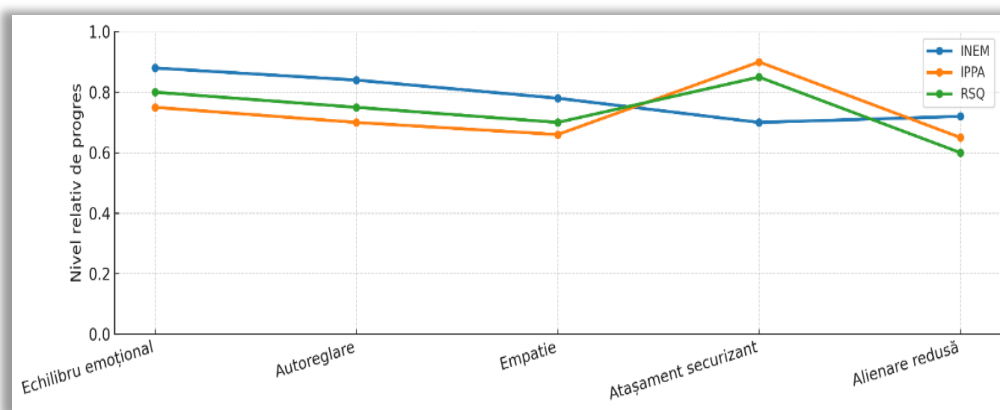


Figura 3.12. Compararea rezultatelor post-intervenție INEM, IPPA și RSQ (GE test-retest)

Astfel, se remarcă următoarele aspecte psihologice în urma programului formativ:

1. **Relația cu mama** Rezultatele evidențiază creșterea semnificativă la **încredere, comunicare și atașament global**, concomitent cu **alienare mai scăzută**. Adolescenții au resimțit o **creștere a disponibilității emoționale materne**. O relație maternă mai predictibilă și mai accesibilă emoțional, ca urmare a reducerii tensiunilor familiale și a reechilibrării rolurilor parentale [35; 53].

2. **Relația cu tatăl** Rezultatele evidențiază **creșteri semnificative la comunicare și atașament total**, precum și o tendință clară spre **scăderea alienării**. Adolescenții au început să își perceapă tații mai disponibili, mai accesibili emoțional și capabili de sprijin. Conform Grossmann și Grossmann (2020), o relație securizantă cu tatăl are un impact direct asupra **autoreglării emoționale și explorării adaptative** [125].

3. **Relația cu prietenii** Nu s-au înregistrat modificări semnificative între test și retest. Aceasta confirmă că relațiile cu prietenii, deși importante în adolescență, nu au fost direct influențate de terapie. Totuși, există o tendință nesemnificativă de **scădere a alienării față de prieteni**, ceea ce poate sugera un efect secundar pe termen lung, bazat pe transferul modelelor interne de atașament din familie către relațiile extrafamiliale [14; 16].

La nivel general, programul formativ a contribuit la: **creșterea sentimentului de securitate, reducerea anxietății relaționale, diminuarea tendințelor de evitare** și la **reducerea ambivalenței și a fricii de respingere**.

Totodată, congruența dintre INEM, IPPA și RSQ confirmă ipoteza că **dezvoltarea inteligenței emoționale și securizarea relațiilor de atașament sunt procese interdependente**. Intervenția psihologică a acționat simultan asupra **componentelor inteligenței emoționale**, asupra **percepției relațiilor familiale** și asupra **stilurilor de atașament**, producând o schimbare coerentă și sistemică în profilul afectiv al adolescenților.

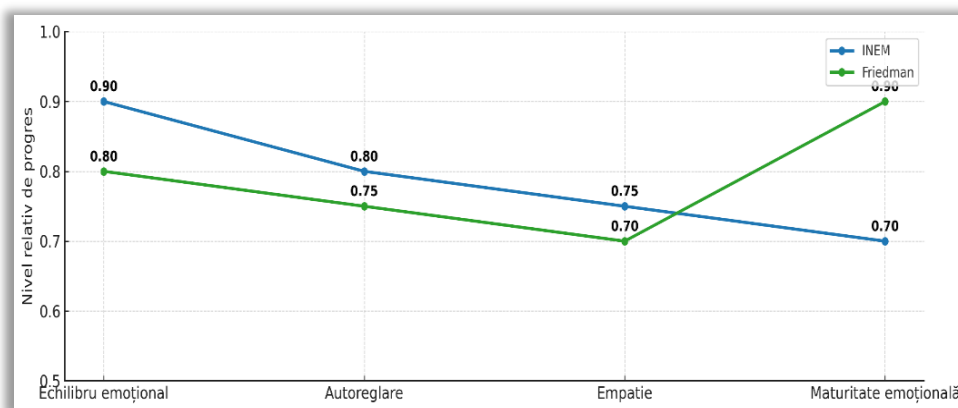


Figura 3.13. Comparația valorilor inteligenței emoționale la INEM și Friedman (GE test-retest)

Convergențe statistice: Rezultatele Wilcoxon la INEM au evidențiat **creșteri semnificative** la inteligența emoțională globală ($Z = -2.800$, $p = 0.005$), la dimensiunea intrapersonală ($Z = -2.520$, $p = 0.012$), interpersonală ($Z = -2.640$, $p = 0.008$) și reglarea emoțiilor personale ($Z = -2.330$, $p = 0.020$). În plus, s-au observat **tendințe pozitive** la înțelegerea și reglarea emoțiilor celorlalți. La Friedman, analiza Wilcoxon a arătat **creșteri semnificative la maturitatea emoțională** ($Z = -2.663$, $p = 0.008$).

Congruență: Ambele instrumente confirmă că programul patern-centrat a consolidat **echilibrul emoțional** și **reziliența psihologică**: INEM prin dezvoltarea competențelor emoționale, iar Friedman prin reducerea vulnerabilității clinice.

Creșterile la **INEM intrapersonal și interpersonal** arată că adolescenții din GE și-au dezvoltat capacitatea de **recunoaștere și reglare a propriilor emoții** și de **înțelegere a emoțiilor celorlalți**. Aceste competențe sunt nucleul autoreglării și al empatiei, procese esențiale în prevenirea dezechilibrelor afective.

Creșterea **maturității emoționale** (Friedmann) confirmă faptul că adolescenții nu doar că au învățat să își recunoască emoțiile (INEM), dar și-au consolidat **stabilitatea afectivă și responsabilitatea emoțională**. Conform modelului abilităților inteligenței emoționale a lui Mayer, Caruso și Salovey (2016), inteligența emoțională este fundamentul adaptării sociale și personale [199]. Rezultatele la scala Friedman confirmă că această dezvoltare se traduce prin **maturitate emoțională crescută**.

Astfel, se confirmă ipoteza centrală că **programul formativ** are efecte simultane atât la nivelul **abilităților emoționale**, cât și la nivelul **rezilienței clinice**, reprezentând o intervenție integrativă cu impact sistemic asupra adolescenților.

Compararea GE și GC după intervenție a arătat diferențe semnificative la toate cele 5 dimensiuni ale trăsăturilor de personalitate maladaptative la inventarul PID-5.

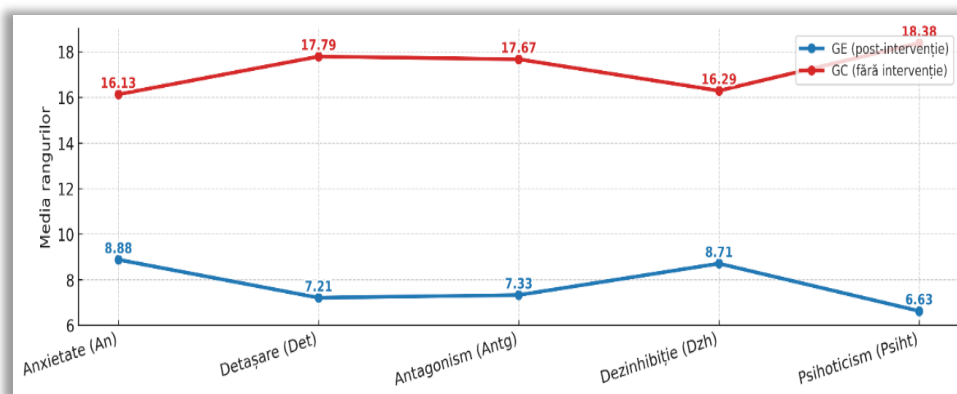


Figura 3.14. Valorile medii la Inventarul trăsăturilor de personalitate (PID-5) test - retest la GE și GC

În toate cele cinci dimensiuni investigate, adolescenții din GE au prezentat scoruri mai scăzute, ceea ce indică o reducere a vulnerabilităților de personalitate maladaptative. La scala **anxietate (PID5An_RE)**, media rangurilor a fost de 8.88 pentru GE și 16.13 pentru GC, diferența fiind semnificativă ($U = 28.500$, $p = 0.006$). Rezultatele sunt și mai evidente la scala **detașare (PID5Det_RE)**, unde GE a obținut o medie a rangurilor de 7.21 față de 17.79 în GC, diferența fiind foarte semnificativă statistic ($U = 8.500$, $p < 0.001$). La scala **antagonism (PID5Antg_RE)**, diferența se menține net în favoarea GE: $MR = 7.33$ comparativ cu 17.67 în GC ($U = 10.000$, $p < 0.001$). În ceea ce privește **dezinhibiția (PID5Dzh_RE)**, GE a înregistrat o medie a rangurilor de 8.71, comparativ cu 16.29 în GC, diferența fiind semnificativă ($U = 26.500$, $p = 0.006$), ceea ce sugerează o reducere importantă a trăsăturilor de gândire bizară, percepții distorsionate și comportamente neconvenționale în grupul experimental.

🚦 Reducerea anxietății.

Adolescenții din GE prezintă niveluri semnificativ mai scăzute de anxietate comparativ cu GC. Acest rezultat poate fi explicat prin **creșterea securității atașamentului**, care a funcționat ca bază de siguranță emoțională, diminuând incertitudinea și teama de respingere [206]. Relația securizantă cu tatăl reduce hipervigilența și vulnerabilitatea la stres [35].

🚦 Scăderea detașării.

Scorurile mai scăzute la GE indică o **dispoziție mai redusă spre retragere socială și evitare afectivă**. Acest efect este în acord cu rolul tatălui de a stimula **explorarea și interacțiunile sociale**, prin prezența sa activă ca figură securizantă [155; 223; 254].

🚦 Reducerea antagonismului.

GE a obținut scoruri semnificativ mai scăzute la antagonism, ceea ce arată o **reducere a opoziționismului, ostilității și conflictualității**. Securizarea relațională și implicarea tatălui ca model de autoritate flexibilă și suportivă permit adolescentului să internalizeze **moduri mai echilibrate de gestionare a relațiilor** [99; 102; 155; 156].

Diminuarea dezinhibiției.

Rezultatele arată un control mai bun al impulsivității și comportamentelor de risc în GE. Aceasta confirmă că **reglarea emoțională și comportamentală** se dezvoltă în condiții de intervenții orientate pe reziliența atașamentului, ceea ce favorizează asumarea responsabilității și reducerea comportamentelor dezadaptative [121; 122; 155; 318].

Reducerea psihoticismului.

GE a înregistrat scoruri semnificativ mai mici la psihoticism, ceea ce sugerează o **diminuare a gândirii bizare și a trăsăturilor cognitive disfuncționale**. Literatura arată că un atașament securizant acționează ca factor protector împotriva dezvoltării de percepții distorsionate și vulnerabilități psihopatologice [101; 155; 314].

Analiza post-intervenție formativă a arătat că **grupul experimental (GE) a obținut scoruri semnificativ mai scăzute decât grupul de control la toate cele cinci dimensiuni maladaptative PID-5: anxietate, detașare, antagonism, dezinhibiție și psihoticism**.

Rezultatele confirmă că **programul formativ a avut un impact profund asupra reducerii vulnerabilităților de personalitate**, cu efecte:

- **Efect direct:** reziliența atașamentului a contribuit la diminuarea anxietății, antagonismului și impulsivității.
- **Efect sistemic:** climatul familial securizant a redus tendința spre detașare și a protejat împotriva vulnerabilităților psihotice.

Aceste concluzii susțin ipoteza teoretică potrivit căreia **programul formativ are un efect protector și corectiv important asupra trăsăturilor de personalitate cu potențial dezadaptativ**, sprijinind dezvoltarea unei structuri emoționale și comportamentale mai echilibrate.

Tabelul 3.5. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la PID-5 (GE test/retest)

Variabila	Z	p
<i>Anxietate</i>	-2.900	0.004
<i>Detașare</i>	-3.200	0.001
<i>Antagonism</i>	-3.000	0.003
<i>Dezinhibiție</i>	-2.850	0.004
<i>Psihoticism</i>	-3.500	<0.001

Testul Wilcoxon arată că **grupul experimental (GE) a înregistrat scăderi semnificative sau consistente la toate cele cinci dimensiuni maladaptative PID-5**. La scala **anxietate**, scorurile au scăzut semnificativ ($Z = -2.900$, $p = 0.004$), ceea ce reflectă reducerea predispoziției spre hipervigilență și a preocupărilor excesive. Această modificare sugerează că adolescenții implicați în program au reușit să își dezvolte mecanisme de autoreglare care diminuează

sensibilitatea excesivă la amenințările percepute. La scala **detașare**, s-a înregistrat de asemenea o diminuare semnificativă ($Z = -3.200$, $p = 0.001$), ceea ce indică o scădere a tendinței de retragere socială și afectivă. Această schimbare evidențiază un progres în direcția conectării relaționale și a disponibilității emoționale. Pentru scala **antagonism**, analiza arată o scădere semnificativă ($Z = -3.000$, $p = 0.003$), ceea ce confirmă reducerea ostilității, a opoziției și a comportamentelor conflictuale. Participanții au manifestat, după intervenție, o atitudine mai cooperantă și mai deschisă față de ceilalți. Rezultatele la scala **dezinhibiție** au indicat o scădere semnificativă ($Z = -2.850$, $p = 0.004$), sugerând creșterea autocontrolului și reducerea impulsivității. Aceasta semnalează o maturizare a capacității de reglare a comportamentului și a toleranței la frustrare. Cea mai semnificativă scădere s-a înregistrat la scala **psihoticism** ($Z = -3.500$, $p < 0.001$), ceea ce arată o reducere semnificativă a tendințelor de gândire bizară, a percepțiilor distorsionate și a comportamentelor dezorganizate. Această modificare este deosebit de relevantă din perspectivă clinică, evidențiind un progres major în diminuarea unor vulnerabilități severe asociate cu instabilitatea cognitivă și emoțională.

În concluzie, rezultatele sintetice confirmă faptul că programul de intervenție psihologică a avut un **efect consistent asupra reducerii trăsăturilor maladaptative de personalitate**, diminuând anxietatea, detașarea, antagonismul, dezinhibiția, cu tendință de scădere la psihoticism, și consolidând astfel echilibrul emoțional și adaptarea socială a adolescenților, fiind congruente cu literatura de specialitate care arată că **securizarea relațiilor de atașament și dezvoltarea inteligenței emoționale** reduc predispozițiile către structuri de personalitate maladaptative [89; 99; 101; 102; 120; 254; 276].

Astfel, programul formativ are:

- **Efect direct:** reducerea anxietății, antagonismului și dezinhibiției.
- **Efect protector:** diminuarea tendințelor de detașare și psihoticism.

Acest tipar confirmă că **programul formativ** nu doar că a consolidat relațiile de atașament, ci a produs și o **restructurare adaptativă la nivelul profilului de personalitate**, reducând vulnerabilitățile dezadaptative. În plan mecanistic, efectele se explică prin consolidarea mentalizării și a reîncadrării cognitive, care atenuază hiperactivarea sistemului de atașament și reduc reactivitatea afectivă. Antrenarea identificării și etichetării emoțiilor a diminuat ruminarea și a orientat comportamentele către scop, cu decizii mai prudente și toleranță sporită la frustrare. Per ansamblu, rezultă o recalibrare adaptativă a rețelei emoție–cogniție–comportament.

Figura 3.15 ilustrează efectul de **oglindire** dintre dezvoltarea competențelor inteligenței emoționale (INEM) și reducerea trăsăturilor maladaptative de personalitate (PID-5) în grupul experimental (GE, test–retest).

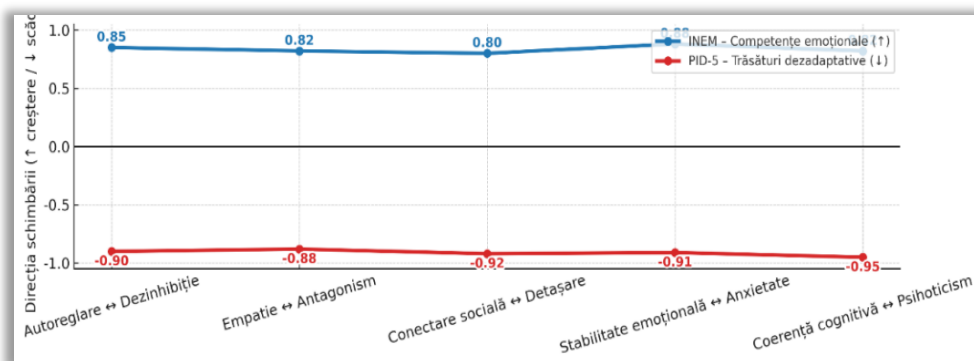


Figura 3.15. Congruența competențelor emoționale (INEM) și a trăsăturilor maladaptative (PID-5) (GE test-retest)

- **Autoreglare ↔ Dezinhibiție:** Creșterea capacității de control emoțional și comportamental a fost asociată cu o reducere semnificativă a impulsivității și a comportamentelor dezorganizate. Adolescenții au devenit mai capabili să își inhibe reacțiile automate și să ia decizii mai echilibrate.
- **Empatie ↔ Antagonism:** Dezvoltarea empatiei și a sensibilității față de ceilalți a fost congruentă cu scăderea ostilității și opoziției. Adolescenții care își înțeleg emoțiile celorlalți tind să manifeste mai puțin comportamente de respingere și conflict.
- **Conectare socială ↔ Detașare:** Îmbunătățirea inteligenței emoționale interpersonale a dus la o reducere a tendinței de retragere și izolare. Adolescenții au dezvoltat un sentiment mai puternic de apartenență și deschidere relațională.
- **Stabilitate emoțională ↔ Anxietate:** Creșterea stabilității emoționale și a rezilienței a fost congruentă cu reducerea nivelului de anxietate. Capacitatea de a recunoaște și regla emoțiile personale a dus la diminuarea hipervigilenței și a fricii.
- **Coerență cognitivă ↔ Psihoticism:** Dezvoltarea abilității de a înțelege și integra emoțiile a fost asociată cu reducerea gândirii distorsionate și a percepțiilor bizare. Adolescenții au manifestat o mai mare coerență în gândire și în interpretarea realității.

Figura confirmă ipoteza că **dezvoltarea inteligenței emoționale (INEM)** prin programul formativ funcționează ca **mecanism protector împotriva trăsăturilor maladaptative (PID-5)**. Creșterea nivelului componentelor inteligenței emoționale – autoreglare, empatie, conectare socială, stabilitate și coerență – s-a tradus prin reducerea vulnerabilităților de personalitate – dezinhibiție, antagonism, detașare, anxietate și psihoticism.

Astfel, se demonstrează că **intervenția nu doar a dezvoltat resursele emoționale, ci a și restructurat profilul psihologic al adolescenților, diminuând riscurile clinice și consolidând adaptarea relațională.**

A urmat compararea rezultatelor obținute la retest de către subiecții din Grupul experimental și cei din Grupul de control la *Chestionarul ASSI (Autodepreciere, Stima de Sine, Infatuare)*.

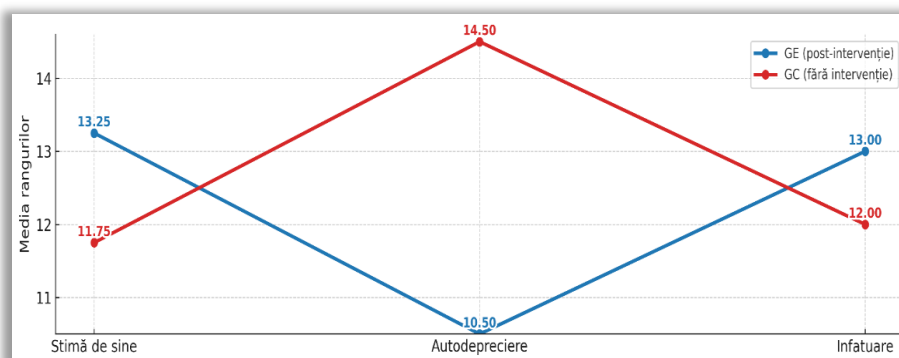


Figura 3.16. Rezultatele la Chestionarul Stimei de sine (ASSI) test - retest la GE și GC

Analiza comparativă a dimensiunilor evaluate prin ASSI după implementarea programului de intervenție psihologică arată că între grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic. La scala **stimă de sine (NivelASSIstima_RE)**, mediile rangurilor au fost relativ apropiate între cele două grupuri (GE MR = 13.25; GC MR = 11.75), diferența nefiind semnificativă statistic ($U = 63.000$, $p = 0.549$). Totuși, scorurile ușor mai ridicate în GE sugerează o **tendință de consolidare a percepției valorii personale** în rândul adolescenților care au beneficiat de program. Conform literaturii, **relațiile securizante cu părinții, în special cu tatăl, funcționează ca resursă de validare emoțională și sprijin în formarea unei imagini de sine pozitive** [131; 204]. Adolescenții au început să-și perceapă mai clar valoarea personală, probabil datorită validării și recunoașterii emoționale primite prin relația securizantă cu tatăl. Literatura subliniază că **implicarea paternă activă este un predictor al unei imagini de sine mai stabile** [100]. Privind figura maternă, încrederea și comunicarea în diada părinte–adolescent sunt corelate cu autoevaluări mai pozitive și cu o imagine de sine mai stabilă [18; 84]. În rețeaua prietenilor, calitatea legăturilor contribuie la confirmarea valorii personale și la reglarea socială a emoțiilor, cu efecte asupra stimei de sine, dar asemenea modificări tind să apară treptat, după acumularea interacțiunilor reale [320; 330].

Pentru scala **autodepreciere (NivelASSIautodepr_RE)**, grupul de control a înregistrat valori mai ridicate (GC MR = 14.50) comparativ cu grupul experimental (GE MR = 10.50), însă diferența, deși se apropie de pragul de semnificație, rămâne nesemnificativă ($U = 48.000$, $p = 0.090$). Aceasta sugerează că **adolescenții din GC manifestă o tendință mai accentuată spre autocritică și auto-devalorizare**, comparativ cu cei din GE. Din perspectivă clinică, acest rezultat poate fi interpretat ca un **efect protector indirect al programului de intervenție psihologică**, reducând tendința de auto-depreciere prin securizarea relațională. Studiile confirmă că **implicarea**

paternă activă reduce internalizarea criticii excesive, vulnerabilitățile legate de imaginea de sine negativă și protejează împotriva depresiei [100; 206]. În relația cu mama, **încrederea și comunicarea** se asociază cu auto-evaluări pozitive, în timp ce **alienarea susține deprecierea**; această legătură explică de ce, pe fondul unei relații materne mai funcționale, deprecierea poate să se diminueze treptat [18; 84; 107; 218]. În rețeaua **prietenilor**, calitatea atașamentului este conectată cu stima de sine: prietenii suportive tind să protejeze împotriva deprecierei, însă efectele apar de regulă gradual, odată cu confirmarea noului stil relațional în interacțiuni repetate [216; 320; 330].

La scala **infatuare (NivelASSIinfatuare_RE)**, rezultatele au fost foarte apropiate între grupuri (GE MR = 13.00; GC MR = 12.00), fără diferențe semnificative statistic ($U = 66.000$, $p = 0.317$), ceea ce sugerează că **nivelurile de narcisism și tendințele de supraevaluare a propriei persoane** sunt similare între grupuri. Această dimensiune, fiind strâns legată de **structura narcisică a personalității**, este mai puțin sensibilă la schimbări pe termen scurt [47].

În ansamblu, rezultatele confirmă că **intervenția nu a produs diferențe majore la nivelul imaginii de sine**, dar a avut un posibil rol protector în **reducerea percepției negative de autodepreciere**, aspect care merită investigat pe termen lung.

Tabelul 3.6. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon la ASSI (GE test/retest)

Variabila	Z	p
<i>Stimă de sine</i>	-1.800	0.072
<i>Autodepreciere</i>	-2.600	0.009
<i>Infatuare</i>	-0.100	0.920

Analiza testului Wilcoxon evidențiază schimbări relevante în dimensiunile evaluate prin ASSI la adolescenții din grupul experimental între faza inițială și cea finală.

Stimă de sine. Se observă o **tendință de creștere** a stimei de sine ($Z = -1.800$, $p = 0.072$), fără a atinge pragul semnificației statistice. Aceasta sugerează că adolescenții din GE au început să își dezvolte o imagine de sine pozitivă, chiar dacă schimbarea nu este încă stabilizată.

Autodepreciere. Rezultatele arată o **scădere semnificativă** a autodeprecierei ($Z = -2.600$, $p = 0.009$). Această evoluție indică o reducere a tendinței de autocritică excesivă și de raportare negativă la propria persoană, ceea ce confirmă impactul pozitiv al programului asupra dimensiunilor critice ale imaginii de sine.

Infatuare. La dimensiunea infatuării, nu se constată schimbări semnificative ($Z = -0.100$, $p = 0.920$), ceea ce arată că nivelul tendințelor narcisice sau de supraevaluare personală a rămas stabil între test și retest.

Rezultatele Wilcoxon indică faptul că, în grupul experimental, **programul formativ a contribuit la reducerea semnificativă a autodeprecierii și la o tendință de creștere a stimei de sine, în timp ce infatuarea a rămas neschimbată.**

Acest tipar sugerează că intervenția a avut un impact **protector asupra imaginii de sine**, diminuând vulnerabilitățile asociate autocriticii și facilitând consolidarea unei percepții mai echilibrate despre sine, fără a încuraja supraevaluarea narcisică.

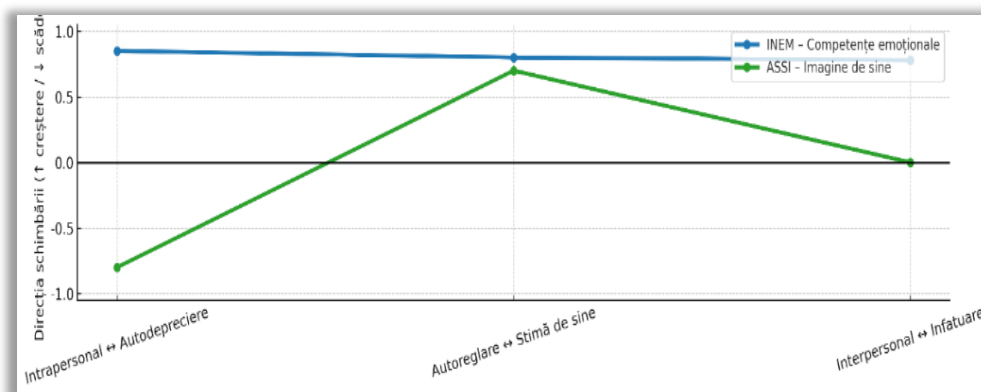


Figura 3.17. Congruența competențelor emoționale (INEM) și a stimei de sine (ASSI)

Congruența INEM–ASSI:

→ **Creșterea dimensiunii intrapersonale (INEM)** este congruentă cu **scăderea autodeprecierii (ASSI)**. Adolescenții care au dobândit o mai bună capacitate de recunoaștere și înțelegere a propriilor emoții au dezvoltat o atitudine mai puțin critică și mai puțin negativă față de sine.

→ **Îmbunătățirea autoreglării emoțiilor personale (INEM)** explică **tendința de creștere a stimei de sine (ASSI)**. Capacitatea de a gestiona emoțiile negative sprijină internalizarea unei imagini de sine mai pozitive și mai stabile.

→ **Empatia și inteligența emoțională interpersonală (INEM)**, deși nu se regăsesc direct în ASSI, au un impact indirect: relațiile sociale mai bune reduc autodeprecierii și întăresc sentimentul de valoare personală.

→ **Infatuarea stabilă (ASSI)** arată că intervenția nu a dus la o supraevaluare narcisică, ci la o **echilibrare realistă a imaginii de sine**. Aceasta este congruentă cu literatura care arată că IE crescută corelează cu o **autoapreciere sănătoasă, nu grandioasă** [275].

Conform lui Mayer și Salovey (2016), dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă baza autoreglării emoționale [199]. Rezultatele ASSI confirmă că această dezvoltare se reflectă în **diminuarea vulnerabilităților identitare** (autodeprecierii) și în consolidarea unei imagini de sine mai stabile. Studiile lui Flouri și Buchanan (2003) arată că implicarea paternă este asociată cu o **stimă de sine mai ridicată la adolescenți** [100]. Congruența INEM–ASSI confirmă acest

mecanism, programul formativ sprijină dezvoltarea competențelor emoționale, care se traduc printr-o imagine de sine adecvată.

Compararea INEM și ASSI arată că **abilitățile emoționale (INEM) sunt fundamentul construcției unei imagini de sine sănătoase (ASSI)**. Creșterea autoreglării și a dimensiunilor intrapersonale a dus la reducerea autodeprecierii, iar consolidarea competențelor emoționale a contribuit la stabilizarea și ușoara creștere a stimei de sine.

Astfel, programul formativ a demonstrat nu doar eficiență în **optimizarea competentelor inteligenței emoționale**, ci și un impact **identitar și clinic** prin diminuarea autocriticii excesive și prin sprijinirea unei **imagini de sine echilibrate**.

În timpul programului de intervenție psihologică s-a realizat și o **evaluare intermediară**, cât și o **evaluare spre finalul programului**, cu o tehnică proiectivă, „**Stema personală**”, o tehnică de clarificare identitară ce acționează ca „scaffold” [310], ce a fost utilizată ca instrument recurent de clarificare a sinelui și de optimizare a componentelor inteligenței emoționale la nivel intrapersonal (atenție/înțelegere a propriilor emoții), reglare emoțională și interpersonal (expresie/gestionare în relații). Abordarea este congruentă cu modelul abilităților IE [195; 196] și cu literatura despre competența afectivă [130].

În debutul programului, „Stema personală” (vezi Anexa 5, Ședința nr.2, Activitatea 2) a funcționat ca **oglină narativă** a identității. La prima completare s-au observat niveluri scăzute pe mai multe componente vizate de fișă: (i) claritate intrapersonală redusă (dificultate în a denumi valori și un motto coerent cu sinele), (ii) strategii de reglare imprecise sau reactive („mă abțin până explodez”), (iii) expresie interpersonală inhibată (reticență în a împărtăși public conținutul). Această configurație este tipică pentru stadiile incipiente ale dezvoltării componentelor inteligenței emoționale, în care atenția și înțelegerea emoțiilor preced reglarea [124; 195], coerent cu clasificările patternurilor de atașament [9].

Citate din fișe (anonimizate): „Nu știu ce valori să trec; parcă depinde de situație.” (P7, Șed. 2). Calități... aș scrie «ok cu toți», dar nu știu dacă e adevărat.” (P2, Șed. 2). „Motto: «Să nu supăr pe nimeni»; nu e chiar al meu.” (P11, Șed. 2).

Interpretare clinică. Lipsa unui **reper valoric** personal și a **unei narațiuni coerente** indică o dominantă exploratorie neintegrată. „Stema” activează procesul de **externalizare** a conținuturilor afective și de **organizare semantică** a sinelui, pregătind terenul pentru intervențiile de reglare [195; 310].

Astfel, rezultatele indică:

– **Dimensiunea intrapersonală** este fragilă: dificultăți în a numi 3 valori și a formula un motto coerent; „calitățile” apar difuze, cu auto-descrieri contradictorii. Modelul abilităților EI –

percepție/înțelegere/reglare arată că lipsa clarității emoționale și a vocabularului afectiv reduce autoreglarea ulterioară [195].

-Reglarea propriilor emoții este mai curând reactivă (încă lipsesc strategii declarate); teoretic, fără „repair/clarity”- absența un control stabil al răspunsului emoțional.

– **Dimensiunea interpersonală:** „simbolul” și „pasiunea” sunt notate minimal, iar împărtășirea publică este ezitantă; diferențierea emoțiilor și exprimarea adecvată nu sunt încă conturate.

La a doua completare a fișei de lucru „Stemei personale” (vezi Anexa 5, Ședința nr. 10, Activitatea 4) apar formulări mai clare și mai specifice: valorile devin comportamental ancorate („onestitate în conflict; respectarea limitelor”), motto-ul capătă relevanță personală, iar „pasiunea” se leagă de acțiuni planificate (ex.: timp dedicat, resurse identificate). De asemenea, apar strategii declarate de reglare (respirație, auto-monitorizare, model ABC). Fișa este prevăzută explicit ca exercițiu de integrare. Această evoluție este susținută procedural de ședințele 7–9 (mindfulness, coping, contract de autoreglare), care cresc toleranța la stare și disponibilitatea pentru auto-monitorizare.

Citate (anonimizate): „Valoare: respectul limitelor – inclusiv ale mele; dacă ridic vocea, iau pauză 2 minute.” (P4, Șed. 10), „Pasiune: grafică – mă înscriu la curs; miercurea 1 oră.” (P9, Șed. 10).

→ Legătura dintre *tehnica Stema personală* cu rezultatele statistice post-intervenție Ședința nr.10:

În lotul experimental apar creșteri semnificative la INEM global ($Z = -2.800$, $p = 0.005$), INEM intrapersonal ($Z = -2.520$, $p = 0.012$) și reglarea emoțiilor personale ($Z = -2.330$, $p = 0.020$); dimensiunea interpersonală crește semnificativ ($Z = -2.640$, $p = 0.008$), iar înțelegerea/reglarea emoțiilor celorlalți arată tendințe pozitive. Mecanismul modelul de *emotion regulation* [121] explică de ce clarificarea valorilor (cadrul cognitiv) + tehnici de reglare (mindfulness, reîncadrare) duc la mai puțină reactivitate și la răspunsuri mai adaptative—exact ce începe să se vadă în a doua „Stemă”.

„Stema personală” este reluată ca instrument de reevaluare a identității în relație cu grupul (vezi Anexa 5, Ședința nr.21, Activitatea 3), cu trimitere explicită la ce s-a lucrat în șed. 2 și 10, și consolidată de exerciții de deschidere („Când mă simt eu însumi?”) și un joc de autenticitate, argumentează alegerile valorice și solicită/ oferă feedback. Se observă autopercepție stabilizată, acceptare de sine și expresie relațională mai fluidă.; fișa devine un indicator de identitate integrată și de auto-acceptare într-un context suportiv. Citate (anonimizate): „Am păstrat «curajul» ca valoare, dar acum scriu și cum îl practic: cer un «time-out» când simt că mă aprind.” (P1, Șed. 21), „Simbolul a rămas pasărea – doar că acum am desenat-o zburând spre public.” (P6, Șed. 21)

→ Legătura dintre tehnica *Stema personală* cu rezultatele statistice post-intervenție Ședința 21:

Concomitent cu creșterile pe INEM, înregistrează tranziții pe RSQ (↑ securizant; ↓ preocupat/respingător/temător), confirmând că relațiile mai previzibile (vectorul patern) susțin autoreglarea și încrederea în relație (*earned security*). Teoretic, aceste rezultate se aliniază cu teoria lui Bowlby (*secure base*), precum și cu rolul specific al taților în securizarea explorării și reglării comportamentale (acceptarea paternă corelează cu un nivel EI mai ridicat) [125; 129].

Astfel, pe componentele inteligenței emoționale, se înregistrează următoarele rezultate:

- **Intrapersonal (conștientizare/claritate)**

Ședința nr. 2: valori și calități difuze, motto absent sau generic → Ședința nr. 10: formulări specifice, sens personal → Ședința nr. 21: coerență narativă, asumare publică. Convergent cu **INEM intrapersonal** ↑ ($Z = -2.520$).

- **Reglarea emoțiilor personale**

Ședința nr. 2: reactivitate, lipsă de strategii declarate → Ședința nr. 10: apar strategii (ABC, relaxare, contract) → Ședința nr. 21: aplicare fluidă în situații relaționale. Convergent cu **INEM reglare personală** ↑ ($Z = -2.330$).

- **Interpersonal (empatie/gestionarea relațiilor)**

Ședința nr. 2: timiditate la împărtășire → Ședința nr. 21: prezentări coerente ale „Stemei” și feedback constructiv în grup, ceea ce reflectă **INEM interpersonal** ↑ ($Z = -2.640$).

- **Dezirabilitatea socială** rămâne stabilă (n.s.), ceea ce confirmă autenticitatea progresului raportat.

Mecanism clinic (Șed. 21). Autenticitate în relație + feedback validant → întărirea bazei de siguranță și a auto-eficacității în interacțiuni; consolidarea managementului relațiilor [35; 130].

În concluzie, recurența „Stemei personale” funcționează ca fir roșu al intervenției: de la *naming* (Șed. 2), la *reîncadrare și planificare* (Șed. 10), până la *auto-prezentare autentică* în relații (Șed. 21).

Dinamica rezultatelor (INEM/RSQ) și a observațiilor clinice sugerează o maturizare emoțională reală, în care claritatea devine reglare, iar reglarea se traduce în competență relațională; reconfigurarea RSQ (↑ securizant) confirmă, în acord cu Bowlby și cu modelul de emotion regulation (Gross), că **securizarea relațională plus antrenarea competențelor emoționale produc o schimbare coerentă** [35; 120].

Cercetarea confirmă **Ipoteza experimentului formativ**: implementarea programului de intervenție psihologică complex orientat la optimizarea componentelor inteligenței emoționale va contribui la reziliența atașamentului insecurizant și la compensarea trăsăturilor de personalitate maladaptative, formarea stimei de sine adecvate și la adolescenți.

Un aspect inedit al rezultatelor cercetării îl reprezintă evidențierea **tatălui** ca vector terapeutic major în consolidarea climatului emoțional al adolescentului. Prin aducerea în prim-plan a tatălui ca figură centrală și vector terapeutic, lucrarea adaugă o contribuție științifică originală și deschide o direcție inovativă în psihoterapia adolescenților, ancorată într-o viziune complexă și multidisciplinară. Literatura de specialitate a descris specificitatea rolului patern în explorare, autonomie și reglare comportamentală [125; 156; 222], însă această cercetare aduce dovada empirică că, prin implicarea tatălui în procesul terapeutic, prin fișe comune cu adolescentul ca teme pentru acasă, se produc atât efecte directe asupra relației tată–adolescent, cât și efecte transversale asupra relației cu mama, conducând la echilibrarea sistemului familial. Astfel, tatăl devine nu doar o figură complementară, ci un agent terapeutic inovator, capabil să catalizeze securizarea relațiilor de atașament și să **restructureze** profilul emoțional al adolescentului, motiv pentru care programul de intervenție a accentuat acest rol.

3.5. Concluziile capitolului 3

1. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute după aplicarea programului de intervenție psihologică au evidențiat un tipar clar de diferențiere între **grupul experimental** (GE) și **grupul de control** (GC), atât în comparațiile intergrup (Mann–Whitney), cât și în analiza longitudinală (test–retest, Wilcoxon). Adolescenții din GE au înregistrat creșteri semnificative la inteligența emoțională globală, dimensiunea intrapersonală (reglarea emoțiilor personale) și tendință pozitivă la dimensiunea interpersonală (reglarea emoțiilor celorlalți). Analiza longitudinală (test–retest) a confirmat evoluția acestor rezultate. Intervenția a consolidat autoreglarea și empatia funcțională, mecanisme esențiale pentru integrarea socială și echilibrul emoțional, favorizând autoreglarea emoțională și menținerea relațiilor sociale funcționale. Dincolo de utilitatea adaptativă, aceste schimbări au și o semnificație **axiologică**, pentru că autoreglarea și empatia funcțională sunt fundamente ale **caracterului moral**: autocontrolul, prudența practică și compasiunea sunt descrise drept competențe-cheie ale caracterului virtuos, ancorând inteligența emoțională într-o dimensiune a valorilor, nu doar a eficienței relaționale. Astfel, intervenția poate fi înțeleasă ca un mecanism de întărire a „busolei morale” prin reglarea impulsului, creșterea responsabilității față de impactul asupra celuilalt și consolidarea comportamentelor de grijă/echitate în relațiile cotidiene. Prin urmare, efectul formativ al programului poate fi formulat ca o tranziție de la adaptare emoțională la **integrare socio-morală** și securizarea relațiilor cu prietenii susțin nu doar relații mai funcționale, ci și o orientare prosocială mai stabilă, cu valoare protectivă pentru apartenență, cooperare și echilibru emoțional.

2. Programul formativ a produs schimbări semnificative în relațiile de atașament: în GE au crescut încrederea, comunicarea și atașamentul total față de tată, cu scăderea alienării paternale; concomitent, s-au observat efecte pozitive și în relația cu mama (încredere mai mare, alienare redusă), în timp ce relațiile cu prietenii au rămas stabile. Rezultatele susțin ideea de *plasticitate relațională* în adolescență: experiențele relaționale corective trăite în cadrul relației terapeutice și prin reconfigurarea dialogului afectiv cu părinții au început să reorganizeze modelele interne de lucru despre sine și ceilalți, ceea ce literatura descrie drept „*earned/felt security*” – o securitate relațională dobândită ulterior, prin contacte consecvent suportive, chiar în prezența unui istoric de insecuritate. Creșterea încrederii și a comunicării și diminuarea alienării indică o recalibrare a reprezentărilor adolescentului despre sine („*sunt demn de sprijin*”) și despre părinte („*poate fi disponibil, predictibil și suficient de sigur*”), compatibilă cu ipoteza că intervenția nu a produs doar o ameliorare tranzitorie a dispoziției, ci a inițiat un proces de reorganizare structurală a atașamentului. Astfel, programul formativ confirmă că procesul de securizare relațională și de reorganizare a modelelor interne de lucru despre sine și ceilalți poate fi activat și consolidat în adolescență printr-un cadru terapeutic ce îmbină bază de siguranță, mentalizare și experiențe repetate de ruptură–reparare, reorganizând traiectoriile de dezvoltare spre un profil emoțional și relațional mai adaptativ.

3. Adolescenții din GE au prezentat o tendință de creștere a maturității emoționale, reflectându-se în capacitatea de adaptare afectivă și echilibrul emoțional, iar creșterea acestuia în GE este legată de punerea adolescentului în rolul tatălui, mamei, înțelegerea realității din familie prin psihodramă, dar și prin implicarea indirectă a părinților în completarea temelor pentru acasă – fișe comune adolescent-părinte. Acest dublu plan – trăire corectivă în scenă și lucru reflexiv în diada adolescent-părinte – a consolidat reziliența atașamentului: capacitatea sistemului de atașament de a face față tensiunilor, de a transforma experiențele relaționale negative în oportunități de învățare și de a reveni la un nivel mai înalt de securitate după conflict. Creșterea maturității emoționale la adolescenții din GE nu înseamnă doar o mai bună toleranță la frustrare și o reglare mai eficientă a emoțiilor, ci și o mai mare flexibilitate în reprezentările despre sine („*pot gestiona ceea ce simt*”) și despre ceilalți („*părintele poate fi și limitativ, și suportiv*”). În acest sens, maturizarea emoțională și reziliența atașamentului se dovedesc a fi procese interconectate: pe măsură ce adolescentul își reconfigurează imaginea de sine din „vulnerabil, copleșit de emoții” în „capabil să le recunoască, să le exprime și să le regleze”, se rescriu și reprezentările despre celălalt – de la „indisponibil/ respingător/ imprevizibil” la „suficient de sigur și accesibil afectiv”. Relația sine–celălalt trece astfel de la polarizări rigide (idealizare/devalorizare, fuziune/evitare) la poziții mai nuanțate și flexibile, în care adolescentul se poate simți simultan autonom și susținut, ceea ce constituie nucleul rezilienței atașamentului.

4. Rezultatele au arătat scăderi consistente și semnificative la toate cele cinci dimensiuni maladaptative (anxietate, detașare, antagonism, dezinhibiție, psihoticism) în grupul experimental. Analiza Wilcoxon a confirmat că aceste scăderi s-au produs în evoluția longitudinală a GE, în timp ce GC a rămas stabil. Scăderea concomitentă a celor cinci dimensiuni maladaptative în grupul care a parcurs programul poate fi interpretată ca o modificare „de profunzime” a felului în care participanții își gestionează tensiunea internă și se raportează la ceilalți, nu doar ca o diminuare punctuală a unor reacții. Un astfel de profil sugerează trecerea de la strategii defensive rigide (hipervigilență, retragere, opoziție, impulsivitate, distorsiuni de interpretare) către o funcționare mai flexibilă, susținută de competențe de autoreglare și de experiențe relaționale corective în cadrul grupului și în sarcinile de lucru cu figurile semnificative. Aceste date confirmă compensarea atașamentului securizant în urma ședințelor dezvoltative, schimbarea atitudinii față de părinți și prieteni, iertarea unor evenimente neplăcute în relațiile cu ceilalți și formarea deprinderilor de autoreglare emoțională, dezvoltarea respectului de sine.

5. La nivelul stimei de sine și infatuării nu s-au înregistrat diferențe semnificative între GE și GC, însă analiza longitudinală a arătat o creștere moderată a stimei de sine și o reducere a autodeprecierii în GE. Aceste rezultate sugerează că intervenția a avut un efect protector indirect asupra imaginii de sine, reducând autocritica și favorizând o percepție mai stabilă a propriei valori. Infatuarea, fiind legată de structurile narcisice ale personalității, rămâne mai puțin influențată de intervenții pe termen scurt. Dezvoltarea stimei de sine apare ca pivot integrator: când valoarea personală devine mai stabilă, scade nevoia de apărare prin retragere, atac sau impuls; crește capacitatea de a cere sprijin, de a negocia limite și de a menține apartenența fără pierderea autonomiei. Astfel, efectele programului pot fi formulate ca o maturizare a funcționării socio-emoționale: mai multă coerență internă, mai multă reglare, relații mai sigure și un profil de vulnerabilitate clinică diminuat.

6. În ansamblu, datele confirmă eficiența programului de intervenție psihologică centrată pe optimizarea componentelor inteligenței emoționale și reziliența atașamentului, întrucât a produs efecte pozitive și sistemice asupra dezvoltării emoționale și psihologice a adolescenților.

- **Efecte directe:** creșterea autoreglării emoționale, securizarea relației părinte-adolescent, reducerea trăsăturilor maladaptative.
- **Efecte transversale:** îmbunătățirea relației cu mama, scăderea alienării familiale.
- **Efecte protective:** scăderea autodeprecierii și consolidarea maturității emoționale.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În urma analizei aprofundate a literaturii și a demersului teoretico-experimental realizat, cercetarea de față a evidențiat că **atașamentul și inteligența emoțională (IE)** constituie un sistem funcțional integrat în adolescență: **securizarea relațională** (mai ales în raport cu figura paternă, în complementaritate cu figura maternă) susține autoreglarea afectivă, empatia, adaptarea socială și maturizarea emoțională; în oglindă, **insecuritatea relațională** se asociază cu vulnerabilitate clinică (afect negativ, detașare, impulsivitate) și cu risc crescut pentru eșec adaptativ. Rezultatele experimentale au validat **un model formativ, integrativ** (psihodramă, terapie cognitiv-comportamentală, integrativă, sistemică, mindfulness și psihoeducație), capabil să producă schimbări semnificative în structura atașamentului, în competențele emoționale și în profilul de personalitate al adolescenților cu atașament insecurizant. Datele post-intervenție evidențiază o ameliorare sistematică a funcționării emoționale: creșterea inteligenței emoționale globale și a dimensiunilor intrapersonală/interpersonală, creșterea nivelului de maturitate emoțională (Friedmann), optimizarea relațiilor cu părinții (IPPA – încredere, comunicare, atașament total), concomitent cu diminuări consistente ale dimensiunilor maladaptative PID-5 (anxietate, detașare, antagonism, dezinhibiție, psihoticism). Aceste modificări, obținute în condițiile omogenității inițiale a grupurilor (garanție a validității interne), confirmă relevanța clinic-educatională a intervențiilor centrate pe reziliența atașamentului în adolescență și susțin convergent eficacitatea modelului formativ aplicat.

În această lucrare, reziliența atașamentului este operaționalizată ca variație pozitivă agregată a încrederii/comunicării și reducerea alienării în relația cu părinții și prietenii (IPPA), inclusiv tranziții favorabile de stil (RSQ). Consolidarea securității relaționale (*earned/felt security*) este considerată atinsă când la retest apare profil RSQ securizant cu menținere și coerență a indicatorilor relaționali. Pe direcția acestei cercetării, se impun studii longitudinale multicentrice cu urmăriri la 6, 12 și 36 de luni, care să testeze durabilitatea schimbărilor și să permită modelări explicative ale traseului atașament → inteligență emoțională → maturitate emoțională/profil personologic/imagie de sine, cu analize diferențiate în funcție de gen, tip de familie și mediu.

Datele obținute în această lucrare confirmă că inteligența emoțională este „**veriga mecanică**” prin care atașamentul influențează adaptarea socio-emoțională în adolescență: securitatea relațională → nivel IE mai crescut → profiluri PID-5 mai puțin accentuate; invers, insecuritatea → componente IE mai fragile → vulnerabilități dezadaptative crescute. Această logică legitimează titlul tezei și, simultan, justifică includerea profilărilor PID-5 și ASSI ca indicatori ai eficienței formative și ai utilității clinico-educationale a programului propus.

Definiție operațională propusă: *Securizarea relațională în adolescență reprezintă starea de previzibilitate, acceptare și disponibilitate afectivă în raport cu figurile parentale, din care*

decurge capacitatea adolescentului de a percepe, înțelege, utiliza și regla emoțiile în acord cu scopurile personale și contextul social; ea funcționează ca matrice de învățare emoțională, reducând vulnerabilitățile disfuncționale și consolidând reziliența. Revizuirea teoretică și studiile empirice efectuate au condus la formularea următoarelor concluzii relevante și recomandări practice pentru optimizarea dezvoltării socio-emoționale a adolescenților:

1. Atașamentul și inteligența emoțională formează un sistem funcțional integrat. Calitatea relațiilor de atașament (încredere, comunicare, non-alienare) constituie baza dezvoltării componentelor inteligenței emoționale (intrapersonală și interpersonală), iar securizarea relațională crește probabilitatea autoreglării eficiente, a empatiei și a rezilienței. În opoziție, insecuritatea relațională se asociază cu afect negativ, retragere/detașare și impulsivitate.

2. Figura paternă exercită un rol diferențiat, complementar mamei. Datele arată că implicarea paternă se asociază cu reglarea emoțională și maturitatea afectivă superioare; comunicarea paternă crește încrederea și scade alienarea, iar atașamentul total față de tată prezintă forță predictivă pentru maturitatea emoțională. Concomitent, relația cu mama beneficiază de efecte transversale, înregistrând creșteri la încredere/atașament și scăderi ale alienării. Acest tipar confirmă ipoteza că tatăl, ca figură centrală a intervenției, poate funcționa ca vector de securizare familială.

3. Eficiența intervenției psihologice. Post-intervenție, grupul experimental a prezentat creșteri semnificative la inteligența emoțională globală și la dimensiunile intrapersonală/interpersonală, reglarea emoțiilor personale, maturitate emoțională (Friedman); simultan, s-au înregistrat scăderi consistente pe PID-5 (anxietate, detașare, antagonism, dezinhibiție, psihoticism). Aceste efecte au fost obținute pe fondul omogenității inițiale GE/GC (validitate internă).

4. Rolul rețelei de egali. Atașamentul față de prieteni se asociază cu înțelegerea/recunoașterea emoțiilor celorlalți și cu IE globală; totuși, în fereastra temporală a studiului, schimbările robuste au apărut în sfera familială, ceea ce confirmă caracterul primar al relațiilor parentale pentru recalibrarea modelelor interne de lucru în adolescență.

5. Imaginea de sine. Intervenția a redus autodeprecierea și a produs o tendință de creștere a stimei de sine, fără inflație narcisică (infatuarea a rămas stabilă), indicând stabilizare identitară și o autoevaluare mai realistă, congruentă cu maturizarea emoțională.

6. Sinteză conceptuală. Convergența INEM–IPPA–RSQ confirmă că dezvoltarea competențelor inteligenței emoționale și securizarea relațiilor de atașament sunt procese interdependente; mecanismul de schimbare (abilitățile emoționale) și rezultatul relațional (stil securizant) se potențează reciproc.

7. Limitări și generalizare. Dimensiunea eșantionului formativ, specificitatea contextului (regional), preponderența auto-raportărilor și fereastra scurtă de follow-up atenuază generalizabilitatea externă; sunt necesare replicări multicentrice și urmăriri longitudinale pentru testarea durabilității efectelor.

Recomandări:

Pe plan aplicativ, datele susțin oportunitatea integrării intervențiilor patern-centrate în infrastructura educațională și comunitară. La nivel macro, includerea educației socio-emoționale în curriculumul gimnazial-liceal, cu standarde explicite pentru perceperea, înțelegerea, utilizarea și reglarea emoțiilor, ar trebui dublată de protocoale de screening și trimitere către consiliere școlară și servicii comunitare, de parteneriate instituționalizate între școală, familie și rețeaua de servicii de sănătate mintală, precum și de finanțări pentru studii multicentrice longitudinale care să evalueze durabilitatea efectelor. În paralel, politicile educaționale ar trebui să prevadă programe de formare a cadrelor didactice și a consilierilor școlari în antrenarea competențelor emoționale și în gestionarea situațiilor de risc. La nivel mezo și micro, se recomandă implementarea programelor integrate în consilierea școlară și familială, cu conținuturi care combină psihoeducația, mentalizarea, restructurarea cognitivă, mindfulness și tehnici de psihodramă orientate pe diadele adolescent–tată și adolescent–mamă.

Personalizarea intervenției în funcție de stilul de atașament este esențială: pentru profilul preocupat/anxios accentul va fi pus pe reducerea hiperactivității și toleranța la incertitudine; pentru cel respingător/evitant – pe apropiere gradată și antrenarea empatiei; pentru cel temător/dezorganizat – pe stabilizare, coerență relațională și reducerea ambivalenței.

Din perspectivă formativă, este necesară consolidarea pregătirii specialiștilor în terapii orientate pe atașament și mentalizare, combinate cu abordări cognitiv-comportamentale și tehnici experiențiale, precum și dezvoltarea de ghiduri metodologice pentru mediul școlar și pentru serviciile comunitare, care să includă seturi de exerciții, fișe de dialog părinte–adolescent și scenarii de practică relațională. Pe direcția cercetării, se impun studii longitudinale multicentrice cu urmăriri la 6, 12 și 36 de luni, care să testeze durabilitatea schimbărilor și să permită modelări explicative ale traseului atașament → inteligență emoțională → maturitate emoțională/profil personologic/imagie de sine, cu analize diferențiate în funcție de gen, tip de familie și mediu.

Studiul recunoaște limitări inerente designului: dimensiunea redusă a eșantioanelor în faza experimentală, specificitatea regională, preponderența auto-raportărilor și fereastra de urmărire relativ scurtă reduc gradul de generalizare externă și impun prudență în extrapolare. Aceste aspecte pot fi abordate prin extinderea eșantioanelor, includerea măsurilor observaționale și a rapoartelor părinte/profesor, precum și prin prelungirea urmăririi, astfel încât să fie surprinse traiectoriile dezvoltării emoționale și ale securizării relaționale pe termen mediu și lung.

BIBLIOGRAFIE

1. ABELA, J. R. Z., HANKIN, B. L., HAIGH, E. A. P., ADAMS, P., VINOKUROFF, T., TRAYHERN, L. Interpersonal vulnerability to depression in high-risk children: the role of insecure attachment and reassurance seeking. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* [online]. 2005, vol. 34, nr. 1, pp. 182–192 [citat 12.07.2022]. ISSN 1537-4416. E-ISSN 1537-4424. Disponibil: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_17
2. ABRAMSON, L. Y., ALLOY, L. B., HANKIN, B. L., HAEFFEL, G. J., MACCOON, D. G., GIBB, B. E. Cognitive vulnerability-stress models of depression in a self-regulatory and psychobiological context. In: GOTLIB, I. H., HAMMEN, C. L., eds. *Handbook of depression* [online]. New York: Guilford Press, 2002, pp. 268–294 [citat 22.08.2022]. ISBN 978-1572307254. Disponibil: https://www.binghamton.edu/psychology/labs/mood/pdfs/2002_handbook-of-dep_abramson-et-al_cog-vuln-stress-models-of-dep.pdf
3. ADAM, K. S. Suicidal behavior and attachment: A developmental model. In: SPERLING, M. B., BERMAN, W. H., eds. *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives* [online]. New York: Guilford Press, 1994, pp. 275–298 [citat 24.02.2023]. ISBN 978-0-89862-547-9. Disponibil: <https://books.google.com/books?id=2ICZpEZsVAYC>
4. ADAM, K. S., SHELDON-KELLER, A. E., WEST, M. Attachment organization and history of suicidal behavior in clinical adolescents. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 1996, vol. 64, nr. 2, pp. 264–272 [citat 24.02.2023]. ISSN 0022-006X. E-ISSN 1939-2117. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.2.264>
5. ADAMS, G. R., BERZONSKY, M. D. (coord.). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell* (trad. G. Oancea, A. Hrab, D. Nistor, M. Andriescu). Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
6. AINSWORTH, M. D. S. The development of infant-mother attachment. In: CALDWELL, B. M.; RICCIUTI, H. N., eds. *Review of child development research*. Vol. 3: *Child development and social policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1973, pp. 1–94 [citat 24.02.2023]. ISBN 9780226090450. Disponibil: <https://search.worldcat.org/title/Review-of-child-development-research/oclc/22454481>
7. AINSWORTH, M. D. S. Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In: PARKES, C. M.; STEVENSON-HINDE, J.; MARRIS, P., eds. *Attachment across the life cycle* [online]. London: Routledge, 1993, pp. 33–51 [citat 24.02.2023]. ISBN 978-0415056519. DOI: 10.4324/9780203132470-6. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9780203132470-6>

8. AINSWORTH, M. D. S. Infant-mother attachment. In: *American Psychologist* [online]. 1979, vol. 34, nr. 10, pp. 932–937 [citată 24.02.2023]. ISSN 0003-066X. E-ISSN 1935-990X. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
9. AINSWORTH, M. D. S.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. xviii, 391 p. ISBN 0898594618. ISBN 978-0898594614.
10. ALBU, G. *Grijile și îngrijorările profesorului*. Pitești: Paralela 45, 2013. 240 p. ISBN 978-973-47-1626-5.
11. ALBU, G., SUDITU, M. *Psihopedagogia comunicării*. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești, 2008. 234 p. ISBN 978-973-719-283-7,
12. ALLEN, J. P., HAUSER, S. T. Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. In: *Development and Psychopathology* [online]. 1996, vol. 8, nr. 4, pp. 793–809 [citată 24.02.2023]. ISSN 0954-5794. E-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007434>
13. ALLEN, J. P., HAUSER, S. T., BORMAN-SPURRELL, E. Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: an 11-year follow-up study. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 1996, vol. 64, nr. 2, pp. 254–263 [citată 24.02.2023]. ISSN 0022-006X. E-ISSN 1939-2117. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.2.254>
14. ALLEN, J. P. The attachment system in adolescence. In: CASSIDY, J.; SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2008, pp. 419–435 [citată 11.05.2021]. ISBN 978-1593858742. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/232458083_The_attachment_system_in_adolescence
15. ALLEN, J. P., TAN, J. S. The multiple facets of attachment in adolescence. In: CASSIDY, J.; SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 3rd ed. New York, NY: Guilford Press, 2016, pp. 399–415. ISBN 978-1462525294.
16. AMATO, P. R., KEITH, B. Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. In: *Psychological Bulletin* [online]. 1991, vol. 110, nr. 1, pp. 26–46 [citată 12.07.2022]. ISSN 0033-2909. E-ISSN 1939-1455. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
17. AMATO, P. R., GILBRETH, J. G. Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. In: *Journal of Marriage and the Family* [online]. 1999, vol. 61, nr. 3, pp. 557–573 [citată 11.05.2021]. ISSN 0022-2445. E-ISSN 1741-3737. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/353560>

18. ARMSDEN, G. C., GREENBERG, M. T. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 1987, vol. 16, nr. 5, pp. 427–454 [citat 11.05.2021]. ISSN 0047-2891. E-ISSN 1573-6601. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
19. ARNETT, J. J. Adolescent storm and stress, reconsidered. In: *American Psychologist* [online]. 1999, vol. 54, nr. 5, pp. 317–326 [citat 19.03.2021]. ISSN 0003-066X. E-ISSN 1935-990X. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
20. ARMSTRONG, A. R., GALLIGAN, R. F., CRITCHLEY, C. R. Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2011, vol. 51, nr. 3, pp. 331–336 [citat 24.02.2023]. ISSN 0191-8869. E-ISSN 1873-3549. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.025>
21. AZZOPARDI, G. *QE, QI : Dopez votre intelligence*. Paris: Marabout, 1998, 189 p. ISBN 978-2501030311.
22. BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc., 1997, 216 p.
23. BAR-ON, R., BROWN, J. M., KIRKCALDY, B. D., THOMÉ, E. P. Emotional expression and implications for occupational stress; An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2000, vol. 28, nr. 6, pp. 1107–1118 [citat 06.08.2023]. ISSN 0191-8869. E-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
24. BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicothema* [online]. 2006, vol. 18, supl., pp. 13–25 [citat 11.05.2021]. ISSN 0214-9915. E-ISSN 1886-144X. PMID 17295953. Disponibil: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
25. BARRETT, L. F., GROSS, J., CHRISTENSEN, T. C., BENVENUTO, M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. In: *Cognition and Emotion* [online]. 2001, vol. 15, nr. 6, pp. 713–724 [citat 21.06.2022]. ISSN 0269-9931. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
26. BARTHOLOMEW, K.; HOROWITZ, L.M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1991, vol. 61, nr. 2, pp. 226–244 [citat 11.05.2021]. ISSN 0022-3514. E-ISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>

27. BAUMRIND, D. Patterns of parental authority and adolescent autonomy. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* [online]. 2005, nr. 108, pp. 61–69 [citat 06.08.2023]. ISSN 1520-3247. E-ISSN 1534-8687. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/cd.128>
28. BECK, A. T., RUSH, A. J., SHAW, B. F., EMERY, G. *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press, 1979. 425 p. ISBN 0-89862-000-7. ISBN 978-0-89862-000-9.
29. BECK, J. S. *Cognitive behavior therapy: Basics and Beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. 391 p. ISBN 978-1609185046.
30. BERKING, M., WUPPERMAN, P. Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. In: *Current Opinion in Psychiatry* [online]. 2012, vol. 25, nr. 2, pp. 128–134 [citat 31.07.2021]. ISSN 0951-7367. E-ISSN 1473-6578. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669>
31. BETTS, J., GULLONE, E., ALLEN, J. S. An examination of emotional intelligence, self-esteem, and academic self-efficacy in adolescent high school students. In: *Personality and Individual Differences*. 2009, vol. 46, nr. 2, pp. 180–185. ISSN 0191-8869. E-ISSN 1873-3549 .
32. BLUM, R. W., BEUHRING, T., SHEW, M. L., BEARINGER, L. H., SIEVING, R. E., RESNICK, M. D. The effects of race/ethnicity, income, and family structure on adolescent risk behaviors. In: *American Journal of Public Health* [online]. 2000, vol. 90, nr. 12, pp. 1879–1884 [citat 06.08.2023]. ISSN 0090-0036. E-ISSN 1541-0048. Disponibil: <https://doi.org/10.2105/AJPH.90.12.1879>
33. BOSSARD, J. H. S., BOLL, E. S. *The sociology of child development*. 4th ed. New York: Harper & Row, 1966. x, 566 p. ISBN 0063560887. ISBN 978-0063560888.
34. BOWLBY, J. *Attachment. Vol. 1 of Attachment and loss*. 2nd ed. New York: Basic Books, 1982, 464 p. ISBN 0465-00543-8; 978-0465005437.
35. BOWLBY, J. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books, 1988. xii, 205 p. ISBN 0465075975. ISBN 9780465075973.
36. BOWLBY, J. Developmental psychiatry comes of age. In: *American Journal of Psychiatry* [online]. 1988, vol. 145, nr. 1, pp. 1–10 [citat 02.11.2022]. ISSN 0002-953X. E-ISSN 1535-7228. Disponibil: <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>
37. BOWLBY, J. *Crearea și ruperea legăturilor afective*. Trad. Violeta Bîrzescu, București: Editura Trei, 2016. 256 p. ISBN 978-606-719-763-1 .
38. BRACKETT, M. A., MAYER, J. D., WARNER, R. M. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, vol. 36, nr. 6, pp. 1387–1402 [citat 13.12.2025]. ISSN 0191-8869. E-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)

39. BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., SALOVEY, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. In: *Social and Personality Psychology Compass* [online]. 2011, vol. 5, nr. 1, pp. 88–103 [citat 06.08.2023]. ISSN 1751-9004. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
40. BRETHERTON, I. Attachment theory: Retrospect and prospect. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985, vol. 50, nr. 1–2, pp. 3–35. ISSN 0037-976X, eISSN 1540-5834. DOI 10.2307/3333824. Accesat la 06.02.2022: <https://doi.org/10.2307/3333824>
41. BRETHERTON, I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In: *Developmental Psychology* [online]. 1992, vol. 28, nr. 5, pp. 759–775 [citat 02.03.2022]. ISSN 0012-1649. E-ISSN 1939-0599. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
42. BRETHERTON, I. Fathers in attachment theory and research: A review. In: *Early Child Development and Care* [online]. 2010, vol. 180, nr. 1–2, pp. 9–23 [citat 06.08.2023]. ISSN 0300-4430. E-ISSN 1476-8275. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/03004430903414661>
43. BRODY, L. R., HALL, J.A. Gender and emotion in context. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F., eds. *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2008, pp. 395–408. ISBN 978-1593856502.
44. BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N., eds. *The international encyclopedia of education*. 2nd ed., vol. 3. Oxford: Elsevier, 1994, pp. 1643–1647 [citat 17.05.2022]. Disponibil: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
45. BRUMARIU, L. E., KERNS, K. A. Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. In: *Development and Psychopathology* [online]. 2010, vol. 22, nr. 1, pp. 177–203 [citat 29.09.2025]. ISSN 0954-5794. E-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579409990344>
46. BUTOI, I.T., BUTOI T. *Psihologie judiciară: curs universitar*. Ediția a II-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2004. 440 p. ISBN 973-725-152-0. ISBN 978-973-725-152-7.
47. CAIN, N. M., PINCUS, A. L., ANSELL, E. B. Narcissism at the crossroads: Phenotypic description of pathological narcissism across clinical theory, social/personality psychology, and psychiatric diagnosis. In: *Clinical Psychology Review* [online]. 2008, vol. 28, nr. 4, pp. 638–656 [citat 11.05.2021]. ISSN 0272-7358. E-ISSN 1873-7811. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.006>
48. CALDWELL, J. G., SHAVER, P. R. Mediators of the link between adult attachment and mindfulness. In: *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships* [online].

- 2013, vol. 7, nr. 2, pp. 299–310 [citat 06.08.2023]. ISSN 1981-6472. Disponibil: <https://doi.org/10.5964/ijpr.v7i2.133>
49. CARLSON, E. A., SROUFE, L. A. Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In: CICCHETTI, D., COHEN, D. J., eds. *Developmental psychopathology, vol. 1: Theory and methods*. New York: John Wiley & Sons, 1995, pp. 581–617. ISBN 0-471-53243-6. ISBN 978-0471532439 .
 50. CARLSON, E. A. A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. In: *Child Development* [online]. 1998, vol. 69, nr. 4, pp. 1107–1128 [citat 11.05.2021]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06163.x>
 51. CARLSON, V., CICCHETTI, D., BARNETT, D., BRAUNWALD, K. Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. In: *Developmental Psychology* [online]. 1989, vol. 25, nr. 4, pp. 525–531 [citat 06.06.2022]. ISSN 0012-1649. E-ISSN 1939-0599. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.525>
 52. CASSIDY, J., BERLIN, L. J. The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. In: *Child Development* [online]. 1994, vol. 65, nr. 4, pp. 971–991 [citat 11.05.2021]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/1131298>
 53. CASSIDY, J., SHAVER, P. R. eds. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2016. 1068 p. ISBN 978-1462525294 .
 54. CAZAN, A.M., NĂSTASĂ, L. E. Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. În: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, vol. 180, pp. 1574–1578 [citat 29.09.2025]. ISSN 1877-0428. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
 55. CHAN, K.-W., CHAN, S.-M. Perceived parenting styles and goal orientations: A study of teacher education students in Hong Kong. In: *Research in Education* [online]. 2005, vol. 74, pp. 9–21 [citat 11.05.2021]. ISSN 0034-5237. E-ISSN 2050-4608. Disponibil: <https://doi.org/10.7227/RIE.74.2>
 56. CHAPLIN, T. M. Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. In: *Emotion Review* [online]. 2015, vol. 7, nr. 1, pp. 14–21 [citat 06.08.2023]. ISSN 1754-0739. E-ISSN 1754-0747. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
 57. CHIEANU-ANDREI, D., RUSSU, I. *Psihosociologia relației copil–profesionist în domeniul social: suport de curs. Instruirea profesioniștilor din cadrul serviciilor sociale pentru copii în situație de risc și copiii separați de părinți* [online]. Chișinău: Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”; Caritas Republica Cehă; Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, 2015. 271 p. ISBN 978-9975-87-010-8. [citat 29.09.2025]. Disponibil:

<https://sociopolis.md/suportul-de-curs-psihosociologia-relatiei-copil-profesionist-in-domeniul-social> sociopolis.md+1

58. CHEPTENE, V. Inteligența emoțională și dimensiunile personalității adolescenților în funcție de factorul gen. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education* [online]. 2024, vol. 37, nr. 3, pp. 173–182 [citat 28.09.2025]. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636. Disponibil: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v37i3.173-182>
59. CHEPTENE, V. Optimizarea inteligenței emoționale la adolescenți. În: *Psihologie. Revistă științifico-practică* [online]. 2024, vol. 45, nr. 2, pp. 24–32 [citat 28.09.2025]. ISSN 1857-2502. E-ISSN 2537-6276. DOI: 10.46728/pspj.2024.v45.i2.p24-32. Disponibil: <https://key.upsc.md/wp-content/uploads/2024/12/PSPJ-V45-Iss2-2024-p24-32.pdf>
60. CHOCHAN, S. H., HABIB, H. A. Perceived fathers acceptance-rejection and emotional intelligence in adolescence: A gender-based comparison. In: *Pakistan Journal of Rehabilitation* [online]. 2024, vol. 13, nr. 2, pp. 100–108 [citat 03.02.2025]. ISSN 2311-3863. E-ISSN 2309-7833. DOI: 10.36283/pjr.zu.13.2/013. Disponibil: <https://ojs.zu.edu.pk/pjr/article/download/1673/1152/15475>
61. CIARROCHI, J., HYNES, K., CRITTENDEN, N. Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. In: *Cognition and Emotion* [online]. 2005, vol. 19, nr. 1, pp. 133–141 [citat 11.05.2021]. ISSN 0269-9931. E-ISSN 1464-0600. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/02699930441000102>
62. CIOBANU, I., TOLSTAIA, S. The psychological profile of adolescents with different types of attachment to their parents. In: *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy* [online]. 2022, vol. 44, nr. 2, pp. 162–172 [citat 11.10.2025]. ISSN 1582-313X. E-ISSN 2668-6678. Disponibil: <https://doi.org/10.52846/AUCPP.2022.2.13>
63. COLEMAN, J. C. *The nature of adolescence* [online]. 4th ed. London: Routledge, 2011. 288 p. ISBN 978-0415564205. eISBN 978-0203805633. DOI: 10.4324/9780203805633. [citat 29.09.2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9780203805633>
64. COLLINS, W. A., STEINBERG, L. Adolescent development in interpersonal context. In: EISENBERG, N., ed. *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development* [online]. 6th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006, pp. 1003–1067 [citat 12.07.2022]. ISBN 978-0471272908. ISBN 0471272906. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0316. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0316>
65. COLONNESI, C., DRAIJER, E. M., STAMS, G. J. J. M., VAN DER BRUGGEN, C. O., BÖGELS, S. M., NOOM, M. J. The relation between insecure attachment and child anxiety: a meta-analytic review. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* [online]. 2011,

- vol. 40, nr. 4, pp. 630–645 [citat 12.07.2022]. ISSN 1537-4416. E-ISSN 1537-4424. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581623>
66. CONSTANTIN, T. *Stiluri de atașament în relațiile de cuplu. Elaborarea și validarea unui instrument psihologic de evaluare (testul ASSI)*. Iași: Editura Performantica, 2005. Scorare electronică disponibilă pe platforma: <https://www.psihoprofile.ro>
67. CONSTANTIN, T. *Emotional Intelligence Questionnaire (Chestionarul INteligenței Emoționale – INEM) and its psychometric characteristics* (manuscris) [online]. 2022. [citat 13.12.2022]. Scorare electronică disponibilă pe platforma: <https://www.psihoprofile.ro>
Disponibil:
<https://www.psihoprofile.ro/Content/Questionnaires/1/41/DetaliipentrucercetareINEMv42025.pdf>
68. CONSTANTIN, T., MACARIE, A., ILIESCU, M., FODOREA, A., PREPELIȚĂ, G. Stima de sine - între normalitate și trăsătură accentuată. În: *Psihologie si societate: noutăți in psihologia aplicată*. Iași: Editura Performantica, 2008, pp. 128–141. ISBN 978-973-730-567-1.
Disponibil online la:
<https://www.psihoprofile.ro/Content/Questionnaires/1/23/Articol2007IasiStimadesineintrenormalitatesitrasaturaaccentuata.pdf>
69. CONSTANTIN, T., NICUȚĂ, E. G., GRĂDINARU, D. Psychometric properties of the Personality Inventory for DSM-5 in a Romanian community sample. In: *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 2021, vo. 21, nr. 1, pp.3-20. Disponibil: <https://doi.org/10.24193/jebp.2021.1.1>
70. CRACSNER, C-E., GHERGHINESCU, R. Reziliență-proces și reziliență-produs în mica școlaritate. În: *Revista de psihologie* [online]. 2015, vol. 61, nr. 4, pp. 245–256 [citat 13.10.2025]. ISSN 0034-8759. E-ISSN 2344-4665. Disponibil: https://revistadepsiologie.ipsihologie.ro/images/revista_de_psihologie/2015_4/Rev_Psihol_4_2015.pdf
71. CRESWELL, J. D. Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology* [online]. 2017, vol. 68, pp. 491–516. [citat 02.10.2024]. ISSN 0066-4308. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
72. CRITTENDEN, P. M. Social networks, quality of child rearing, and child development. In: *Child Development* [online]. 1985, vol. 56, nr. 5, pp. 1299–1313 [citat 02.10.2024]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/1130245>
73. CYR, C., EUSER, E. M., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J., van IJZENDOORN, M. H. Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. In: *Development and Psychopathology* [online]. 2010, vol. 22, nr. 1, pp. 87–

- 108 [citat 11.05.2021]. ISSN 0954-5794. E-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579409990289>
74. CUCER, A., LEUȚANU, G. Atașamentul și stilul parental – factori influenți asupra inteligenței emoționale. In: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective. In memoriam profesorul Nicolae Bucun: Materialele conferinței științifice naționale, 16 septembrie 2021* [online]. Chișinău: S. n., 2021 (Print-Caro SRL), pp. 287–299 [citat 29.09.2025]. ISBN 978-9975-56-934-7. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/287-299_0.pdf
75. DAMASIO, A.R. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1994, 321 p. ISBN 978-0-399-13894-2.
76. DAVID, D. *Psihologie clinică și psihoterapie: Fundamente*. Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2013. 417 p. ISBN 978-973-46-3142-1 (ed. tipărită); 978-973-46-3178-0 (ePub); 978-973-46-3179-7 (PDF).
77. DAVIDS, A., ENGEN, T. *Introductory psychology*. New York: Random House, 1975, 645 p. ISBN 0394318250. ISBN 978-0394319766.
78. DAWSON, A. E., ALLEN, J. P., MARSTON, E. G., HAFEN, C. A., SCHAD, M. M. *Adolescent insecure attachment as a predictor of maladaptive coping and externalizing behaviors in emerging adulthood*. Attachment & Human Development [online]. 2014, vol. 16, nr. 5, pp. 462–478 [citat 11.05.2021]. ISSN 1461-6734. E-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.934848>
79. Del GUIDICE, M. *Sex differences in romantic attachment: A meta-analysis*. In: Personality and Social Psychology Bulletin [online]. 2011, vol. 37, nr. 2, pp. 193–214 [citat 15.11.2022]. ISSN 0146-1672. E-ISSN 1552-7433. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0146167210392789>
80. DIAMOND, G. S., JOSEPHSON, A. M. *Family-based treatment research: A 10-year update*. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry [online]. 2005, vol. 44, nr. 9, pp. 872–887 [citat 11.05.2021]. ISSN 0890-8567. E-ISSN 1527-5418. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000169010.96783.4e>
81. DIAMOND, G. S., RUSSON, J., LEVY, S. *Attachment-based family therapy: A review of the empirical support*. In: Family Process [online]. 2016, vol. 55, nr. 3, pp. 595–610 [citat 11.05.2022]. ISSN 0014-7370. E-ISSN 1545-5300. DOI: 10.1111/famp.12241. Disponibil: https://drexel.edu/~media/Files/familyintervention/PDFs/Diamond_et_al-2016-Family_Process.ashx
82. DEKOVIĆ, M., MEEUS, W. *Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept*. In: Journal of Adolescence [online]. 1997, vol. 20, nr. 2, pp. 163–

- 176 [citat 22.04.2022]. ISSN 0140-1971. E-ISSN 1095-9254. Disponibil: <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0074>
83. DOMÍNGUEZ-GARCÍA, E., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. *The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review*. In: *Frontiers in Psychology* [online]. 2018, vol. 9, art. 2380 [citat 21.08.2021]. ISSN 1664-1078. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02380. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02380>
 84. DOYLE, A.B., MARKIEWICZ, D. *Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style?* In: *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 2005, vol. 34, nr. 2, pp. 97–110 [citat 11.05.2021]. ISSN 0047-2891. E-ISSN 1573-6601. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3209-7> link.springer.com+1
 85. DOZIER, M., KOBAK, R. R. *Psychophysiology in attachment interviews: Converging evidence for deactivating strategies*. In: *Child Development* [online]. 1992, vol. 63, nr. 6, pp. 1473–1480 [citat 15.11.2022]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01708.x>
 86. DOZIER, M., STOVALL-McCLOUGH, K. C., ALBUS, K. E. *Attachment and psychopathology in adulthood*. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2008, pp. 718–744 [citat 13.12.2025]. ISBN 978-1-59385-874-2. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/232424826_Attachment_and_psychopathology_in_adulthood
 87. DUMITRU, I. *Inteligența emoțională și convingeri iraționale*. Craiova: Editura Sitech, 2016, 264 p. ISBN 978-606-1153-97-8.
 88. DUMITRESCU, I. *Adolescenții : Lumea lor spirituală și activitatea educativă*. Craiova: Scrisul Românesc, 1980, 264 p.
 89. DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*. In: *Child Development* [online]. 2011, vol. 82, nr. 1, pp. 405–432 [citat 11.05.2021]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
 90. EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., MORRIS, A. S. *Prosocial development*. In: ZELAZO, P. D., ed. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 2: Self and Other* [online]. New York, NY: Oxford University Press, 2013, pp. 300–325 [citat 15.11.2022]. ISBN 978-0-19-995847-4. eISBN 978-0-19-997832-8. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0013. Disponibil: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0013>

91. EKMAN, P. *An argument for basic emotions*. In: *Cognition and Emotion* [online]. 1992, vol. 6, nr. 3–4, pp. 169–200 [citat 18.03.2021]. ISSN 0269-9931. E-ISSN 1464-0600. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
92. ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., FRIEDLANDER, B. S. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. Trad. Andreea Rosemarie Lutic. Ed. a 3-a. București: Curtea Veche Publishing, 2012. 304 p. ISBN 978-973-669-834-7.
93. ELLIS, A. *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Rev. and updated ed. Secaucus, NJ: Carol Publishing Group, 1994. xviii, 479 p. ISBN 1-55972-248-7; 978-1-55972-248-3.
94. EREL, O., BURMAN, B. Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: a meta-analytic review. In: *Psychological Bulletin* [online]. 1995, vol. 118, nr. 1, pp. 108–132 [citat 19.07.2021]. ISSN 0033-2909. E-ISSN 1939-1455. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.1.108>
95. ERIKSON, E. *Identity: Youth and crisis* [online]. New York: W. W. Norton, 1968. 336 p. ISBN 0393097862. ISBN 978-0393097863. Ediție reeditată: New York: W. W. Norton, 1994. 336 p. ISBN 0393311449. ISBN 978-0393311440. [citat 13.12.2025]. Disponibil: <https://archive.org/details/identityyouthcri0000erik>
96. ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton & Company, 1980. 144 p. ISBN 0-393-31132-3. ISBN 978-0-393-31132-7 .
97. EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. In: *The Spanish Journal of Psychology* [online]. 2006, vol. 9, nr. 1, pp. 45–51 [citat 13.12.2025]. ISSN 1138-7416. E-ISSN 1988-2904. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
98. FARRINGTON, D. P. Childhood origins of antisocial behavior. In: *Clinical Psychology & Psychotherapy* [online]. 2005, vol. 12, nr. 3, pp. 177–190 [citat 11.05.2021]. ISSN 1063-3995. E-ISSN 1099-0879. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
99. FEW, L. R., MILLER, J. D., GRANT, J. D., MAPLES, J., TRULL, T. J., NELSON, E. C., OLTMANNS, T. F., MARTIN, N. G., LYNSKEY, M. T., AGRAWAL, A. Trait-based assessment of borderline personality disorder using the NEO Five-Factor Inventory: Phenotypic and genetic support. In: *Psychological Assessment* [online]. 2016, vol. 28, nr. 1, pp. 39–50 [citat 01.12.2023]. ISSN 1040-3590. E-ISSN 1939-134X. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/pas0000142>
100. FLOURI, E., BUCHANAN, A. The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being. In: *The British Journal of Social Work* [online]. 2003, vol. 33, nr. 3, pp. 399–406 [citat 15.11.2022]. ISSN 0045-3102. E-ISSN 1468-263X. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/23717519>

101. FONAGY, P., LUYTEN, P. A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. In: *Development and Psychopathology* [online]. 2009, vol. 21, nr. 4, pp. 1355–1381 [citat 11.05.2021]. ISSN 0954-5794. E-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
102. FOSSATI, A., FEENEY, J. A., DONATI, D., et al. Personality disorders and adult attachment dimensions in a mixed psychiatric sample: a multivariate study. In: *Journal of Nervous and Mental Disease* [online]. 2003, vol. 191, nr. 1, pp. 30–37 [citat 11.05.2021]. ISSN 0022-3018. E-ISSN 1539-736X. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/00005053-200301000-00006>
103. FRALEY, R. C., SHAVER, P. R. Adult romantic attachment: theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. In: *Review of General Psychology* [online]. 2000, vol. 4, nr. 2, pp. 132–154 [citat 15.11.2022]. ISSN 1089-2680. E-ISSN 1939-1552. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.132>
104. FREUD, A., THE INSTITUTE OF PSYCHOANALYSIS. *The Ego and the Mechanisms of Defence*. 1st ed. London: Routledge, 1966. 204 p. ISBN 9781855750388. eISBN 9780429481550. DOI: 10.4324/9780429481550. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9780429481550>
105. GARBER, J., FRANKEL, S. A., HERRINGTON, C. G. Developmental demands of cognitive behavioral therapy for depression in children and adolescents: cognitive, social, and emotional processes. In: *Annual Review of Clinical Psychology* [online]. 2016, vol. 12, pp. 181–216 [citat 11.05.2021]. ISSN 1548-5943. E-ISSN 1548-5951. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112836>
106. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books, 1983. 440 p. ISBN 0465025080. ISBN 9780465025084.
107. GECAS, V. Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation. In: *Sociometry* [online]. 1971, vol. 34, nr. 4, pp. 466–482 [citat 07.12.2024]. ISSN 0038-0431. E-ISSN 2325-7938. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/2786193>
108. GEHER, G., RENSTROM, K. L. Measurement issues in emotional intelligence research. In: GEHER, G., ed. *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. New York, NY: Nova Science Publishers, 2004, pp. 3–19. ISBN 1594540802. ISBN 9781594540806.
109. GEORGE, C., KAPLAN, N., MAIN, M. *Adult Attachment Interview Protocol*. Berkeley, CA: University of California at Berkeley, 1985 [online] [citat 10.12.2019]. Disponibil: https://www.psychdb.com/media/child/attachment/adult_attachment_interview_aai_protocol.pdf

110. GIBSON, D., JEFFERSON, R.N. The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in gear up. In: *Adolescence* [online]. 2006, vol. 41, nr. 161, pp. 111–125 [citat 12.12.2019]. ISSN 0001-8449. PMID 16689445. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16689445>
111. GILLIGAN, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. 184 p. ISBN 0674445430. ISBN 9780674445437.
112. GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. 352 p. ISBN 978-0553375036.
113. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Traducere de Irina-Margareta Nistor. Ediția a III-a. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 432 p. ISBN 973-669-520-4. ISBN 978-973-669-520-9.
114. GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books, 1999. xii, 464 p. ISBN 0553840231. ISBN 978-0553840230.
115. GOLEMAN, D. An EI-based theory of performance [online]. In: CHERNISS, C., GOLEMAN, D., eds. *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001, pp. 27–44 [citat 03.12.2022]. ISBN 0787956902. ISBN 978-0787956905. Disponibil: https://www.eiconsortium.org/pdf/an_ei_based_theory_of_performance.pdf.
116. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională: cheia succesului în viață*. Traducere de Gina Argintescu Amza. București: ALLFA, 2004. XIV, 370 p. ISBN 973-8457-62-9.
117. GOLEMAN, D. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York, NY: Bantam Books, 2006. 416 p. ISBN 0553803522. ISBN 9780553803525.
118. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. *Inteligența emoțională în leadership*. Traducere de Sabina Dorneanu. Ediția a II-a. București: Curtea Veche Publishing, 2019. 390 p. ISBN 978-606-44-0165-6.
119. GRANQVIST, P., et al. Disorganized attachment in infancy: a review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. In: *Attachment & Human Development* [online]. 2017, vol. 19, nr. 6, pp. 534–558 [citat 27.02.2023]. ISSN 1461-6734. E-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1354040>
120. GROSS, J. J., JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2003, vol. 85, nr. 2, pp. 348–362 [citat 12.12.2019]. ISSN 0022-3514. E-ISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

121. GROSS, J. J., THOMPSON, R. A. Emotion regulation: conceptual foundations. In: GROSS, J. J., ed. *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: The Guilford Press, 2007, pp. 3–24. ISBN 1593851480. ISBN 978-1593851484.
122. GROSS, J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. In: *Psychological Inquiry* [online]. 2015, vol. 26, nr. 1, pp. 1–26 [citat 15.11.2022]. ISSN 1047-840X. E-ISSN 1532-7965. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
123. GROSSMANN, K., GROSSMANN, K. E., FREMMER-BOMBIK, E., KINDLER, H., SCHEUERER-ENGLISCH, H., ZIMMERMANN, P. The uniqueness of the child–father attachment relationship: Fathers’ sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. In: *Social Development* [online]. 2002, vol. 11, nr. 3, pp. 301–337 [citat 02.08.2024]. ISSN 0961-205X. E-ISSN 1467-9507. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00202>
124. GROSSMANN, K., GROSSMANN, K. E., WATERS, E. *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York, NY: The Guilford Press, 2006. 332 p. ISBN 1593853815. ISBN 978-1593853815.
125. GROSSMANN, K., GROSSMANN, K. E. Essentials when studying child-father attachment: a fundamental view on safe haven and secure base phenomena. In: *Attachment & Human Development* [online]. 2020, vol. 22, nr. 1, pp. 9–14 [citat 02.08.2024]. ISSN 1461-6734. E-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589056>
126. GROTEVANT, H. D. Adolescent development in family contexts. In: DAMON, W., EISENBERG, N., eds. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 5th ed. Vol. 3. New York, NY: Wiley, 1998, pp. 1097–1149. ISBN 0-471-07668-6. ISBN 978-0-471-07668-1.
127. GOTTMAN, J. M., KATZ, L. F., HOOVEN, C. *Meta-emotion: how families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. xviii, 366 p. ISBN 0805819967. ISBN 978-0805819960.
128. GUNNAR, M. R., QUEVEDO, K. The neurobiology of stress and development. In: *Annual Review of Psychology* [online]. 2007, vol. 58, pp. 145–173 [citat 12.12.2019]. ISSN 0066-4308. E-ISSN 1545-2085. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085605>
129. HAFEEZ, S., HABIB, H. A. Perceived paternal acceptance as predictor of emotional intelligence in adolescents. In: *Research Journal of Social Sciences & Economics Review* [online]. 2021, vol. 2, nr. 3, pp. 136–142 [citat 08.11.2022]. ISSN 2707-9023. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/367569503_Perceived_Paternal_Acceptance_as_Predictor_of_Emotional_Intelligence_in_Adolescents

130. HALBERSTADT, A. G., DENHAM, S. A., DUNSMORE, J. C. Affective social competence. In: *Social Development* [online]. 2001, vol. 10, nr. 1, pp. 79–119 [citat 15.11.2022]. ISSN 0961-205X. E-ISSN 1467-9507. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
131. HASSAN, B., ARZEEN S., RIAZ, M. N. Perception of parental acceptance and rejection in emotionally empathic and non-empathic adolescents. In: *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology* [online]. 2012, vol. 10, nr. 2, pp. 60–69 [citat 09.11.2023]. ISSN 1727-4931. Disponibil: <https://gcu.edu.pk/pages/gcupress/pjscp/volumes/pjscp2012july-10.pdf>
132. HAZAN, C., SHAVER, P. Attachment as an organizational framework for research on close relationships. In: *Psychological Inquiry* [online]. 1994, vol. 5, nr. 1, pp. 1–22 [citat 09.11.2023]. ISSN 1047-840X. E-ISSN 1532-7965. Disponibil: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
133. HERTEL, J., SCHÜTZ, A., LAMMERS, C.-HEmotional intelligence and mental disorder. In: *Journal of Clinical Psychology* [online]. 2009, vol. 65, nr. 9, pp. 942–954 [citat 12.12.2019]. ISSN 0021-9762. E-ISSN 1097-4679. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/jclp.20597>
134. HESSE, E. The Adult Attachment Interview: protocol, method of analysis, and selected empirical studies: 1985–2015. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. 3rd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2016, pp. 553–597. ISBN 1462525296. ISBN 978-1462525294.
135. HOLMES, J. *Exploring in security: Towards an attachment-informed psychoanalytic psychotherapy*. London: Routledge, 2009, 216 p. ISBN 0415554152. ISBN 978-0415554152.
136. IONESCU, Ș., coord. *Tratat de reziliență asistată*. Traducere de Sofia Manuela Nicolae; prefață de Boris Cyrulnik. București: Editura Trei, 2013. 520 p. ISBN 978-973-707-737-0.
137. IZARD, C. E. *The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press, 1991. XX, 451 p. ISBN 0306438658. ISBN 978-0306438653.
138. JADUE, G. transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. In: *Estudios pedagógicos (Valdivia)* [online]. 2003, nr. 29, pp. 115–126 [citat 07.10.2022]. ISSN 0716-050X. E-ISSN 0718-0705. Disponibil: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
139. KABAT-ZINN, J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. In: *Clinical Psychology: Science and Practice* [online]. 2003, vol. 10, nr. 2, pp. 144–156 [citat 12.05.2024]. ISSN 0969-5893. E-ISSN 1468-2850. Disponibil: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

140. KEEFER, K. V., PARKER, J. D. A., SAKLOFSKE, D. H. Emotional intelligence and physical health. In: STOUGH, C., SAKLOFSKE, D. H., PARKER, J. D. A., eds. *Assessing emotional intelligence: theory, research, and applications*. New York, NY: Springer, 2009, pp. 191–218 [online] [citat 12.07.2022]. ISBN 978-0-387-88369-4; e-ISBN 978-0-387-88370-0. Disponibil: https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_11
141. KEEFER, K. V., PARKER, J. D. A., SAKLOFSKE, D. H., eds. *Emotional intelligence in education: integrating research with practice*. Cham: Springer, 2018. XVI, 462 p. (The Springer Series on Human Exceptionality). ISBN 978-3-319-90631-7; e-ISBN 978-3-319-90633-1 [online] [citat 12.12.2019]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
142. KENDALL, P. C. *Cognitive therapy with children and adolescents: a casebook for clinical practice*. 3rd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2017. 340 p. ISBN 1462532160. ISBN 978-1462532162.
143. KERNS, K. A. Attachment in middle childhood. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2008, pp. 366–382. ISBN 1593858744. ISBN 978-1593858742.
144. KERNS, K. A., BRUMARIU, L. E. Is insecure parent–child attachment a risk factor for the development of anxiety in childhood or adolescence? In: *Child Development Perspectives* [online]. 2014, vol. 8, nr. 1, pp. 12–17 [citat 12.12.2019]. ISSN 1750-8592. E-ISSN 1750-8606. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/cdep.12054>
145. KLEIN, M. *The psycho-analysis of children*. Rev. ed. London: Virago, 1989. 326 p. ISBN 0860682382. ISBN 978-0860682387.
146. KOBAK, R. R., SCEERY, A. Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. In: *Child Development* [online]. 1988, vol. 59, nr. 1, pp. 135–146 [citat 15.11.2022]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/1130395>
147. KOBAK, R. R., COLE, H. E., FERENZ-GILLIES, R., FLEMING, W. S., GAMBLE, W. Attachment and emotion regulation during mother–teen problem solving: a control theory analysis. In: *Child Development* [online]. 1993, vol. 64, nr. 1, pp. 231–245 [citat 12.12.2019]. ISSN 0009-3920. E-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02906.x>
148. KOBAK, R. R., CASSIDY, J., ZIV, Y. Attachment-related trauma and posttraumatic stress disorder: implications for adult adaptation. In: RHOLES, W. S., SIMPSON, J. A., eds. *Adult attachment: theory, research, and clinical implications* [online]. New York, NY: Guilford Press, 2004, pp. 388–407 [citat 02.11.2022]. ISBN 1593850476. ISBN 978-1593850470.

Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/236841978_Attachment-related_trauma_and_posttraumatic_stress_disorder

149. KOBAK, R., MADSEN, S. (2008). Disruptions in attachment bonds: implications for theory, research, and clinical intervention. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2008, pp. 23–47. ISBN 978-1593858742; ISBN 978-1606230282.
150. KOBAK, R., ZAJAC, K., HERRES, J., KRAUTHAMER EWING, E.S. Attachment based treatments for adolescents: the secure cycle as a framework for assessment, treatment and evaluation. In: *Attachment & Human Development* [online]. 2015, vol. 17, nr. 2, pp. 220–239 [citat 12.07.2022]. ISSN 1461-6734. E-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1006388>
151. KOBAK, R., ZAJAC, K., MADSEN, S. D. Attachment disruptions, reparative processes, and psychopathology: theoretical and clinical implications. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. 3rd ed. New York, NY: The Guilford Press, 2016, pp. 25–39. ISBN 1462525296. ISBN 978-1462525294.
152. KOHLBERG, L. *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. 1st ed. San Francisco, CA: Harper & Row, 1984. XXXVI, 729 p. (Essays on moral development, vol. 2). ISBN 0060647612. ISBN 978-0060647612.
153. KRING, A. M., GORDON, A. H. Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1998, vol. 74, nr. 3, pp. 686–703 [citat 12.12.2019]. ISSN 0022-3514. E-ISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.686>
154. KRUEGER, R. F., HICKS, B. M., PATRICK, C. J., CARLSON, S. R., IACONO, W. G., MCGUE, M. Etiologic connections among substance dependence, antisocial behavior, and personality: modeling the externalizing spectrum. In: *Journal of Abnormal Psychology* [online]. 2002, vol. 111, nr. 3, pp. 411–424 [citat 10.11.2019]. ISSN 0021-843X. E-ISSN 1939-1846. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.3.411>
155. KRUEGER, R. F., DERRINGER, J., MARKON, K. E., WATSON, D., SKODOL, A. E. Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. In: *Psychological Medicine* [online]. 2012, vol. 42, nr. 9, pp. 1879–1890 [citat 05.05.2020]. ISSN 0033-2917. E-ISSN 1469-8978. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0033291711002674>
156. LAMB, M. E., LEWIS, C. Father–child relationships. In: CABRERA, N. J., TAMIS-LeMONDA, C. S., eds. *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. 2nd ed. New York, NY: Routledge. 2013, pp. 119–134. ISBN 978-1138849839;

e-ISBN 978-0203101414. [citat 24.07.2024]. Disponibil:
<https://doi.org/10.4324/9780203101414>

157. LANE, R. D., SCHWARTZ, G. E. Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. In: *American Journal of Psychiatry* [online]. 1987, vol. 144, nr. 2, pp. 133–143 [citat 02.12.2019]. ISSN 0002-953X. E-ISSN 1535-7228. Disponibil: <https://doi.org/10.1176/ajp.144.2.133>
158. LAURSEN, B., COLLINS, W. A. Parent–child relationships during adolescence [online]. In: LERNER, R. M., STEINBERG, L., eds. *Handbook of adolescent psychology*. 3rd ed. Vol. 2: Contextual influences on adolescent development. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2009, pp. 3–42 [citat 10.12.2024]. ISBN 0470149221. ISBN 0898592224. ISBN 978-0470149225. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002002>
159. LEFCOURT, H.M. ed. *Locus of control: current trends in theory and research*. 2nd ed. New York, NY: Psychology Press, 2014 [online]. 268 p. e-ISBN 978-1315798813 [citat 04.12.2019]. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9781315798813>
160. LEFCOURT, H. M. Internal versus external control of reinforcement: a review. In: *Psychological Bulletin* [online]. 1966, vol. 65, nr. 4, pp. 206–220 [citat 04.12.2019]. ISSN 0033-2909. E-ISSN 1939-1455. PMID 5325292. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/h0023116>
161. LEMENI, G., MICLEA, M., coord. *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Ed. a 2-a, rev. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 250 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
162. LERNER, R. M., STEINBERG, L. eds. *Handbook of adolescent psychology*. 3rd ed. Vol. 2. *Contextual influences on adolescent development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2009. 720 p. ISBN 0470149221. ISBN 978-0470149225.
163. LEVINE A., HELLER R.S.F. *Stilurile de atașament: o nouă teorie a atașamentului: cum să găsești și să păstrezi o relație de cuplu fericită*. Traducere din limba engleză de Mihaela Marian Mihăilaș. Ed. a 3-a. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2020. 298 p. (Psihologie și viață). ISBN 978-606-977-050-4.
164. LIEBERMAN, A. F., GHOSH IPPEN, C., VAN HORN, P. Child-parent psychotherapy: 6-month follow-up of a randomized controlled trial. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [online]. 2006, vol. 45, nr. 8, pp. 913–918 [citat 12.07.2022]. ISSN 0890-8567. E-ISSN 1527-5418. PMID 16865033. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000222784.03735.92>
165. LIEVENS, F., De CORTE, W., SCHOLLAERT, E. A closer look at the frame-of-reference effect in personality scale scores and validity. In: *Journal of Applied Psychology* [online].

- 2008, vol. 93, nr. 2, pp. 268–279 [citat 12.12.2019]. ISSN 0021-9010. E-ISSN 1939-1854. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.268>
166. LIOTTI, G. Disorganized attachment and dissociative experiences: an illustration of the developmental-ethological approach to cognitive therapy. In: KUEHLWEIN, K. T., ROSEN, H., eds. *Cognitive therapies in action: evolving innovative practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993, pp. 213–239. ISBN 1555424961. ISBN 978-1555424961
167. LIOTTI, G. Trauma, dissociation, and disorganized attachment: three strands of a single braid. In: *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* [online]. 2004, vol. 41, nr. 4, pp. 472–486 [citat 22.11.2019]. ISSN 0033-3204. E-ISSN 1939-1536. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.4.472>
168. LIPMAN, E.L., BOYLE, M. H., DOOLEY, M. D., OFFORD, D. R. Child well-being in single-mother families. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [online]. 2002, vol. 41, nr. 1, pp. 75–82 [citat 15.09.2020]. ISSN 0890-8567. E-ISSN 1527-5418. PMID 11800212. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/00004583-200201000-00014>
169. LOPES, P. N., SALOVEY, P., STRAUS, R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2003, vol. 35, nr. 3, pp. 641–658 [citat 05.05.2022]. ISSN 0191-8869. E-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
170. LOPES, P. N., BRACKETT, M. A., NEZLEK, J. B., SCHÜTZ, A., SELLIN, I., SALOVEY, P. Emotional intelligence and social interaction. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* [online]. 2004, vol. 30, nr. 8, pp. 1018–1034 [citat 15.09.2020]. ISSN 0146-1672. E-ISSN 1552-7433. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
171. LOPES, P. N., SALOVEY, P., CÔTÉ, S., BEERS, M. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. In: *Emotion* [online]. 2005, vol. 5, nr. 1, pp. 113–118 [citat 18.09.2022]. ISSN 1528-3542. E-ISSN 1931-1516. PMID 15755224. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
172. LOSÎL, E. Inteligența emoțională și activitatea profesională. In: *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2009, nr. 2, pp. 43–48. [citat 20.09.2025]. ISSN 1857-2502. e-ISSN 2537-6276. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/articol_Losii-43-48.pdf
173. LOSÎL, E. Inteligența emoțională și succesul profesional al lucrătorilor bancari. In: *Psihologia. Pedagogia specială. Asistența socială* [online]. 2010, nr. 20, pp. 1–12 [citat 20.09.2025]. ISSN 1857-0224. e-ISSN 1857-4432. Disponibil: https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer_pub_ppsas_nr_20_-2010.pdf

174. LUCA M. R., CLINCIU A. I., PAVALACHE-ILIE M., LUPU D., FĂRCAȘ L. E. *Consilierea în școală, o abordare psihopedagogică*. Sibiu: Psihomedica. 2004. 180 p. ISBN 973-7997-17-4; ISBN 978-973-7997-17-3.
175. LYONS-RUTH, K., EASTERBROOKS, M. A., CIBELLI, C. D. Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. In: *Developmental Psychology* [online]. 1997, vol. 33, nr. 4, pp. 681–692 [citată 05.05.2022]. ISSN 0012-1649. e-ISSN 1939-0599. PMID 9232383. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.681>
176. LYONS-RUTH, K., MELNICK, S., BRONFMAN, E., SHERRY, S., LLANAS, L. Hostile-helpless relational models and disorganized attachment patterns between parents and their young children: review of research and implications for clinical work [online]. In: ATKINSON, L., GOLDBERG, S., eds. *Attachment issues in psychopathology and intervention*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 65–94 [citată 15.03.2022]. ISBN 0-8058-3693-4. ISBN 978-0-8058-3693-6. e-ISSN 1-4106-0967-7. e-ISSN 978-1-4106-0967-0. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9781410609670-9>
177. LYONS-RUTH, K., JACOBVITZ, D. Attachment disorganization: unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies [online]. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York, NY: The Guilford Press, 1999, pp. 520–554 [citată 03.09.2021]. ISBN 1572300876. ISBN 978-1572300873. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/318876586_Attachment_Disorganization_Genetic_factors_parenting_contexts_and_developmental_transformations_from_infancy_to_adulthood
178. LYONS-RUTH, K., YELLIN, C., MELNICK, S., ATWOOD, G. Expanding the concept of unresolved mental states: Hostile/Helpless states of mind on the Adult Attachment Interview are associated with disrupted mother–infant communication and infant disorganization. In: *Development and Psychopathology* [online]. 2005, vol. 17, nr. 1, pp. 1–23 [citată 15.09.2020]. ISSN 0954-5794. e-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579405050017>
179. MACCOBY, E. E., MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent–child interaction. In: MUSSEN, P. H., HETHERINGTON, E. M., eds. *Handbook of child psychology*. 4th ed. Vol. 4: *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley, 1983, pp. 1–101. ISBN 0471090654. ISBN 978-0471090656.
180. MAIN, M., KAPLAN, N., CASSIDY, J. Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. In: BRETHERTON, I., WATERS, E., eds. *Growing*

- points of attachment theory and research*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* [online]. 1985, vol. 50, nr. 1–2, pp. 66–104 [citată 15.09.2020]. ISSN 0037-976X. e-ISSN 1540-5834. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/3333827>
181. MAIN, M., SOLOMON, J. Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: BRAZELTON, T. B., YOGMAN, M. W., eds. *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Co., 1986, pp. 95–124. ISBN 0-89391-345-6. ISBN 978-0-89391-345-8.
 182. MAIN, M., HESSE, E. Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In: M. T. GREENBERG; D. CICCHETTI; E. M. CUMMINGS eds. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990, pp. 161–182. ISBN 0-226-30629-1. ISBN 978-0-226-30630-8.
 183. MAIN, M., SOLOMON, J. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In: M. T. GREENBERG; D. CICCHETTI; E. M. CUMMINGS eds. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990, pp. 121–160. ISBN 0-226-30629-1. ISBN 978-0-226-30630-8
 184. MAHN, H., JOHN-STEINER, V. The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions. In: WELLS, G., CLAXTON, G., eds. *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* [online]. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2002, pp. 46–58 [citată 04.07.2022]. ISBN 0-631-22330-4; ISBN 0-631-22331-2. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch4>
 185. MARC, X. Abordări conceptuale privind stilul de atașament. In: „INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”, conferință științifică națională cu participare internațională, dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 9–10 noiembrie 2023, Chișinău. Științe sociale [online]. Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP USM), pp. 129–138 [citată 28.09.2025]. ISBN 978-9975-62-687-3; ISBN 978-9975-62-688-0. Disponibil: https://cercetare.usm.md/wp-content/uploads/Culegerea-de-articole-Seria-Stiinte-sociale_2023.pdf
 186. MARKON, K. E., CHMIELEWSKI, M., MILLER, C. J. The reliability and validity of discrete and continuous measures of psychopathology: a quantitative review. In: *Psychological Bulletin* [online]. 2011, vol. 137, nr. 5, pp. 856–879 [citată 15.09.2022]. ISSN 0033-2909. e-ISSN 1939-1455. PMID 21574681. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/a0023678>
 187. MARTINS, A., RAMALHO, N. C., MORIN, E. M. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. In: *Personality and Individual*

- Differences* [online]. 2010, vol. 49, nr. 6, pp. 554–564. [citată 12.07.2021]. ISSN 0191-8869, eISSN 1873-3549. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
188. MASTEN, A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. In: *American Psychologist* [online]. 2001, vol. 56, nr. 3, pp. 227–238. [citată 12.10.2024]. ISSN 0003-066X, eISSN 1935-990X. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
 189. MASTORCI, F., LAZZERI, M. F. L., VASSALLE, C., PINGITORE, A. The Transition from Childhood to Adolescence: Between Health and Vulnerability. In: *Children* [online]. 2024, vol. 11, nr. 8, art. 989. [citată 05.12.2024]. eISSN 2227-9067. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/children11080989>
 190. MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA; London: The MIT Press, 2002. ISBN 978-0-262-13418-7.
 191. MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V., RIEFFE, C., BAKKER, F. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. In: *British Journal of Developmental Psychology* [online]. 2007, vol. 25, nr. 2, pp. 263–275. [citată 15.09.2020]. ISSN 0261-510X, eISSN 2044-835X. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
 192. MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V., SANGAREAU, Y., FURNHAM, A. Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. In: *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2009, vol. 79, nr. 2, pp. 259–272. [citată 05.05.2022]. ISSN 0007-0998, e-ISSN 2044-8279. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
 193. MAXIM, L. , RACU, Ig., Studiul inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă. In: *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* [online]. 2021, vol. 62, nr. 1, pp. 29–36 [citată 20.09.2025]. ISSN 1857-0224. e-ISSN 1857-4432. Disponibil: <https://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2021/07/JPSPSW-V62-Iss1-2021-p29-36.pdf>
 194. MAYER, J. D., SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. In: *Intelligence* [online]. 1993, vol. 17, nr. 4, pp. 433–442. [citată 12.07.2022]. ISSN 0160-2896. e-ISSN 1873-7935. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
 195. MAYER, J. D., SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P., SLUYTER, D. J., eds. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 1997, pp. 3–31. ISBN 978-0465095872.
 196. MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In: *Intelligence* [online]. 1999, vol. 27, nr. 4, pp. 267–298. [citată 15.09.2020]. ISSN 0160-2896. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

197. MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R., SITARENIOS, G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. In: *Emotion* [online]. 2003, vol. 3, nr. 1, pp. 97–105. [citat 15.09.2020]. ISSN 1528-3542, e-ISSN 1931-1516. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
198. MAYER, J. D., ROBERTS, R. D., BARSADE, S. G. Human abilities: Emotional intelligence. In: *Annual Review of Psychology* [online]. 2008, vol. 59, pp. 507–536. [citat 05.05.2021]. ISSN 0066-4308, e-ISSN 1545-2085. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
199. MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. In: *Emotion Review* [online]. 2016, vol. 8, nr. 4, pp. 290–300. [citat 15.09.2020]. e-ISSN 1754-0739. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
200. MENNIN, D. S., HOLAWAY, R. M., FRESCO, D. M., MOORE, M. T., HEIMBERG, R. G. Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. In: *Behavior Therapy* [online]. 2007, vol. 38, nr. 3, pp. 284–302. [citat 05.05.2022]. ISSN 0005-7894, e-ISSN 1878-1888. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.09.001>
201. MESTRE, J. M., GUIL, R., LOPES, P. N., SALOVEY, P., GIL-OLARTE, P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. In: *Psicothema* [online]. 2006, vol. 18, suppl., pp. 112–117. [citat 26.02.2023]. ISSN 0214-9915, e-ISSN 1886-144X. Disponibil: <https://www.psicothema.com/pdf/3285.pdf>
202. MIKOLAJCZAK, M., ROY, E., VERSTRYNGE, V., LUMINET, O. An exploration of the moderating effect of trait emotional intelligence on memory and attention in neutral and stressful conditions. In: *British Journal of Psychology* [online]. 2009, vol. 100, nr. 4, pp. 699–715. [citat 15.09.2020]. ISSN 0007-1269, e-ISSN 2044-8295. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/000712608X395522>
203. MIKULINCER, M., GOODMAN, G. S. *Dynamics of Romantic Love: Attachment, Caregiving, and Sex*. New York: The Guilford Press, 2006. 472 p. [citat 17.03.2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/292779311_Dynamics_of_romantic_love_Attachment_caregiving_and_sex
204. MIKULINCER, M., SHAVER, P. R., PEREG, D. Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. In: *Motivation and Emotion* [online]. 2003, vol. 27, nr. 2, pp. 77–102. [citat 12.07.2022]. ISSN 0146-7239, e-ISSN 1573-6644. Disponibil: <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>

205. MIKULINCER, M., SHAVER, P. R. *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2016. 690 p. ISBN 978-1462525546 (print). ISBN 978-1462533817 (e-book).
206. MINUCHIN, S. *Families and Family Therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. ISBN 978-0674292369.
207. MOELLER, R. W., SEEHUUS, M., PEISCH, V. Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. In: *Frontiers in Psychology* [online]. 2020, vol. 11, art. 93. [citat 14.12.2022]. e-ISSN 1664-1078. PMID 32076414. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
208. MORENO, J. L. *Psychodrama*. Vol. 1. 3rd ed. New York, NY: Beacon House, 1964. 476 p. (Ediția originală: 1946) [online] [citat 12.04.2024]. Disponibil: <https://archive.org/details/psychodrama0000more>
209. MOSS, E., CYR, C., DUBOIS-COMTOIS, K. Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. In: *Developmental Psychology* [online]. 2004, vol. 40, nr. 4, pp. 519–532. [citat 15.09.2020]. ISSN 0012-1649, e-ISSN 1939-0599. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.519>
210. MONTROYA F., BLANCA. I., LANDERO HERNÁNDEZ, R. Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales [Satisfaction with life and self-esteem in youngsters from one-parent and two-parent families]. In: *Psicología y Salud* [online]. 2008, vol. 18, nr. 1, pp. 117–122. [citat 23.07.2022]. ISSN 1405-1109. Disponibil: <https://www.redalyc.org/pdf/291/29118113.pdf>
211. MURPHY, E., BATES, G. W. Adult attachment style and vulnerability to depression. In: *Personality and Individual Differences*. 1997, vol. 22, nr. 6, pp. 835–844. [citat 14.10.2024] ISSN 0191-8869. e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00277-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00277-2)
212. MUSSEN, P. H., ed. *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology*. 4th ed. New York: John Wiley & Sons, 1983. 4 vols. ISBN 0471090646 .
213. NASTAS, D. Caracterul moral în psihologia pozitivă: virtuțile și calitățile omului bun. In: MĂIREAN, C., MAFTEI, A., eds. *Psihologia moralității. Repere teoretice și implicații practice în condiții adverse de viață*. Iași: Polirom, 2024, pp. 57–70. ISBN 978-973-469-947-6 .
214. NASTAS, D., ZAHARIA, D. V. Îndreptățirea academică excesivă și carențele morale în contexte universitare. In: MĂIREAN, C., MAFTEI, A., eds. *Psihologia moralității. Repere*

- teoretice și implicații practice în condiții adverse de viață*. Iași: Polirom, 2024, pp. 335–348. ISBN 978-973-469-947-6.
215. NICKERSON, A. B., NAGLE, R. J. Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. In: *Journal of Early Adolescence* [online]. 2005, vol. 25, nr. 2, pp. 223–249. [citât 15.09.2020]. ISSN 0272-4316, e-ISSN 1552-5449. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0272431604274174>
 216. NEH, N. V., NEBANGEH, N. C. The influence of parental behaviour on adolescent's emotional development in the Bamenda II Sub-Division of the North West Region of Cameroon. In: *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)* [online]. 2019, vol. 3, nr. 6, pp. 757–765. [citât 02.02.2023]. e-ISSN 2456-6470. Disponibil: <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd29237.pdf>
 217. O'CONNOR, P. J., HILL, A., KAYA, M., MARTIN, B. The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. In: *Frontiers in Psychology* [online]. 2019, vol. 10, art. 1116. [citât 23.07.2022]. e-ISSN 1664-1078. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
 218. ORTH, U., ROBINS, R. W. The development of self-esteem. In: *Current Directions in Psychological Science* [online]. 2014, vol. 23, nr. 5, pp. 381–387. [citât 26.02.2022]. ISSN 0963-7214, e-ISSN 1467-8721. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
 219. OLĂRESCU, V., DICU, A. Particularități ale tulburărilor de personalitate la preadolescenții care provin din familiile divorțate. În: *Revista de Psihologie* [online]. 2024, vol. 70, nr. 1, pp. 5–16. [citât 20.09.2025]. ISSN 0034-8759. e-ISSN 2344-4665. Disponibil: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1938304>
 220. PALADI, O., ORLOV, V. Inteligența emoțională și stresul ocupațional la medicii rezidenți. În: *Univers Pedagogic. Revista științifică de pedagogie și psihologie*. 2016, nr. 3(51), pp. 66–78. [citât 02.10.2025]. ISSN 1811-5470. e-ISSN 1857-4521. Disponibil: https://ise.upsc.md/uploads/files/1511429030_revista-up-3-51.pdf
 221. PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei, 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.
 222. PAQUETTE, D. Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. In: *Human Development* [online]. 2004, vol. 47, nr. 4, pp. 193–219. [citât 15.09.2024]. ISSN 0018-716X, e-ISSN 1423-0054. Disponibil: <https://doi.org/10.1159/000078723>
 223. PAQUETTE, D., DUMONT, C. The father-child activation relationship, sex differences, and attachment disorganization in toddlerhood. In: *Child Development Research* [online].

- 2013, vol. 2013, art. ID 102860, 9 p. [cit. 15.09.2024]. ISSN 2090-3987. e-ISSN 2090-3995. Disponibil: <https://doi.org/10.1155/2013/102860>
224. PARKER, J. D. A., CREQUE, R. E., BARNHART, D. L., HARRIS, J. I., MAJESKI, S. A., WOOD, L. M., BOND, B. J., HOGAN, M. J. Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, vol. 37, nr. 7, pp. 1321–1330. [cit. 05.05.2022]. ISSN 0191-8869, e-ISSN 1873-3549. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
225. PAULHUS, D. L. Socially desirable responding: The evolution of a construct. In: BRAUN, H. I., JACKSON, D. N., WILEY, D. E., eds. *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 49–69. [cit. 07.11.2022]. ISBN 0805837981. ISBN 9780805837988. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/247562939_Social_desirable_responding_The_evolution_of_a_construct
226. PAYNE, W. L. *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. Doctoral dissertation. The Union for Experimenting Colleges and Universities, Cincinnati, OH, 1985. 498 p.
227. PĂTRAȘCU-STATE, A. (2023). Resonance of the therapeutic intervention in the socio-emotional profile of adolescents coming from single-parent families. În: *Știință și Educație: Noi abordări și perspective* (Seria XXVI, Vol. 1). Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. CZU: 159.922.8+159.942, DOI: 10.46727/c.v1.21-22-03-2024, pp.36-51. Disponibil: <https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/vol.%201.%20ȘTIINȚA%20ȘI%20COMPORTAMENTALE.pdf>
228. PĂTRAȘCU-STATE, A. (2025). The Particularities of Emotional Intelligence Development in Adolescents from Monoparental Families—Comparative Study. In: *Open Access Library Journal*, vol. 12, nr. 7, pp.1–8. Disponibil: <https://doi.org/10.4236/oalib.1113488>
229. PĂTRAȘCU-STATE, A. (2025). The Relationship between Emotional Intelligence and Adolescent Attachment Style—Comparative Study. In: *Open Access Library Journal*, vol. 12, nr. 5, pp.1–12. Disponibil: <https://doi.org/10.4236/oalib.1113489>
230. PĂTRAȘCU (State), A. (2025), Oedipian reflection in romantic attachment of the adolescent, Cel de-al XXV-lea Congres SNPCAR și a 47-a Conferință Națională de Neurologie, Psihiatrie și Profesii Asociale Copii și Adolescenți din România; În: *Revista de Neurologie și Psihiatrie a Copilului și Adolescentului în România*, Numărul 1, 2025, ISSN 3044-8956, ISSN-L 2068-8040 (on-line), pp.23-41, <https://snpcar.ro/revista/>

231. **PĂTRAȘCU (State), A.** (2025), *Ghid Orientativ de Sănătate Mintală. Vol. 1. CUPLUL – "amprenta fatalismului"* - editura A.P.A.R., Brașov, 2025, ISBN 978-606-94571-0-6 159.9, 234 p.
232. **PĂTRAȘCU (State), A.** (2025), Importanța atașamentului față de tată în dezvoltarea inteligenței emoționale în adolescență, În: Calitatea vieții – ABORDĂRI MULTIDISCIPLINARE, Lucrările științifice ale Conferinței A.P.A.R., pp.294-318. ISBN 978-606-95471-1-3 .
233. PENG, J., LU, H., ZHANG, J., et al. Parental attachment and emotional intelligence mediates the effect of childhood maltreatment on callous-unemotional traits among incarcerated male adolescents. In: *Scientific Reports* [online]. 2022, vol. 12, art. 21214. [citat 23.04.2024]. e-ISSN 2045-2322. Disponibil: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25285-0>
234. PEPPING, C. A., DAVIS, P. J., O'DONOVAN, A. Individual differences in attachment and the outcomes of mindfulness training: A quasi-experimental study. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2013, vol. 55, nr. 4, pp. 439–444. [citat 05.05.2023]. ISSN 0191-8869, e-ISSN 1873-3549. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.006>
235. PERJAN, C. Inteligența emoțională și abilitățile de comunicare. În: *KREATIKON: Creativitate – formare – performanță*. Simpozionul național cu participare internațională, ediția a 9-a, 6–7 aprilie 2012, Iași. Iași: Editura PIM, 2012, pp. 56–58. ISSN 2068-1372.
236. PERJAN, C. Influența relațiilor familiale asupra dezvoltării sferei afective la copii ca factor al securității psihologice. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice anuale a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Seria 23, vol. 1. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2021, pp. 38–42. ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-560-1.
237. PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. On the dimensional structure of emotional intelligence. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2000, vol. 29, nr. 2, pp. 313–320. [citat 23.07.2021]. ISSN 0191-8869, e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
238. PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. In: *European Journal of Personality* [online]. 2001, vol. 15, nr. 6, pp. 425–448. [citat 12.07.2021]. ISSN 0890-2070, e-ISSN 1099-0984. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/per.416>
239. PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. In: *European Journal of Personality* [online]. 2003, vol. 17, nr. 1, pp. 39–57. [citat 23.07.2021]. ISSN 0890-2070, e-ISSN 1099-0984. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/per.466>

240. PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N., FURNHAM, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, vol. 36, nr. 2, pp. 277–293. [citat 23.07.2021]. ISSN 0191-8869, e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
241. PETRIDES, K. V., PITA, R., KOKKINAKI, F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. In: *British Journal of Psychology* [online]. 2007, vol. 98, nr. 2, pp. 273–289. [citat 23.07.2022]. ISSN 0007-1269, e-ISSN 2044-8295. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
242. PETRIDES, K. V., SANGAREAU, Y., FURNHAM, A., FREDERICKSON, N. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. In: *Social Development* [online]. 2006, vol. 15, nr. 3, pp. 537–547. [citat 23.07.2021]. ISSN 0961-205X, e-ISSN 1467-9507. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
243. POLLACK, W. S. *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*. New York: Henry Holt and Co., 1998. 480 p. ISBN 978-0805061833.
244. POSTOLACHE, O. M. Perspectivă asupra atașamentului. În: *Vector European. Revistă științifico-practică* [online]. 2025, nr. 1, pp. 235–241. [citat 27.09.2025]. ISSN 2345-1106, e-ISSN 2587-358X. Disponibil: <https://doi.org/10.52507/2345-1106.2025-1.37>
245. PRUTEANU, L. M. *Locul afectivității în structura personalității adolescentului* [online]. Teză de doctorat. Rezumat. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, București, 2008. [citat 28.09.2025]. Disponibil: <https://www.academia.edu/5706771/Adolescenta>
246. RACU, Iu., MANICA, L. Interrelația dintre inteligența emoțională și strategiile de soluționare a conflictelor la școlari. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Conferința științifică internațională. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2019, pp. 106–119. [citat 28.09.2025]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ZProbleme%20ale%20stiintelor%20socioumanistice%20si%20modernizarii_2019.pdf
247. RACU, Iu., URMAȘU M., Diferențe de gen și de vârstă în inteligența emoțională la adolescenți. In: *Știință, educație, cultură: conferința științifico-practică internațională*, 10 februarie 2017. Сборник тезисов, [în 2 vol.]. Том I: Экономические науки... Психолого-педагогические науки... Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2017, pp. 251–253 [online] [citat 20.09.2025]. ISBN 978-9975-83-040-9. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/251-253_0.pdf
248. RAO, G. P., KONERU, A., NEBHINENI, N., MISHRA, K. K. Developing resilience and harnessing emotional intelligence. In: *Indian Journal of Psychiatry* [online]. 2024, vol. 66,

- suppl. 2, pp. S255–S261. [citat 23.04.2024]. ISSN 0019-5545. Disponibil: https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_601_23
249. RAVITZ, P., MAUNDER, R., HUNTER, J., STHANKIYA, B., LANCEE, W. Adult attachment measures: A 25-year review. In: *Journal of Psychosomatic Research* [online]. 2010, vol. 69, nr. 4, pp. 419–432. [citat 05.05.2022]. ISSN 0022-3999, e-ISSN 1879-1360. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.08.006>
 250. RIGGS, S. A., JACOBVITZ, D. Expectant parents' representations of early attachment relationships: Associations with mental health and family history. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 2002, vol. 70, nr. 1, pp. 195–204. [citat 15.09.2020]. ISSN 0022-006X, e-ISSN 1939-2117. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.195>
 251. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN 973-681-630-3.
 252. ROISMAN, G. I., PADRON, E., SROUFE, L. A., EGELAND, B. Earned-secure attachment status in retrospect and prospect. In: *Child Development* [online]. 2002, vol. 73, nr. 4, pp. 1204–1219. [citat 15.09.2020]. ISSN 0009-3920, e-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00467>
 253. ROISMAN, G. I., HOLLAND, A., FORTUNA, K., FRALEY, R. C., CLAUSELL, E., CLARKE, A. The Adult Attachment Interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2007, vol. 92, nr. 4, pp. 678–697. [citat 15.09.2020]. ISSN 0022-3514, eISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.678>
 254. ROMERO, E., ALONSO, C. Maladaptive personality traits in adolescence: Behavioural, emotional and motivational correlates of the PID-5-BF scales. In: *Psicothema* [online]. 2019, vol. 31, nr. 3, pp. 263–270. [citat 15.11.2022]. ISSN 0214-9915, e-ISSN 1886-144X. Disponibil: <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.86>
 255. ROSE, A. J., RUDOLPH, K. D. A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. In: *Psychological Bulletin* [online]. 2006, vol. 132, nr. 1, pp. 98–131. [citat 05.05.2022]. ISSN 0033-2909, e-ISSN 1939-1455. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
 256. ROTARU, Ș. T., RUSU, A. Psychometric Properties of the Romanian Version of Experiences in Close Relationships-Revised Questionnaire (ECR-R). În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2013, vol. 78, pp. 51–55. [citat 29.09.2023]. ISSN 1877-0428. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.248>
 257. ROUSSELET, J. *Adolescentul, acest necunoscut*. București: Redacția de literatură pentru tineret, 1969. 278 p.

258. RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: *American Journal of Orthopsychiatry* [online]. 1987, vol. 57, nr. 3, pp. 316–331. [citat 25.02.2023]. ISSN 0002-9432, e-ISSN 1939-0025. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
259. RUTTER, M. Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. In: *Journal of Family Therapy* [online]. 2003, vol. 25, nr. 2, pp. 119–144. [citat 25.02.2023]. ISSN 0163-4445, e-ISSN 1467-6427. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
260. SAARNI, C. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press, 1999. 381 p. ISBN 978-1572304338 .
261. SAKLOFSKE, D. H., AUSTIN, E. J., MASTORAS, S. M., BEATON, L., OSBORNE, S. E. Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. In: *Learning and Individual Differences* [online]. 2012, vol. 22, nr. 2, pp. 251–257. [citat 05.05.2022]. ISSN 1041-6080. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
262. SALOVEY, P., MAYER, J. D. Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality* [online] 1990, vol. 9, nr. 3, pp. 185–211. [citat 15.09.2020] ISSN 0276-2366, e-ISSN 1541-4477. Disponibil: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
263. SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C., PALFAI, T. P. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In: PENNEBAKER, J. W., ed. *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995, pp. 125–154. [citat 15.09.2020]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/10182-006>
264. SALOVEY, P., BEDELL, B. T., DETWEILER, J. B., MAYER, J. D. Coping intelligently: Emotional intelligence and the regulation of emotion. In: CIARROCHI, J., FORGAS, J. P., MAYER, J. D., eds. *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2001, pp. 141–164.
265. SAMPSON, R. J., MORENOFF, J. D., GANNON-ROWLEY, T. Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. In: *Annual Review of Sociology* [online]. 2002, vol. 28, pp. 443–478. [citat 05.05.2022]. ISSN 0360-0572. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141114>
266. SANTROCK, J. W., YUSSEN, S. R. *Children and Adolescents: A Developmental Perspective*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers, 1984. 496 p. ISBN 978-0697000811 .
267. SANTROCK, J. W. *Adolescence*. 16th ed. New York: McGraw-Hill Education, 2016. ISBN 978-0078117169.
268. SAVCA, L. *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău: Tipografia Sirius, 2003. 152 p. ISBN 9975-921-35-3.

269. SAVCA, L. Violența domestică asupra copilului. În: *Psihologie. Revista științifico-practică*, nr. [online]. 2017, nr. 3–4, pp. 69–77. [citat 24.02.2021]. ISSN 1857-2502, e-ISSN 2537-6276. Disponibil: <https://key.upsc.md/wp-content/uploads/2017/11/Lucia-SAVCA.pdf>
270. SAVCA, L. Dezvoltarea inteligenței emoționale – pilon în formarea personalității contemporane. În: *Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului*: a X-a conf. naț. șt.-pract. cu participare internațională a psihologilor, 16 mai 2014, Chișinău. S. n., 2014 (Tipografia „Reclama”), pp. 23–28. ISBN 978-9975-58-019-9.
271. SAVCA, L., PĂTRAȘCU, A. Efectele tipului de atașament asupra comportamentului la adolescenți. În: *Psihologie. Revistă științifico-practică* [online]. 2020, nr. 2, pp. 115–120 [citat 12.10.2025]. ISSN 1857-2502. e-ISSN 2537-6276. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/115-120_20.pdf
272. SCHERER, K. R., WALLBOTT, H. G. Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1994, vol. 66, nr. 2, pp. 310–328 [citat 23.07.2022]. ISSN 0022-3514. e-ISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310>
273. SCHERER, K. R. Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In: SCHERER, K. R., SCHORR, A., JOHNSTONE, T., eds. *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, pp. 92–120. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 978-0195130072.
274. SCHUTTE, N. S., MALOFF, J. M., HALL, L. E., HAGGERTY, D. J., COOPER, J. T., GOLDEN, C. J., DORNHEIM, L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 1998, vol. 25, nr. 2, pp. 167–177 [citat 13.05.2021]. ISSN 0191-8869. e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
275. SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., THORSTEINSSON, E. B., BHULLAR, N., ROOKE, S. E. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2007, vol. 42, nr. 6, pp. 921–933 [citat 05.05.2021]. ISSN 0191-8869. e-ISSN 1873-3549. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
276. SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., THORSTEINSSON, E. B. Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. In: *International Journal of Emotional Education* [online]. 2013, vol. 5, nr. 1, pp. 56–72 [citat 16.03.2021]. ISSN 2073-7629. Disponibil: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6150/1/vol5i1p4.pdf>

277. SCRIPCARU Gh., PIROZYNSKI T., BOIȘTEANU P. *Atașamentul și proiecția sa comportamentală*. Iași: PsihOmnia, 1998. 205 p. ISBN 973-98021-7-6 .
278. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Teora, 1999. 186 p. ISBN 973-20-0228-X.
279. SHAPIRO, L.E., TISCORNIA, A. *La inteligencia emocional de los niños*. Trad. Alejandro Tiscornia. Buenos Aires: Javier Vergara, 1997. 305 p. ISBN 978-950-15-1755-2.
280. SHARP, C., WALL, K. Personality pathology grows up: adolescence as a sensitive period. In: *Current Opinion in Psychology* [online]. 2018, vol. 21, pp. 111–116 [citat 12.12.2024]. ISSN 2352-250X. e-ISSN 2352-2518. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.11.010>
281. SHAVER, P. R., MIKULINCER, M. Attachment-related psychodynamics. In: *Attachment & Human Development* [online]. 2002, vol. 4, nr. 2, pp. 133–161 [citat 13.05.2021]. ISSN 1461-6734. e-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616730210154171>
282. SHONKOFF, J. P., PHILLIPS, D. A. , eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development* [online]. Washington, DC: National Academy Press, 2000 [citat 15.09.2020]. 608 p. ISBN 0-309-06988-2. ISBN 0-309-48320-4. Disponibil: <https://doi.org/10.17226/9824>
283. SIEGLER, R. S., DeLOACHE, J. S., EISENBERG, N. *How children develop*. 3rd ed. New York, NY: Worth Publishers, 2011. 600 p. ISBN 978-1429217903.
284. SIMPSON, J. A. Foundations of interpersonal trust. In: KRUGLANSKI, A. W., HIGGINS, E. T., eds. *Social psychology: Handbook of basic principles*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press, 2007, pp. 587–607 [citat 11.04.2021]. ISBN 978-1572309180. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/232444661_Foundations_of_interpersonal_trust
285. SLADE, A. Parental reflective functioning: An introduction. In: *Attachment & Human Development* [online]. 2005, vol. 7, nr. 3, pp. 269–281 [citat 13.05.2021]. ISSN 1461-6734. e-ISSN 1469-2988. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
286. SROUFE, L. A., WATERS, E. Attachment as an organizational construct. In: *Child Development* [online]. 1977, vol. 48, nr. 4, pp. 1184–1199 [citat 05.05.2021]. ISSN 0009-3920. e-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/1128475>
287. SROUFE, A., EGELAND, B., CARLSON, E., COLLINS, W.A. *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York, NY: Guilford Press, 2005. 384 p. ISBN 978-1593851583.
288. STEINBERG, L. *Adolescence*. 10th ed. New York: McGraw-Hill, 2014. 608 p. ISBN 978-1259060519.

289. STEINBERG, L., SILK, J. S. Parenting adolescents. In: BORNSTEIN, M. H., ed. *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 103–133. ISBN 978-0805837780. ISBN 0-8058-3778-7.
290. STOMFF, M. *Particularitățile psihocomportamentului empatic al studenților psihologi în perioada anilor de studii*: tz. de doct. în psihologie. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2015. 290 p. Rezumat [online] [cit 20.09.2025]. Disponibil: https://www.cnaa.md/files/theses/2015/21949/mihaela_stomff_abstract.pdf
291. ȘAITAN, V., BRUMĂ, E. Relația dintre tipul de atașament și satisfacția maritală la tinerele cupluri. In: *PROCEEDINGS OF THE 2nd INTERNATIONAL CONFERENCE OF APPLIED PSYCHOLOGY „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”* [online]. 2022, pp. 266–272 [cit 20.09.2025]. Moldova State University, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Department of Psychology, 29–30 noiembrie 2022. Disponibil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360044>.
292. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3.
293. TACKETT, J. L. (2006). Evaluating models of the development of personality pathology in children and adolescents. In: *Clinical Psychology Review* [online]. 2006, vol. 26, nr. 5, pp. 584–599 [cit 13.05.2021]. ISSN 0272-7358. e-ISSN 1873-7811. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.003>
294. TALEN, M.R., STEPHENS, L., MARIK, P., BUCHHOLZ, M. Well-child check-up revised: An efficient protocol for assessing children's social-emotional development. In: *Families, Systems, & Health* [online]. 2007, vol. 25, nr. 1, pp. 23–35 [cit 05.05.2022]. ISSN 1091-7527. eISSN 1939-0602. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1091-7527.25.1.23>
295. TAYLOR, G. J., BAGBY, R. M., PARKER, J. D. A. *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [cit 15.06.2021]. 384 p. ISBN 9780511526831. DOI: 10.1017/CBO9780511526831. Disponibil: https://assets.cambridge.org/97805217/78503/excerpt/9780521778503_excerpt.pdf
296. THOMPSON, R. A. Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. In: *Emotion Review* [online]. 2011, vol. 3, nr. 1, pp. 53–61 [cit 15.09.2020]. ISSN 1754-0739. e-ISSN 1754-0747. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
297. TRIFU, S., ZAMFIR, R. Teorii ale atașamentului – concepte cheie și remodelări aplicabile în terapia psihanalitică. In: *EUROMENTOR. Studii despre educație* [online]. 2013, vol. 4, nr. 4, pp. 57–75 [cit 21.09.2025]. ISSN 2067-7839. Disponibil: <https://euromentor.ucdc.ro/euromentor-ro20.12.2013.pdf>

298. TRIGUEROS, R., PADILLA, A. M., AGUILAR-PARRA, J. M., ROCAMORA, P., MORALES-GÁZQUEZ, M. J., LÓPEZ-LIRIA, R. The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2020, vol. 17, nr. 6, p. 2071 [citat 15.09.2020]. eISSN 1660-4601. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
299. TRINIDAD, D., UNGER, J., CHOU, C., JOHNSON, C.A. The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, vol. 36, nr. 4, pp. 945–954 [citat 15.09.2020]. ISSN 0191-8869. e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00163-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00163-6)
300. TRULL, T. J., SHER, K. J., MINKS-BROWN, C., DURBIN, J., BURR, R. Borderline personality disorder and substance use disorders: A review and integration. In: *Clinical Psychology Review* [online]. 2000, vol. 20, nr. 2, pp. 235–253 [citat 05.05.2022]. ISSN 0272-7358. e-ISSN 1873-7811. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00028-8)
301. TUGADE, M. M., FREDRICKSON, B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2004, vol. 86, nr. 2, pp. 320–333 [citat 15.09.2023]. ISSN 0022-3514. e-ISSN 1939-1315. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
302. TYRER, P., REED, G. M., CRAWFORD, M. J. Classification, assessment, prevalence, and effect of personality disorder. In: *The Lancet* [online]. 2015, vol. 385, nr. 9969, pp. 717–726 [citat 13.05.2021]. ISSN 0140-6736. e-ISSN 1474-547X. PMID 25706217. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61995-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61995-4)
303. UNGAR, M., LIEBENBERG, L. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. In: *Journal of Mixed Methods Research* [accesat 12.07.2023]. 2011, vol. 5, nr. 2, pp. 126–149. ISSN 1558-6898, e-ISSN 1558-6901. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
304. van IJZENDOORN, M. H., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J. Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 1996, vol. 64, nr. 1, pp. 8–21 [citat 05.02.2025]. ISSN 0022-006X. e-ISSN 1939-2117. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.1.8>
305. van IJZENDOORN, M. H., SCHUENGEL, C., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J. Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. In: *Development and Psychopathology* [online]. 1999, vol. 11, nr. 2, pp. 225–250

- [citat 15.09.2020]. ISSN 0954-5794. e-ISSN 1469-2198. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0954579499002035>
306. VASILACHE, D. Relația dintre inteligența emoțională și comunicarea organizațională în industria web. În: *Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 3 decembrie 2021, Chișinău* [online]. Chișinău: S. n., 2021 (Primex-Com SRL), pp. 255–260 [cit 15.10.2025]. ISBN 978-9975-159-01-2. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/699310513/Psihologia-aplicativ%C4%83-din-perspectiva-abord%C4%83rilor-sociale-contemporane>
307. VENTA, A., SHARP, C., NEWLIN, E. A descriptive study of symptom change as a function of attachment and emotion regulation in a naturalistic adolescent inpatient setting. In: *European Child & Adolescent Psychiatry* [online]. 2015, vol. 24, nr. 1, pp. 95–104 [cit 13.02.2021]. ISSN 1018-8827. e-ISSN 1435-165X. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0532-0>
308. VERNOM, P. A., VILLANI, V. C., SCHERMER, J. A., PETRIDES, K. V. Phenotypic and genetic associations between the Big Five and trait emotional intelligence. In: *Twin Research and Human Genetics* [online]. 2008, vol. 11, nr. 5, pp. 524–530 [cit 15.09.2020]. ISSN 1832-4274. e-ISSN 1839-2628. Disponibil: <https://doi.org/10.1375/twin.11.5.524>
309. VERZA, E. VERZA, F. E. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 308 p. ISBN 973-99734-4-2 .
310. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [online]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978 [cit 18.02.2024]. 159 p. ISBN 978-0674576292. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
311. WALLIN, D. J. *Attachment in psychotherapy*. New York: Guilford Press, 2007. 366 p. ISBN 978-1593854560.
312. WARREN, S. L., HUSTON, L., EGELAND, B., SROUFE, L. A. Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* [online]. 1997, vol. 36, nr. 5, pp. 637–644 [cit 15.09.2020]. ISSN 0890-8567. e-ISSN 1527-5418. Disponibil: <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00014>
313. WATERS, E., MERRICK, S., TREBOUX, D., CROWELL, J., ALBERSHEIM, L. Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. In: *Child Development* [online]. 2000, vol. 71, nr. 3, pp. 684–689 [cit 13.05.2022]. ISSN 0009-3920. e-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00176>

314. WATSON, D., NARAGON-GAINEY, K. Personality, emotions, and the emotional disorders. In: *Clinical Psychological Science* [online]. 2014, vol. 2, nr. 4, pp. 422–442 [citat 15.09.2021]. ISSN 2167-7026. e-ISSN 2167-7034. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/2167702614536162>
315. WEINFELD, N. S., SROUFE, L. A., EGELAND, B., CARLSON, E. A. Individual differences in infant–caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In: CASSIDY, J., SHAVER, P. R., eds. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2008, pp. 78–101. ISBN 978-1593858742 .
316. WERNER, E. E. Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery. In: *Pediatrics* [online]. 2004, vol. 114, nr. 2, pp. 492–492 [citat 15.02.2024]. ISSN 0031-4005. e-ISSN 1098-4275. Disponibil: <https://doi.org/10.1542/peds.114.2.492>
317. WEST, T. N., DON, B. P., FREDRICKSON, B. L. Attachment insecurity moderates emotion responses to mindfulness and loving-kindness meditation in adults raised in low socioeconomic status households. In: *Emotion* [online]. 2022, vol. 22, nr. 6, pp. 1101–1118 [citat 13.05.2022]. ISSN 1528-3542. e-ISSN 1931-1516. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/emo0001049>
318. WHITESIDE, S. P., LYNAM, D. R. The Five Factor Model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity. In: *Personality and Individual Differences* [online]. 2001, vol. 30, nr. 4, pp. 669–689 [citat 13.05.2021]. ISSN 0191-8869. e-ISSN 1873-3549. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
319. WIDIGER, T. A., COSTA, P. T., eds. *Personality disorders and the five-factor model of personality* [online]. 3rd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2013 [citat 15.09.2020]. 468 p. ISBN 978-1433811661. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/13939-000>
320. WILKINSON, R. B. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 2004, vol. 33, nr. 6, pp. 479–493 [citat 15.09.2022]. ISSN 0047-2891. e-ISSN 1573-6601. Disponibil: <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048063.59425.20>
321. WINNICOTT, D. W. *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth Press, 1965. 295 p. ISBN 978-0701201456 .
322. WINNICOTT, D. W. Fear of breakdown. In: *International Review of Psycho-Analysis*. 1974, vol. 1, pp. 103–107. ISSN 0306-2643.
323. WOOD J. J., BRYCE, D. M., SIGMAN, M., HWANG, W.C., CHU, B. C. Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions. In: *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry* [online]. 2003, vol. 44, nr. 1, pp. 134–151 [citat 15.09.2020]. ISSN 0021-9630. e-ISSN 1469-7610. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00106> .
324. WOOD, S.E., WOOD, E. G., BOYD, D *Mastering the World of Psychology*. New York: Pearson, 2004. xxviii, 575 p. ISBN 0205393896. ISBN 978-0205393893.
325. ZEANAHA, C. H., SMYKE, A. T., KOGA, S. F., CARLSON, E. A., THE BEIP CORE GROUP. Attachment in institutionalized and community children in Romania. In: *Child Development* [online]. 2005, vol. 76, nr. 5, pp. 1015–1028 [citat 15.09.2020]. ISSN 0009-3920. e-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00894.x>
326. ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. Intelligence and personality. In: STERNBERG, R. J., ed. *Handbook of intelligence* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. 581–610 [citat 15.09.2021]. ISBN 978-0521596480. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.027> .
327. ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D., MATTHEWS, G. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. In: *Educational Psychologist* [online]. 2002, vol. 37, nr. 4, pp. 215–231 [citat 05.05.2021]. ISSN 0046-1520. e-ISSN 1532-6985. Disponibil: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
328. ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., ROBERTS, R. D. Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In: ALEXANDER, P. A., WINNE, P. H., eds. *Handbook of educational psychology*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 163–186. ISBN 978-0805849370. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch8>
329. ZEMAN, J., GARBER, J. Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. In: *Child Development* [online]. 1996, vol. 67, nr. 3, pp. 957–973 [citat 15.09.2020]. ISSN 0009-3920. e-ISSN 1467-8624. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01776.x>
330. ZIMMERMANN, P. Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. In: *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. 2004, vol. 88, nr. 1, pp. 83–101 [citat 05.05.2023]. ISSN 0022-0965. e-ISSN 1096-0457. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.002>
331. *** Scala de maturitate emoțională Friedmann [Chestionar psihologic]. Disponibil: <https://profesiablog.wordpress.com/2016/04/07/chestionarul-friedmann-al-inteligentei-emotionale/>

ANEXE

Anexa 1. Caracteristicile eșantionului și analiza datelor demografice

Tabelul 1.2. Structura eșantionului de cercetare

Nr de subiecți		Gen				Mediul de proveniență				Tipul familiei					
		F		M		rural		urban		Completă		Mono parentală		Asistență maternală	
Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
250	100	119	47,6	131	52,4	92	36,8	158	63,2	160	64	68	27,2	20	8,8

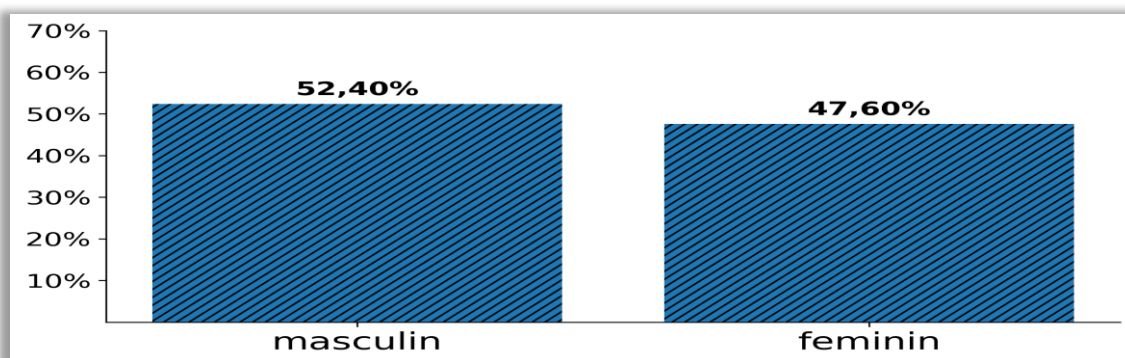


Figura A1.1. Distribuție procentuală a subiecților în funcție de variabila de gen (%)

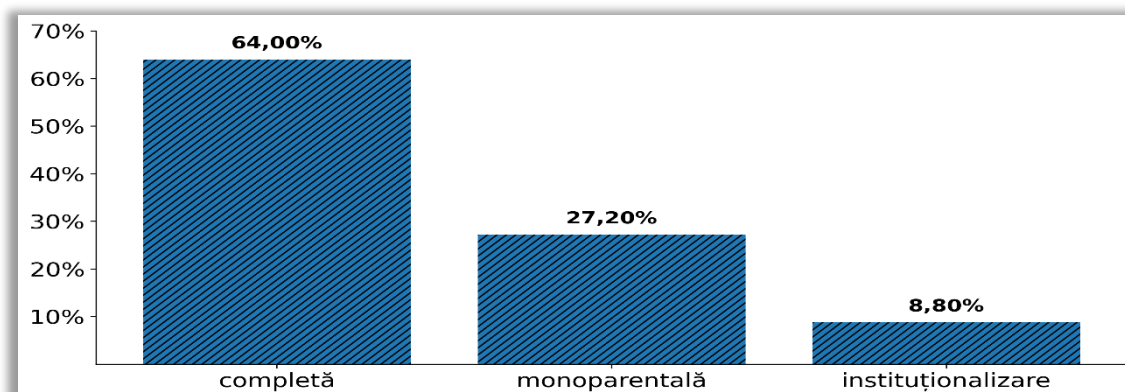


Figura A1.2. Distribuția adolescenților după tipul familiei (%)

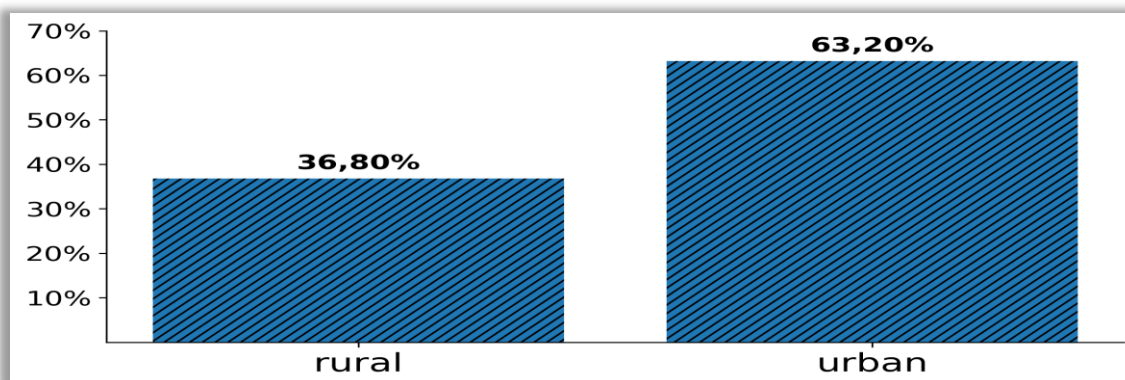


Figura A 1.3. Distribuția subiecților în funcție de variabila mediul de proveniență (%)

Anexa 2. Analiza statistică a variabilelor studiate

Tabelul A 2.1. Statisticile descriptive pentru întregul eșantion

Descriptive Statistics											
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Gen	250	1	1	2	1.48	.500	.250	.097	.154	-2.007	.307
Domiciliu	250	1	1	2	1.56	.497	.247	-.260	.154	-1.948	.307
TipFamilie	250	3	1	4	1.45	.664	.441	1.254	.154	.669	.307
NivelIPPA ^m	250	2	1	3	2.61	.613	.376	-1.316	.154	.645	.307
NivelIPPA ^m C	250	2	1	3	2.28	.661	.437	-.385	.154	-.756	.307
NivelIPPA ^m Abandon	250	2	1	3	1.58	.662	.438	.723	.154	-.547	.307
NivelAm	250	2	1	3	2.37	.767	.588	-.748	.154	-.912	.307
NivelIPPA ^t	250	2	1	3	2.47	.695	.483	-.934	.154	-.391	.307
NivelIPPA ^t C	250	2	1	3	2.15	.675	.456	-.187	.154	-.812	.307
NivelIPPA ^t Abandon	250	2	1	3	1.65	.696	.485	.594	.154	-.785	.307
NivelAt	250	2	1	3	2.16	.785	.617	-.290	.154	-1.323	.307
IPPA ^p	250	2	1	3	2.61	.551	.304	-1.018	.154	.021	.307
IPPA ^p C	250	2	1	3	2.36	.606	.367	-.361	.154	-.658	.307
IPPA ^p Abandon	250	2	1	3	1.53	.595	.354	.624	.154	-.550	.307
NivelAp ^T	250	2	1	3	2.28	.685	.469	-.432	.154	-.836	.307
NivelEglobal	250	3	1	4	2.26	1.142	1.304	.300	.154	-1.340	.307
NivelINEMIntra	250	3	1	4	2.23	1.162	1.349	.398	.154	-1.313	.307
NivelINEM ^{lep}	250	2	1	3	1.70	.703	.494	.503	.154	-.872	.307
NivelINEMRep	250	2	1	3	1.90	.716	.513	.143	.154	-1.036	.307
NivelINEMInter	250	2	1	3	1.80	.739	.546	.337	.154	-1.108	.307
NivelINEM ^{lec}	250	2	1	3	2.04	.851	.725	-.084	.154	-1.618	.307
NivelINEMRec	250	2	1	3	1.52	.641	.411	.860	.154	-.317	.307
NivelINEMDs	250	2	1	3	1.50	.654	.428	.955	.154	-.211	.307
PID5An	250	3	0	3	1.49	1.027	1.054	.010	.154	-1.128	.307
PID5Det	250	3	0	3	1.49	1.091	1.191	.022	.154	-1.293	.307
PID5Antg	250	3	0	3	1.64	1.093	1.195	-.121	.154	-1.302	.307
PID5Dzh	250	3	0	3	1.52	.966	.933	-.113	.154	-.950	.307
PID5Psiht	250	3	0	3	1.60	.986	.973	-.207	.154	-.967	.307
RSQa ^S	250	1	0	1	.40	.491	.241	.411	.154	-1.846	.307
RSQa ^P	250	1	0	1	.23	.420	.177	1.304	.154	-.301	.307
RSQa ^R	250	1	0	1	.26	.437	.191	1.125	.154	-.740	.307
RSQa^T	250	1	0	1	.12	.321	.103	2.413	.154	3.852	.307
NivelIEFriedman	250	3	1	4	2.42	.758	.575	.288	.154	-.231	.307
ASSIstima	250	2	1	3	2.00	.763	.582	.007	.154	-1.277	.307
ASSIdeprec	250	1	0	1	.22	.418	.175	1.332	.154	-.228	.307
ASSlinfat	250	1	0	1	.21	.410	.168	1.418	.154	.010	.307
IPPA ^m	250	43.00	9.00	52.00	39.7280	9.13388	83.428	-1.446	.154	1.726	.307
IPPA ^m C	250	37.00	8.00	45.00	31.3040	8.57073	73.457	-.636	.154	-.199	.307
IPPA ^m A	250	24.00	6.00	30.00	13.2520	5.72149	32.735	.774	.154	.091	.307
IPPA ^m T	250	100.00	25.00	125.00	95.3960	20.59904	424.320	-1.018	.154	.645	.307
IPPA ^t	250	41.00	9.00	50.00	37.8760	10.13823	102.784	-1.122	.154	.542	.307
IPPA ^t C	250	37.00	8.00	45.00	29.0320	9.05222	81.943	-.338	.154	-.728	.307
IPPA ^t A	250	24.00	6.00	30.00	14.4680	6.08713	37.053	.455	.154	-.738	.307
IPPA ^t T	250	100.00	25.00	125.00	90.4200	22.70952	515.722	-.700	.154	-.120	.307
IPPA ^p	250	36.00	14.00	50.00	40.6640	8.31792	69.188	-1.013	.154	.658	.307
IPPA ^p C	250	32.00	8.00	40.00	29.4760	7.11477	50.620	-.567	.154	.056	.307
IPPA^pA	250	115.00	6.00	121.00	14.9760	8.13734	66.216	9.012	.154	115.859	.307
IPPA ^p T	250	78.00	47.00	125.00	93.4040	15.55715	242.025	-.573	.154	-.122	.307
IEglobal	250	9.00	1.00	10.00	5.9080	2.53243	6.413	.070	.154	-1.106	.307
INEMIntra	250	9.00	1.00	10.00	5.6440	2.67617	7.162	.044	.154	-1.119	.307
INEM ^{lep}	250	7.00	1.00	8.00	4.1080	2.18436	4.771	.355	.154	-.848	.307
INEMRep	250	7.00	1.00	8.00	5.1280	2.20433	4.859	-.277	.154	-1.007	.307
INEMInter	250	9.00	1.00	10.00	5.6520	2.79466	7.810	-.028	.154	-1.193	.307
INEM ^{lec}	250	7.00	1.00	8.00	5.3560	2.66263	7.090	-.384	.154	-1.505	.307
INEMRec	250	7.00	1.00	8.00	3.5440	2.18246	4.763	.671	.154	-.636	.307
INEMDs	250	7.00	1.00	8.00	3.5160	2.30456	5.311	.616	.154	-.881	.307
scorFriedm	250	12.00	12.00	24.00	18.1200	2.50173	6.259	-.148	.154	-.273	.307
Valid N (listwise)	250										

Tabelul A2.2. Statisticile descriptive după transformarea logaritmică a variabilelor

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Log_IPPApA	250	1.30	.78	2.08	1.1448	.15233	.023	.625	.154	5.201	.307
Valid N (listwise)	250										

Tabelul A2.3. Rezultatele testului Shapiro-Wilk pentru verificarea normalității distribuției variabilelor

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
IPPAmÎ	.176	250	.000	.853	250	.000
IPPAmC	.102	250	.000	.956	250	.000
IPPAmA	.102	250	.000	.935	250	.000
IPPAmT	.136	250	.000	.920	250	.000
IPPAtÎ	.153	250	.000	.886	250	.000
IPPAtC	.087	250	.000	.969	250	.000
IPPAtA	.113	250	.000	.949	250	.000
IPPAtT	.091	250	.000	.950	250	.000
IPPApÎ	.131	250	.000	.904	250	.000
IPPApC	.070	250	.005	.960	250	.000
IPPApA	.179	250	.000	.490	250	.000
IPPApT	.094	250	.000	.970	250	.000
IEglobal	.122	250	.000	.944	250	.000
INEMIntra	.131	250	.000	.941	250	.000
INEMÎep	.129	250	.000	.919	250	.000
INEMRep	.118	250	.000	.921	250	.000
INEMInter	.123	250	.000	.939	250	.000
INEMÎec	.224	250	.000	.817	250	.000
INEMRec	.168	250	.000	.892	250	.000
INEMDs	.185	250	.000	.873	250	.000
scorFriedm	.099	250	.000	.978	250	.001
Log_IPPApA	.065	250	.013	.941	250	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Tabelul A2.4. Rangurile medii ale inteligenței emoționale și maturității emoționale în funcție de stilul de atașament (Kruskal-Wallis)

Ranks

	Stil atașament	N	Mean Rank
NivelIEglobal	atașament securizant	100	142.26
	atașament preocupat	57	105.96
	atașament evitant-respingător	64	126.98
	atașament evitant-temător	29	102.83
	Total	250	
NivelINEMIntra	atașament securizant	100	145.09
	atașament preocupat	57	98.91
	atașament evitant-respingător	64	127.10
	atașament evitant-temător	29	106.67
	Total	250	
NivelINEMÎep	atașament securizant	100	127.64
	atașament preocupat	57	123.67
	atașament evitant-respingător	64	128.52

	ataşament evitant-temător	29	115.09
	Total	250	
NivelIINEMRep	ataşament securizant	100	149.78
	ataşament preocupat	57	99.32
	ataşament evitant-respingător	64	119.48
	ataşament evitant-temător	29	106.52
	Total	250	
NivelIINEMInter	ataşament securizant	100	133.89
	ataşament preocupat	57	117.76
	ataşament evitant-respingător	64	122.92
	ataşament evitant-temător	29	117.47
	Total	250	
NivelIINEMÎec	ataşament securizant	100	133.92
	ataşament preocupat	57	127.33
	ataşament evitant-respingător	64	117.08
	ataşament evitant-temător	29	111.47
	Total	250	
NivelIINEMRec	ataşament securizant	100	126.57
	ataşament preocupat	57	124.10
	ataşament evitant-respingător	64	122.07
	ataşament evitant-temător	29	132.16
	Total	250	
NivelIINEMDs	ataşament securizant	100	130.86
	ataşament preocupat	57	112.90
	ataşament evitant-respingător	64	128.70
	ataşament evitant-temător	29	124.72
	Total	250	
NivelIIEFriedman	ataşament securizant	100	163.62
	ataşament preocupat	57	112.00
	ataşament evitant-respingător	64	99.75
	ataşament evitant-temător	29	77.41
	Total	250	
IEglobal	ataşament securizant	100	142.05
	ataşament preocupat	57	108.05
	ataşament evitant-respingător	64	127.18
	ataşament evitant-temător	29	99.03
	Total	250	
INEMIntra	ataşament securizant	100	145.42
	ataşament preocupat	57	99.46
	ataşament evitant-respingător	64	127.49
	ataşament evitant-temător	29	103.60
	Total	250	
INEMÎep	ataşament securizant	100	126.84
	ataşament preocupat	57	122.36
	ataşament evitant-respingător	64	130.83
	ataşament evitant-temător	29	115.29
	Total	250	
INEMRep	ataşament securizant	100	153.64
	ataşament preocupat	57	95.01
	ataşament evitant-respingător	64	121.25
	ataşament evitant-temător	29	97.79
	Total	250	
INEMInter	ataşament securizant	100	133.14
	ataşament preocupat	57	120.50
	ataşament evitant-respingător	64	122.34
	ataşament evitant-temător	29	115.95
	Total	250	
INEMÎec	ataşament securizant	100	133.48
	ataşament preocupat	57	126.95

	atașament evitant-respingător	64	119.55
	atașament evitant-temător	29	108.29
	Total	250	
INEMRec	atașament securizant	100	126.21
	atașament preocupat	57	116.52
	atașament evitant-respingător	64	127.70
	atașament evitant-temător	29	135.86
	Total	250	
INEMDs	atașament securizant	100	136.74
	atașament preocupat	57	101.56
	atașament evitant-respingător	64	129.53
	atașament evitant-temător	29	124.90
	Total	250	
scorFriedm	atașament securizant	100	165.78
	atașament preocupat	57	107.16
	atașament evitant-respingător	64	100.14
	atașament evitant-temător	29	78.64
	Total	250	

Tabelul A2.5. Rezultatele testului Kruskal-Wallis pentru compararea inteligenței emoționale și maturității emoționale în funcție de stilul de atașament

	NivelIE global	Nivel INEM Intra	Nivel INEM Îep	NivelINEM Rep	Nivel INEMInt er	Nivel INEMÎec	NivelIN EM Rec	Nivel INEMDs	NivelIE Friedman
Chi-Square	13.396	18.539	.999	24.908	2.833	3.795	.558	3.159	60.665
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.004	.000	.802	.000	.418	.284	.906	.368	.000
	IE global	INEM Intra	INEM Îep	INEMRep	INEMInt er	INEM Îec	INEMRe c	INEMDs	scorFried m
Chi-Square	12.652	17.947	1.092	30.434	2.039	3.542	1.585	9.153	55.631
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.005	.000	.779	.000	.564	.315	.663	.027	.000

Tabel A 2.6. Compararea rangurilor mediane ale inteligenței emoționale și maturității emoționale între atașamentul securizant și preocupat (Mann-Whitney U)

Ranks

	Stil_atasament	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	atașament securizant	100	87.24	8723.50
	atașament preocupat	57	64.55	3679.50
	Total	157		
NivelINEMIntra	atașament securizant	100	89.35	8935.00
	atașament preocupat	57	60.84	3468.00
	Total	157		
NivelINEMRep	atașament securizant	100	90.30	9029.50
	atașament preocupat	57	59.18	3373.50
	Total	157		
NivelIEFriedman	atașament securizant	100	91.23	9122.50

	atașament preocupat	57	57.55	3280.50
	Total	157		
IEglobal	atașament securizant	100	86.76	8676.00
	atașament preocupat	57	65.39	3727.00
	Total	157		
INEMIntra	atașament securizant	100	89.23	8922.50
	atașament preocupat	57	61.06	3480.50
	Total	157		
INEMRep	atașament securizant	100	92.07	9206.50
	atașament preocupat	57	56.08	3196.50
	Total	157		
INEMDs	atașament securizant	100	87.01	8700.50
	atașament preocupat	57	64.96	3702.50
	Total	157		
scorFriedm	atașament securizant	100	92.53	9253.00
	atașament preocupat	57	55.26	3150.00
	Total	157		

Tabel A2.7. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru comparația atașamentului securizant și preocupat

Test Statistics ^a									
	NivelIEglob al	NivelINEMIntra	NivelINEMRep	NivelIEFriedman	IEglobal	INEMIntra	INEMRep	INEMDs	scorFriedman
Mann-Whitney U	2026.500	1815.000	1720.500	1627.500	2074.000	1827.500	1543.500	2049.500	1497.000
Wilcoxon W	3679.500	3468.000	3373.500	3280.500	3727.000	3480.500	3196.500	3702.500	3150.000
Z	-3.117	-3.933	-4.467	-4.863	-2.852	-3.757	-4.831	-2.971	-4.981
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.003	.000

a. Grouping Variable: Stil_atasament

Tabel A2.8. Compararea rangurilor mediane ale inteligenței emoționale și maturității emoționale între atașamentul securizant și evitant-respingător (Mann-Whitney U)

Ranks				
	Stil_atasament	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	atașament securizant	100	86.64	8664.00
	atașament evitant-respingător	64	76.03	4866.00
	Total	164		
NivelINEMIntra	atașament securizant	100	87.15	8714.50
	atașament evitant-respingător	64	75.24	4815.50
	Total	164		
NivelINEMRep	atașament securizant	100	90.05	9005.00
	atașament evitant-respingător	64	70.70	4525.00
	Total	164		
NivelIEFriedman	atașament securizant	100	98.89	9889.00
	atașament evitant-respingător	64	56.89	3641.00
	Total	164		
	atașament securizant	100	86.66	8666.00

IEglobal	atașament evitant-respingător	64	76.00	4864.00
	Total	164		
INEMIntra	atașament securizant	100	87.21	8720.50
	atașament evitant-respingător	64	75.15	4809.50
	Total	164		
INEMRep	atașament securizant	100	90.63	9063.00
	atașament evitant-respingător	64	69.80	4467.00
	Total	164		
INEMDs	atașament securizant	100	84.34	8434.00
	atașament evitant-respingător	64	79.63	5096.00
	Total	164		
scorFriedm	atașament securizant	100	99.47	9947.00
	atașament evitant-respingător	64	55.98	3583.00
	Total	164		

Tabel A2.9. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru comparația atașamentului securizant și evitant-respingător

Test Statistics^a

	NivelIEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMRep	NivelIEFriedman	IEglobal	INEMIntra	INEMRep	INEMDs	scorFriedm
Mann-Whitney U	2786.000	2735.500	2445.000	1561.000	2784.000	2729.500	2387.000	3016.000	1503.000
Wilcoxon W	4866.000	4815.500	4525.000	3641.000	4864.000	4809.500	4467.000	5096.000	3583.000
Z	-1.444	-1.623	-2.783	-5.984	-1.412	-1.599	-2.783	-.629	-5.767
Asymp. Sig. (2-tailed)	.149	.105	.005	.000	.158	.110	.005	.529	.000

a. Grouping Variable: Stil_atasament

Tabel A2.10. Compararea rangurilor mediane ale inteligenței emoționale și maturității emoționale între atașamentul securizant și evitant-temător (Mann-Whitney U)

Ranks				
	Stil_atasament	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	atașament securizant	100	69.39	6938.50
	atașament evitant-temător	29	49.88	1446.50
	Total	129		
NivelINEMIntra	atașament securizant	100	69.60	6959.50
	atașament evitant-temător	29	49.16	1425.50
	Total	129		
NivelINEMRep	atașament securizant	100	70.44	7043.50
	atașament evitant-temător	29	46.26	1341.50
	Total	129		
NivelIEFriedman	atașament securizant	100	74.51	7450.50
	atașament evitant-temător	29	32.22	934.50
	Total	129		
IEglobal	atașament securizant	100	69.63	6962.50
	atașament evitant-temător	29	49.05	1422.50
	Total	129		
INEMIntra	atașament securizant	100	69.99	6999.00
	atașament evitant-temător	29	47.79	1386.00
	Total	129		

INEMRep	atașament securizant	100	71.94	7194.00
	atașament evitant-temător	29	41.07	1191.00
	Total	129		
INEMDs	atașament securizant	100	66.40	6639.50
	atașament evitant-temător	29	60.19	1745.50
	Total	129		
scorFriedm	atașament securizant	100	74.78	7477.50
	atașament evitant-temător	29	31.29	907.50
	Total	129		

Tabel A2.11. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru comparația atașamentului securizant și evitant-temător

Test Statistics^a

	NivelIEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMRep	NivelIEFriedman	IEglobal	INEMIntra	INEMRep	INEMDs	scorFriedman
Mann-Whitney U	1011.500	990.500	906.500	499.500	987.500	951.000	756.000	1310.500	472.500
Wilcoxon W	1446.500	1425.500	1341.500	934.500	1422.500	1386.000	1191.000	1745.500	907.500
Z	-2.566	-2.685	-3.478	-5.790	-2.628	-2.840	-3.976	-.798	-5.561
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010	.007	.001	.000	.009	.005	.000	.425	.000

a. Grouping Variable: Stil_atasament

Tabel A2.12. Compararea rangurilor mediane ale inteligenței emoționale și maturității emoționale între atașamentul preocupat și evitant-respingător (Mann-Whitney U)

Ranks

	Stil_atasament	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	atașament preocupat	57	55.32	3153.50
	atașament evitant-respingător	64	66.05	4227.50
	Total	121		
NivelINEMIntra	atașament preocupat	57	53.72	3062.00
	atașament evitant-respingător	64	67.48	4319.00
	Total	121		
NivelINEMRep	atașament preocupat	57	56.00	3192.00
	atașament evitant-respingător	64	65.45	4189.00
	Total	121		
NivelIEFriedman	atașament preocupat	57	64.41	3671.50
	atașament evitant-respingător	64	57.96	3709.50
	Total	121		
IEglobal	atașament preocupat	57	55.57	3167.50
	atașament evitant-respingător	64	65.84	4213.50

	Total	121		
INEMIntra	atașament preocupat	57	53.77	3065.00
	atașament evitant-respingător	64	67.44	4316.00
	Total	121		
INEMRep	atașament preocupat	57	54.40	3101.00
	atașament evitant-respingător	64	66.88	4280.00
	Total	121		
INEMDs	atașament preocupat	57	53.86	3070.00
	atașament evitant-respingător	64	67.36	4311.00
	Total	121		
scorFriedm	atașament preocupat	57	62.91	3586.00
	atașament evitant-respingător	64	59.30	3795.00
	Total	121		

Tabel A2.13. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru comparația atașamentului preocupat și evitant-respingător

Test Statistics^a

	NivelIEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMRep	NivelIEFriedman	IEglobal	INEMIntra	INEMRep	INEMDs	scorFriedm
Mann-Whitney U	1500.500	1409.000	1539.000	1629.500	1514.500	1412.000	1448.000	1417.000	1715.000
Wilcoxon W	3153.500	3062.000	3192.000	3709.500	3167.500	3065.000	3101.000	3070.000	3795.000
Z	-1.756	-2.287	-1.599	-1.214	-1.621	-2.156	-1.977	-2.159	-.574
Asymp. Sig. (2-tailed)	.079	.022	.110	.225	.105	.031	.048	.031	.566

a. Grouping Variable: Stil_atasament

Tabel A2.14. Compararea rangurilor mediane ale inteligenței emoționale și maturității emoționale între atașamentul evitant-respingător și evitant-temător (Mann-Whitney U)

Ranks

	Stil_atasament	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	atașament evitant-respingător	64	49.90	3193.50
	atașament evitant-temător	29	40.60	1177.50
	Total	93		
NivelINEMIntra	atașament evitant-respingător	64	49.38	3160.00
	atașament evitant-temător	29	41.76	1211.00
	Total	93		
NivelINEMRep	atașament evitant-respingător	64	48.33	3093.00
	atașament evitant-temător	29	44.07	1278.00
	Total	93		
NivelIEFriedman	atașament evitant-respingător	64	49.90	3193.50
	atașament evitant-temător	29	40.60	1177.50
	Total	93		
IEglobal	atașament evitant-respingător	64	50.34	3222.00
	atașament evitant-temător	29	39.62	1149.00
	Total	93		
INEMIntra	atașament evitant-respingător	64	49.91	3194.00
	atașament evitant-temător	29	40.59	1177.00
	Total	93		
INEMRep	atașament evitant-respingător	64	49.58	3173.00
	atașament evitant-temător	29	41.31	1198.00
	Total	93		
INEMDs	atașament evitant-respingător	64	47.55	3043.00
	atașament evitant-temător	29	45.79	1328.00
	Total	93		

scorFriedm	atașament evitant-respingător	64	49.86	3191.00
	atașament evitant-temător	29	40.69	1180.00
	Total	93		

Tabel A2.15. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru comparația atașamentului evitant-respingător și evitant-temător

Test Statistics^a

	NivelIEglobal	NivelIINEMI	NivelIINEMR	NivelIEFriedman	IEglobal	INEMIntra	INEMRep	INEMDs	scorFriedm
Mann-Whitney U	742.500	776.000	843.000	742.500	714.000	742.000	763.000	893.000	745.000
Wilcoxon W	1177.500	1211.000	1278.000	1177.500	1149.000	1177.000	1198.000	1328.000	1180.000
Z	-1.606	-1.321	-.769	-1.757	-1.790	-1.557	-1.383	-.295	-1.538
Asymp. Sig. (2-tailed)	.108	.186	.442	.079	.073	.119	.167	.768	.124

a. Grouping Variable: Stil_atasament

Tabel A2.16. Matricele corelației Spearman IPPA- INEM- Friedmann

Correlations			IPP AmÎ	IPPA mC	IPPA mA	IPPA mT	IPP AtÎ	IPP AtC	IPP AtA	IPP AtT	IPP ApÎ	IPP ApC	IPPA pA	IPP ApT	IEglo bal	INEMI ntra	INE Mîep	INEM Rep	INEMI nter	INE Mîec	INEM Rec	INE MDs	scorFri edm
Spearman's rho	IPPA mÎ	Correlation Coefficient	1.000	.768*	-.491*	.811*	.516**	.426**	-.260**	.416**	.246**	.174*	-.074	.240*	.197*	.212**	.046	.285**	.115	.078	.079	.094	.238**
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.006	.244	.000	.002	.001	.465	.000	.070	.219	.212	.138	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
IPPA mC	IPPA mA	Correlation Coefficient	.768*	1.000	-.573*	.896*	.470**	.556**	-.339**	.491**	.191**	.209*	-.143*	.273*	.209*	.229**	.075	.297**	.107	.081	.078	.104	.308**
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.001	.024	.000	.001	.000	.237	.000	.092	.199	.222	.101	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
IPPA mA	IPPA mT	Correlation Coefficient	-.491*	.573*	1.000	-.744*	.319**	.348**	.589**	-.443**	.154*	-.059	.349*	.234*	-.160*	-.194**	-.034	-.287**	-.057	-.034	-.062	-.142*	-.393**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.014	.357	.000	.000	.011	.002	.598	.000	.367	.589	.325	.024	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
IPPA mT	IPPA AtÎ	Correlation Coefficient	.811*	.896*	-.744*	1.000	.462**	.483**	-.419**	.515**	.225**	.190*	-.223*	.290*	.206*	.227**	.061	.300**	.101	.066	.093	.115	.363**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000	.001	.000	.337	.000	.109	.300	.142	.071	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

	IPPA _{ti}	Correlation Coefficient	.516*	.470*	-.319*	.462*	1.000	.841**	-.576**	.892**	.270**	.136*	-.103	.242*	.142*	.226**	.012	.342**	-.003	-.010	-.068	.076	.283**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.032	.104	.000	.025	.000	.847	.000	.960	.876	.284	.229	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPA _{tc}	Correlation Coefficient	.426*	.556**	-.348**	.483**	.841**	1.000	-.625*	.924*	.210**	.140*	-.107	.219*	.191**	.244**	.035	.374**	.044	-.003	-.022	.003	.311**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.001	.027	.092	.000	.002	.000	.584	.000	.486	.965	.734	.958	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPA _{ta}	Correlation Coefficient	-.260*	-.339**	.589**	-.419**	-.576**	1.000	-.762*	-.168**	.006	.314**	-.176*	-.083	-.140*	.048	-.286**	.048	.122	.061	-.007	-.396**	
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.008	.919	.000	.005	.192	.027	.453	.000	.446	.054	.340	.915	.000	
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPA _{tt}	Correlation Coefficient	.416*	.491**	-.443**	.515**	.892**	.924*	-.762*	1.000	.247**	.113	-.181**	.232*	.169**	.239**	.028	.373**	.007	-.025	-.047	.050	.388**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.075	.004	.000	.007	.000	.665	.000	.908	.696	.455	.430	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPA _{pi}	Correlation Coefficient	.246*	.191**	-.154*	.225**	.270**	.210*	-.168*	.247*	1.000	.770**	-.346**	.885*	.171**	.175**	.097	.188**	.127*	.201**	.043	.066	.104
		Sig. (2-tailed)	.000	.002	.014	.000	.000	.001	.008	.000	.	.000	.000	.000	.007	.006	.127	.003	.045	.001	.495	.298	.100
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

	IPPAp C	Correla tion Coeffici ent	.174 [*]	.209 ^{**}	-.059	.190 ^{**}	.136 [*]	.140 [*]	.006	.113	.770 ^{**}	1.00 0	-.234 ^{**}	.867 [*]	.202 ^{**}	.182 ^{**}	.169 ^{**}	.109	.183 ^{**}	.255 ^{**}	.112	.158 [*]	.030
		Sig. (2- tailed)	.006	.001	.357	.003	.032	.027	.919	.075	.000	.	.000	.000	.001	.004	.008	.086	.004	.000	.078	.012	.639
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPAp A	Correla tion Coeffici ent	-.074	-.143 [*]	.349 ^{**}	-.223 ^{**}	-.103	-.107	.314 [*]	-.181 [*]	-.346 ^{**}	-.234 ^{**}	1.00 0	-.499 [*]	-.148 [*]	-.191 ^{**}	-.061	-.232 ^{**}	-.028	-.106	.024	-.058	-.306 ^{**}
		Sig. (2- tailed)	.244	.024	.000	.000	.104	.092	.000	.004	.000	.000	.	.000	.020	.002	.339	.000	.664	.096	.709	.365	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IPPAp T	Correla tion Coeffici ent	.240 [*]	.273 ^{**}	-.234 ^{**}	.290 ^{**}	.242 ^{**}	.219 [*]	-.176 [*]	.232 [*]	.885 ^{**}	.867 ^{**}	-.499 ^{**}	1.00 0	.223 ^{**}	.223 ^{**}	.147 [*]	.200 ^{**}	.169 ^{**}	.258 ^{**}	.085	.145 [*]	.166 ^{**}
		Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.020	.002	.007	.000	.181	.022	.008
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	IEglob al	Correla tion Coeffici ent	.197 [*]	.209 ^{**}	-.160 [*]	.206 ^{**}	.142 [*]	.191 [*]	-.083	.169 [*]	.171 ^{**}	.202 ^{**}	-.148 [*]	.223 [*]	1.000	.836 ^{**}	.674 ^{**}	.668 ^{**}	.833 ^{**}	.640 ^{**}	.715 ^{**}	.276 ^{**}	.211 ^{**}
		Sig. (2- tailed)	.002	.001	.011	.001	.025	.002	.192	.007	.007	.001	.020	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMI ntra	Correla tion Coeffici ent	.212 [*]	.229 ^{**}	-.194 ^{**}	.227 ^{**}	.226 ^{**}	.244 [*]	-.140 [*]	.239 [*]	.175 ^{**}	.182 ^{**}	-.191 ^{**}	.223 [*]	.836 ^{**}	1.000	.772 ^{**}	.785 ^{**}	.463 ^{**}	.322 ^{**}	.458 ^{**}	.367 ^{**}	.278 ^{**}
		Sig. (2- tailed)	.001	.000	.002	.000	.000	.000	.027	.000	.006	.004	.002	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMI ep	Correla tion Coeffici ent	.046	.075	-.034	.061	.012	.035	.048	.028	.097	.169 ^{**}	-.061	.147 [*]	.674 ^{**}	.772 ^{**}	1.000	.293 ^{**}	.411 ^{**}	.319 ^{**}	.426 ^{**}	.323 ^{**}	.112

	Sig. (2-tailed)	.465	.237	.598	.337	.847	.584	.453	.665	.127	.008	.339	.020	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.078
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
INEMRep	Correlation Coefficient	.285*	.297**	-.287**	.300**	.342**	.374*	-.286*	.373*	.188**	.109	-.232**	.200*	.668**	.785**	.293**	1.000	.346**	.233**	.282**	.231**	.319**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.086	.000	.002	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
INEMInter	Correlation Coefficient	.115	.107	-.057	.101	-.003	.044	.048	.007	.127*	.183**	-.028	.169*	.833**	.463**	.411**	.346**	1.000	.784**	.827**	.200**	.081
	Sig. (2-tailed)	.070	.092	.367	.109	.960	.486	.446	.908	.045	.004	.664	.007	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.001	.204
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
INEMIs	Correlation Coefficient	.078	.081	-.034	.066	-.010	-.003	.122	-.025	.201**	.255**	-.106	.258*	.640**	.322**	.319**	.233**	.784**	1.000	.415**	.194**	.070
	Sig. (2-tailed)	.219	.199	.589	.300	.876	.965	.054	.696	.001	.000	.096	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.002	.268	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
INEMRec	Correlation Coefficient	.079	.078	-.062	.093	-.068	-.022	.061	-.047	.043	.112	.024	.085	.715**	.458**	.426**	.282**	.827**	.415**	1.000	.259**	.067
	Sig. (2-tailed)	.212	.222	.325	.142	.284	.734	.340	.455	.495	.078	.709	.181	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.295
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
INEMDs	Correlation Coefficient	.094	.104	-.142*	.115	.076	.003	-.007	.050	.066	.158*	-.058	.145*	.276**	.367**	.323**	.231**	.200**	.194**	.259**	1.000	.085
	Sig. (2-tailed)	.138	.101	.024	.071	.229	.958	.915	.430	.298	.012	.365	.022	.000	.000	.000	.000	.001	.002	.000	.	.182
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

scorFri edm	Correla tion Coeffici ent	.238*	.308**	.393**	.363**	.283**	.311*	.396*	.388*	.104	.030	.306**	.166*	.211**	.278**	.112	.319**	.081	.070	.067	.085	1.000
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.100	.639	.000	.008	.001	.000	.078	.000	.204	.268	.295	.182	.
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

**Corellation is significant at 0.01 level (2-tailed). *Correlation is significant at 0.05 level (2-tailed)

Tabel A2.17. Matricele corelației Spearman PID5 – ASSI - IPPA

Correlations

		PI D5 An	PID 5D et	PID 5An tg	PID 5Dz h	PID 5Psi ht	RS Qa S	RS Qa P	RS Qa R	RS Qa T	ASS Isti ma	ASSI depr ec	AS Slin fat	IPP Am İ	IPP Am C	IPP Am A	IPP Am T	IP P Atİ	IP PA tC	IP PA tA	IP PA tT	IP PA pİ	IPP Ap C	IPPAp A	IPP ApT
Spe arm an's rho	PID5 An	1.0 00	.32 5**	.13 6*	.45 0**	.52 0**	.22 0**	.13 8*	.06 3	.06 9	.143 *	.180* *	.11 2	.06 1	.13 5*	.24 2**	.15 8*	.0 75	.1 52*	.1 95**	.1 62*	.0 09	.00 6	.271**	.083
	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taile d) N		.00 0	.03 2	.00 0	.00 0	.00 0	.02 9	.32 2	.27 6	.024	.004	.07 8	.33 5	.03 3	.00 0	.01 3	.2 35	.0 16	.0 02	.0 10	.8 83	.92 2	.000	.188
		25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
	PID5 Det	.32 5**	1.0 00	.41 1**	.53 7**	.48 4**	.25 1**	.15 9*	.06 3	.09 0	.273 **	.235* *	.19 7**	.18 6**	.23 4**	.26 7**	.29 2**	.1 25*	.1 73*	.1 72**	.1 97**	.2 25**	.24 6**	.295**	.316**
	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taile d)	.00 0		.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.01 2	.31 8	.15 8	.000	.000	.00 2	.00 3	.00 0	.00 0	.00 0	.0 49	.0 06	.0 06	.0 02	.0 00	.00 0	.000	.000

N		250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
PID5 Antg	Corr elati on																								
	Coe fficie nt	.136*	.411**	1.000	.402**	.327**	-.180**	.152*	.011	.062	-.104	.133*	.028	-.100	-.115	.231**	-.191**	-.058	-.021	.170**	-.115	-.169**	-.125*	.278**	-.221**
	Sig. (2-taile d)	.032	.000		.000	.000	.004	.016	.859	.331	.099	.036	.664	.116	.070	.000	.002	.359	.737	.007	.069	.007	.047	.000	.000
N		250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
PID5 Dzh	Corr elati on																								
	Coe fficie nt	.450**	.537**	.402**	1.000	.527**	-.283**	.142*	.153*	.038	-.264**	.271*	-.209**	-.191**	-.241**	.272**	-.262**	-.175**	-.234*	.200**	-.240**	-.120	-.055	.307**	-.169**
	Sig. (2-taile d)	.000	.000	.000		.000	.000	.024	.015	.552	.000	.000	.001	.002	.000	.000	.000	.006	.000	.002	.000	.058	.383	.000	.007
N		250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
PID5 Psiht	Corr elati on																								
	Coe fficie nt	.520**	.484**	.327**	.527**	1.000	-.426**	.258**	.159*	.096	-.185**	.180*	-.124	-.210**	-.278**	.374**	-.321**	-.207**	-.285*	.325**	-.311**	-.104	-.016	.295**	-.169**
	Sig. (2-taile d)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.012	.129	.003	.004	.050	.001	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.101	.799	.000	.008
N		250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
RSQ aS	Corr elati on																								
		-.220**	-.251**	-.180**	-.283**	-.426**	1.000	-.444**	-.479**	-.296**	.112	.184*	-.004	.416**	.492**	-.444**	.483**	.453**	.470*	-.463**	.256**	.148*	-.298**	-.318**	

		Coefficient Sig. (2-tailed) N	.000 250	.000 250	.004 250	.000 250	.000 250		.000 250	.000 250	.000 250	.078 250	.003 250	.950 250	.000 250	.000 250	.000 250	.000 250	.000 250	.000 250	.000 250	.020 250	.000 250	.000 250		
	RSQ aP	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.138* 250	.159* 250	.152* 250	.142* 250	.258** 250	.444** 250	1.000 250	.319** 250	.197** 250	.060 250	.028 250	.025 250	.171** 250	.202** 250	.174** 250	.193** 250	.169** 250	.147* 250	.149* 250	.145* 250	.179** 250	.125* 250	.197** 250	.219** 250
			.029 250	.012 250	.016 250	.024 250	.000 250	.000 250		.000 250	.002 250	.347 250	.658 250	.691 250	.007 250	.001 250	.006 250	.002 250	.007 250	.020 250	.018 250	.022 250	.005 250	.048 250	.002 250	.000 250
	RSQ aR	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.063 250	.063 250	.011 250	.153* 250	.159* 250	.479** 250	.319** 250	1.000 250	.212** 250	.039 250	.059 250	.055 250	.174** 250	.244** 250	.171** 250	.217** 250	.176** 250	.241* 250	.150* 250	.205** 250	.039 250	.020 250	.085 250	.060 250
			.322 250	.318 250	.859 250	.015 250	.012 250	.000 250	.000 250		.001 250	.539 250	.356 250	.391 250	.006 250	.000 250	.007 250	.001 250	.005 250	.000 250	.017 250	.001 250	.535 250	.753 250	.183 250	.346 250
	RSQ aT	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.069 250	.090 250	.062 250	.038 250	.096 250	.296** 250	.197** 250	.212** 250	1.000 250	.146* 250	.165* 250	.035 250	.174** 250	.155* 250	.218** 250	.191** 250	.231** 250	.198* 250	.234** 250	.238** 250	.103 250	.034 250	.083 250	.117 250
			.276 250	.158 250	.331 250	.552 250	.129 250	.000 250	.002 250	.001 250		.021 250	.009 250	.581 250	.006 250	.014 250	.001 250	.002 250	.000 250	.002 250	.000 250	.000 250	.105 250	.587 250	.191 250	.064 250

	tailed)																									
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	
ASS Istim a	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	- .14 3*	- .27 3**	- .10 4	- .26 4**	- .18 5**	.11 2	- .06 0	.03 9	- .14 6*	1.00 0	-.703* .	.68 3**	.30 1**	.22 3**	- .26 6**	.30 6**	.2 43**	.2 17*	- .2 20**	.2 65**	.1 97**	.18 2**	- .209**	.208**	
		.02 4	.00 0	.09 9	.00 0	.00 3	.07 8	.34 7	.53 9	.02 1		.000	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.0 00	.0 01	.0 00	.0 00	.0 02	.00 4	.001	.001	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	
ASS Idep rec	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	.18 0**	.23 5**	.13 3*	.27 1**	.18 0**	.18 4**	.02 8	.05 9	.16 5**	-.703** .	1.00 0	-.27 9**	-.30 3**	-.23 6**	.22 7**	-.27 4**	-.1 66**	-.1 59*	.1 59*	-.1 72**	-.2 11**	-.18 5**	.207**	-.232**	
		.00 4	.00 0	.03 6	.00 0	.00 4	.00 3	.65 8	.35 6	.00 9	.000		.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.0 08	.0 12	.0 12	.0 06	.0 01	.00 3	.001	.000	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	
ASS linfat	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	- .11 2	- .19 7**	.02 8	-.20 9**	-.12 4	-.00 4	-.02 5	.05 5	-.03 5	.683** .	.279* .	1.0 00	.19 0**	.07 1	-.14 4*	.13 7*	.1 30*	.1 24	-.1 32*	.1 35*	.1 09	.10 9	-.144*	.104	
		.07 8	.00 2	.66 4	.00 1	.05 0	.95 0	.69 1	.39 1	.58 1	.000	.000		.00 3	.26 3	.02 3	.03 1	.0 39	.0 50	.0 38	.0 33	.0 86	.08 6	.023	.100	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	

	IPP AmÎ	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	- .06 1	- .18 6**	- .10 0	- .19 1**	- .21 0**	.41 6**	- .17 1**	- .17 4**	- .17 4**	.301 **	- .303* .	.19 0**	1.0 00	.76 8**	- .49 1**	.81 1**	.5 16**	.4 26* .	- .2 60**	.4 16**	.2 46**	.17 4**	-.074	.240 **
			.33 5	.00 3	.11 6	.00 2	.00 1	.00 0	.00 7	.00 6	.00 6	.000	.000	.00 3		.00 0	.00 0	.00 0	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.00 6	.244	.000
			25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
	IPP AmC	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	- .13 5*	- .23 4**	- .11 5	- .24 1**	- .27 8**	.49 2**	- .20 2**	- .24 4**	- .15 5*	.223 **	- .236* .	.07 1	.76 8**	1.0 00	- .57 3**	.89 6**	.4 70**	.5 56* .	- .3 39**	.4 91**	.1 91**	.20 9**	-.143*	.273 **
			.03 3	.00 0	.07 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 1	.00 0	.01 4	.000	.000	.26 3	.00 0		.00 0	.00 0	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 02	.00 1	.024	.000
			25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
	IPP AmA	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d) N	.24 2**	.26 7**	.23 1**	.27 2**	.37 4**	- .44 4**	.17 4**	.17 1**	.21 8**	-.266 **	.227* .	- .14 4*	- .49 1**	- .57 3**	1.0 00	- .74 4**	- .3 19**	- .3 48* .	.5 89**	- .4 43**	- .1 54*	- .05 9	.349**	-.234 **
			.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 6	.00 7	.00 1	.000	.000	.02 3	.00 0	.00 0		.00 0	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 14	.35 7	.000	.000
			25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
	IPP AmT	Corr elati on Coe	- .15 8*	- .29 2**	- .19 1**	- .26 2**	- .32 1**	.48 3**	- .19 3**	- .21 7**	- .19 1**	.306 **	-.274* .	.13 7*	.81 1**	.89 6**	- .74 4**	1.0 00	.4 62**	.4 83* .	- .4 19**	.5 15**	.2 25**	.19 0**	-.223**	.290 **

	fficie nt Sig. (2- taile d) N	.01 3 25 0	.00 0 25 0	.00 2 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 2 250	.00 1 250	.00 2 250	.000 250	.000 250	.03 1 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250		.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.00 3 250	.000 250	.000 250
IPP AtI	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taile d) N	- .07 5 25 0	- .12 5* 25 0	- .05 8 250	- .17 5** 250	- .20 7** 250	.45 3** 250	- .16 9** 250	- .17 6** 250	- .23 1** 250	.243 ** 250	-.166* * 250	.13 0* 250	.51 6** 250	.47 0** 250	- .31 9** 250	.46 2** 250	1. 00 0 250	.8 41* * 250	-. .5 76 ** 250	.8 92 ** 250	.2 70 ** 250	.13 6* * 250	-.103 250	.242 ** 250
		.23 5 25 0	.04 9 25 0	.35 9 250	.00 6 250	.00 1 250	.00 0 250	.00 7 250	.00 5 250	.00 0 250	.000 250	.008 250	.03 9 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250		.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.03 2 250	.104 250	.000 250
IPP AtC	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taile d) N	- .15 2* 25 0	- .17 3** 25 0	- .02 1 250	- .23 4** 250	- .28 5** 250	.47 0** 250	- .14 7* 250	- .24 1** 250	- .19 8** 250	.217 ** 250	-.159* * 250	.12 4 250	.42 6** 250	.55 6** 250	- .34 8** 250	.48 3** 250	.8 41 ** 250	1. 00 0 250	-. .6 25 ** 250	.9 24 ** 250	.2 10 ** 250	.14 0* * 250	-.107 250	.219 ** 250
		.01 6 25 0	.00 6 25 0	.73 7 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.02 0 250	.00 0 250	.00 2 250	.001 250	.012 250	.05 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.0 00 250		.0 00 250	.0 00 250	.0 01 250	.02 7 250	.092 250	.000 250
IPP AtA	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taile d) N	.19 5** 25 0	.17 2** 25 0	.17 0** 250	.20 0** 250	.32 5** 250	.41 5** 250	.14 9* 250	.15 0* 250	.23 4** 250	.220 ** 250	.159* * 250	.13 2* 250	.26 0** 250	.33 9** 250	.58 9** 250	.41 9** 250	.5 76 ** 250	.6 25* * 250	1. 00 0 250	.7 62 ** 250	.1 68 ** 250	.00 6 250	.314** 250	.176 ** 250
		.00 2 25 0	.00 6 25 0	.00 7 250	.00 2 250	.00 0 250	.00 0 250	.01 8 250	.01 7 250	.00 0 250	.000 250	.012 250	.03 8 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.00 0 250	.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.0 00 250	.91 9 250	.000 250	.005 250	

	taille d) N	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
IPP AtT	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taille d) N	- .16 2*	- .19 7**	- .11 5	- .24 0**	- .31 1**	.46 3**	- .14 5*	- .20 5**	- .23 8**	.265 **	- .172* *	.13 5*	.41 6**	.49 1**	- .44 3**	.51 5**	.8 92**	.9 24* *	- .7 62**	1. 00 0	.2 47**	.11 3	- .181**	.232 **
		.01 0	.00 2	.06 9	.00 0	.00 0	.00 0	.02 2	.00 1	.00 0	.000	.006	.03 3	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.0 00	.0 00	.0 00		.0 00	.07 5	.004	.000
		25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
IPP ApÎ	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taille d) N	- .00 9	- .22 5**	- .16 9**	- .12 0	- .10 4	.25 6**	- .17 9**	- .03 9	- .10 3	.197 **	- .211* *	.10 9	.24 6**	.19 1**	- .15 4*	.22 5**	.2 70**	.2 10* *	- .1 68**	.2 47**	1. 00 0	.77 0**	- .346**	.885 **
		.88 3	.00 0	.00 7	.05 8	.10 1	.00 0	.00 5	.53 5	.10 5	.002	.001	.08 6	.00 0	.00 2	.01 4	.00 0	.0 00	.0 01	.0 08	.0 00		.00 0	.000	.000
		25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
IPP ApC	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2- taille d) N	- .00 6	- .24 6**	- .12 5*	- .05 5	- .01 6	.14 8*	- .12 5*	- .02 0	- .03 4	.182 **	- .185* *	.10 9	.17 4**	.20 9**	- .05 9	.19 0**	.1 36*	.1 40*	.0 06	.1 13	.7 70**	1.0 00	- .234**	.867 **
		.92 2	.00 0	.04 7	.38 3	.79 9	.02 0	.04 8	.75 3	.58 7	.004	.003	.08 6	.00 6	.00 1	.35 7	.00 3	.0 32	.0 27	.9 19	.0 75	.0 00		.000	.000
		25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250

IPP ApA	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d)	.27 1**	.29 5**	.27 8**	.30 7**	.29 5**	.29 8**	.19 7**	.08 5	.08 3	.209 **	.207* .	.14 4*	.07 4	.14 3*	.34 9**	.22 3**	.1 03	.1 07	.3 14**	.1 81**	.3 46**	.23 4**	1.000	.499 **
		.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 2	.18 3	.19 1	.001	.001	.02 3	.24 4	.02 4	.00 0	.00 0	.1 04	.0 92	.0 00	.0 04	.0 00	.00 0		.000
	N	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250
IPP ApT	Corr elati on Coe fficie nt Sig. (2-taile d)	.08 3	.31 6**	.22 1**	.16 9**	.16 9**	.31 8**	.21 9**	.06 0	.11 7	.208 **	.232* .	.10 4	.24 0**	.27 3**	.23 4**	.29 0**	.2 42**	.2 19*	.1 76**	.2 32**	.8 85**	.86 7**	.499**	1.00 0
		.18 8	.00 0	.00 0	.00 7	.00 8	.00 0	.00 0	.34 6	.06 4	.001	.000	.10 0	.00 0	.00 0	.00 0	.00 0	.0 00	.0 00	.0 05	.0 00	.0 00	.00 0	.000	
	N	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250	250	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	25 0	250	250

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

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

Tabel A2.18. Matricele corelației Spearman PID5- RSQ- ASSI – INEM- Friedmann

Correlations	PID5 An	PID5 Det	PID5 Antg	PID5 Dzh	PID5P siht	RSQa S	RS Qa P	RS Qa R	RSQa T	ASSIs tima	ASSId eprec	ASSIi nfat	IEglob al	INEMI ntra	INE Mîep	INEMR ep	INE MInte r	INE Mîec	INE MRec	INE MDs	scorFri edm
Spearman's rho	1.000	.325**	.136*	.450**	.520**	-.220**	.138*	.063	.069	-.143*	.180**	-.112	-.149*	-.260**	-.119	-.264**	.012	.074	-.094	-.078	-.339**
Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.	.000	.032	.000	.000	.000	.029	.322	.276	.024	.004	.078	.019	.000	.061	.000	.851	.243	.137	.217	.000
N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

	PID5Det	Correlation Coefficient	.325*	1.000	.411**	.537**	.484**	-.251**	.159*	.063	.090	.273**	.235**	-.197**	-.262**	-.243**	.208**	-.199**	.190**	.211**	-.110	-.081	-.296**
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.012	.318	.158	.000	.000	.002	.000	.000	.001	.002	.003	.001	.081	.203	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	PID5Antg	Correlation Coefficient	.136*	.411**	1.000	.402**	.327**	-.180**	.152*	.011	.062	-.104	.133*	.028	-.105	-.182**	-.121	-.139*	.023	-.062	.056	.257**	-.293**
		Sig. (2-tailed)	.032	.000	.	.000	.000	.004	.016	.859	.331	.099	.036	.664	.097	.004	.056	.028	.716	.330	.380	.000	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	PID5Dzh	Correlation Coefficient	.450*	.537**	.402**	1.000	.527**	-.283**	.142*	.153*	.038	.264**	.271**	-.209**	-.237**	-.273**	-.157*	-.271**	-.101	-.119	-.093	-.110	-.305**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.024	.015	.552	.000	.000	.001	.000	.000	.013	.000	.110	.060	.144	.081	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	PID5Psiht	Correlation Coefficient	.520*	.484**	.327**	.527**	1.000	-.426**	.258**	.159*	.096	.185**	.180**	-.124	-.163*	-.240**	-.116	-.251**	-.001	.039	-.054	-.142*	-.354**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.012	.129	.003	.004	.050	.010	.000	.067	.000	.987	.534	.395	.025	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	RSQaS	Correlation Coefficient	.220*	.251**	-.180**	.283**	-.426**	1.000	.444**	.479**	.296**	.112	-.184**	-.004	.189**	.227**	.015	.322**	.087	.093	.008	.129*	.459**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.004	.000	.000	.	.000	.000	.000	.078	.003	.950	.003	.000	.809	.000	.171	.141	.898	.041	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	RSQaP	Correlation Coefficient	.138*	.159*	.152*	.142*	.258**	-.444**	1.000	.319**	.197**	-.060	.028	-.025	-.132*	-.198**	-.024	-.232**	-.038	.011	-.069	.183**	-.139*
		Sig. (2-tailed)	.029	.012	.016	.024	.000	.000	.	.000	.002	.347	.658	.691	.037	.002	.707	.000	.551	.859	.280	.004	.028
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

RSQaR	Correlation Coefficient	.063	.063	.011	.153*	.159*	-.479**	.319**	1.000	-.212**	.039	.059	.055	.014	.016	.044	-.035	-.026	-.050	.018	.033	-.208**
	Sig. (2-tailed)	.322	.318	.859	.015	.012	.000	.000	.	.001	.539	.356	.391	.829	.797	.490	.582	.685	.431	.776	.600	.001
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
RSQaT	Correlation Coefficient	.069	.090	.062	.038	.096	-.296**	.197**	1.000	-.146*	.165**	-.035	-.134*	-.111	-.052	-.141*	-.048	-.089	.053	-.003	-.237**	
	Sig. (2-tailed)	.276	.158	.331	.552	.129	.000	.002	.	.021	.009	.581	.034	.081	.415	.026	.448	.159	.407	.961	.000	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
ASSIstima	Correlation Coefficient	.143*	.273**	-.104	.264**	-.185**	.112	.060	-.146*	1.000	-.703**	.683**	.394**	.321**	.189**	.314**	.321**	.253**	.277**	.085	.210**	
	Sig. (2-tailed)	.024	.000	.099	.000	.003	.078	.347	.539	.021	.	.000	.000	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.179	.001	
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
ASSIdeprec	Correlation Coefficient	.180*	.235**	.133*	.271**	.180**	-.184**	.028	.059	.165**	.703**	1.000	-.279**	-.306**	-.262**	.165**	-.253**	.258**	.192**	.230**	-.081	-.220**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.036	.000	.004	.003	.658	.356	.009	.000	.	.000	.000	.000	.009	.000	.000	.002	.000	.201	.000
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
ASSlinfat	Correlation Coefficient	-.112	.197**	.028	.209**	-.124	-.004	.025	.055	-.035	.683**	-.279**	1.000	.262**	.171**	.072	.188**	.262**	.210**	.224**	-.031	.037
	Sig. (2-tailed)	.078	.002	.664	.001	.050	.950	.691	.391	.581	.000	.000	.	.000	.007	.260	.003	.000	.001	.000	.630	.557
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
IEglobal	Correlation Coefficient	.149*	.262**	-.105	.237**	-.163*	.189**	.132*	.014	-.134*	.394**	-.306**	.262**	1.000	.836**	.674**	.668**	.833**	.640**	.715**	.276**	.211**
	Sig. (2-tailed)	.019	.000	.097	.000	.010	.003	.037	.829	.034	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

	INEMIntra	Correlation Coefficient	.260*	.243*	-.182**	.273*	-.240**	.227**	.198**	.016	-.111	.321**	-.262**	.171**	.836**	1.000	.772**	.785**	.463**	.322**	.458**	.367**	.278**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.002	.797	.081	.000	.000	.007	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMÎp	Correlation Coefficient	-.119	.208*	-.121	-.157*	-.116	.015	.024	.044	-.052	.189**	-.165**	.072	.674**	.772**	1.000	.293**	.411**	.319**	.426**	.323**	.112
		Sig. (2-tailed)	.061	.001	.056	.013	.067	.809	.707	.490	.415	.003	.009	.260	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.078
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMRep	Correlation Coefficient	.264*	.199*	-.139*	.271*	-.251**	.322**	.232**	.035	-.141*	.314**	-.253**	.188**	.668**	.785**	.293**	1.000	.346**	.233**	.282**	.231**	.319**
		Sig. (2-tailed)	.000	.002	.028	.000	.000	.000	.000	.582	.026	.000	.000	.003	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMInter	Correlation Coefficient	.012	.190*	.023	-.101	-.001	.087	.038	.026	-.048	.321**	-.258**	.262**	.833**	.463**	.411**	.346**	1.000	.784**	.827**	.200**	.081
		Sig. (2-tailed)	.851	.003	.716	.110	.987	.171	.551	.685	.448	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.001	.204
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMÎc	Correlation Coefficient	.074	.211*	-.062	-.119	.039	.093	.011	.050	-.089	.253**	-.192**	.210**	.640**	.322**	.319**	.233**	.784**	1.000	.415**	.194**	.070
		Sig. (2-tailed)	.243	.001	.330	.060	.534	.141	.859	.431	.159	.000	.002	.001	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.002	.268
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
	INEMRec	Correlation Coefficient	-.094	-.110	.056	-.093	-.054	.008	.069	.018	.053	.277**	-.230**	.224**	.715**	.458**	.426**	.282**	.827**	.415**	1.000	.259**	.067
		Sig. (2-tailed)	.137	.081	.380	.144	.395	.898	.280	.776	.407	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.295
		N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

INEMD s	Correla tion Coeffi cient	-.078	-.081	-.257**	-.110	-.142*	.129*	-.183**	.033	-.003	.085	-.081	-.031	.276**	.367**	.323**	.231**	.200**	.194**	.259**	1.000	.085
	Sig. (2- tailed)	.217	.203	.000	.081	.025	.041	.004	.600	.961	.179	.201	.630	.000	.000	.000	.000	.001	.002	.000	.	.182
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
scorFrie dm	Correla tion Coeffi cient	-.339*	-.296**	-.293**	-.305**	-.354**	.459**	-.139*	-.208**	-.237**	.210**	-.220**	.037	.211**	.278**	.112	.319**	.081	.070	.067	.085	1.000
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.028	.001	.000	.001	.000	.557	.001	.000	.078	.000	.204	.268	.295	.182	.
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

**Corellation is significant at 0.01 level (2-tailed).

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

Tabelul 2.19. Inteligența emoțională a eșantionului de cercetare la chestionarul Friedmann (%)

Total adolescenți	Tipul de maturitate emoțională Friedmann	Punctaj	Nr subiecți	%
250	Perfect maturizat emoțional	Peste 25	0	0
	Maturitate bună	22-24	25	10
	Nivel corespunzător de maturizare	20-21	69	27,6
	Nivel mediu de maturizare	18-19	40	16
	Situație spre limită, tendință spre dezechilibru	16-17	74	29,6
	Ușoară imaturitate emoțională	14-15	22	8,8
	Reacții adolescente, imature	12-13	20	8
	Reacții infantile, puerile	10-11	0	0
	Infantilism	0-9	0	0
	Total		250	

Tabelul 2.20. Distribuția stilurilor de atașament în funcție de gen, mediul de proveniență și tipul familiei. RSQ (%)

Stil atașament	Procent	Gen		Mediul		Tipul familiei		
	%	Băieți	Fete	Urban	Rural	Completă	Mono parentală	Instituționalizat/AMP
Atașament securizant (sigur)	39,6	56	44	55	45	77	17	6
Atașament preocupat (anxios)	22,8	56	44	33	67	61	28	11
Atașament respingător (evitant)	25,7	53	47	38	62	52	34	14
Atașament temător (dezorganizat)	11,9	31	69	38	62	52	45	3

Tabelul 2.21. Nivelurile stimei de sine, auto-devalorizarea și infatuarea în funcție de tipul de atașament (ASSI-RSQ) (%)

Tip atașament RSQ	N	Stimă scăzută %	Stimă medie %	Stimă înaltă %	Auto-devalorizare prezentă %	Infatuare prezentă %
Securizant	100	21,0%	48,0%	31,0%	13,0%	21,0%
Preocupat	57	31,6%	45,6%	22,8%	24,6%	19,3%
Respingător	64	29,7%	35,9%	34,4%	26,6%	25,0%
Temător	29	51,7%	27,6%	20,7%	41,4%	17,2%

Variabila ASSI - Stimă de sine Categorie	N	Procent (%)	Variabila Atașament (RSQ) Categorie	N	Procent (%)
Stima de sine scăzută	73	29,2%	Atașament securizant (RSQaS)	100	40,0%
Stima de sine medie	105	42,0%	Atașament preocupat (RSQaP)	57	22,8%
Stima de sine înaltă	72	28,8%	Atașament respingător (RSQaR)	64	25,6%
Auto-devalorizare prezentă	56	22,4%	Atașament temător (RSQaT)	29	11,6%
Infatuare prezentă	53	21,2%			

Tabelul 2.22. Rezultate corelative a Inteligența Emoțională după gen, mediu și tipul familiei (INEM și Friedmann)

Dimensiune IE	Fete - Baieti	Urban - Rural	Familie completa- institutionalizata
IE global	0.17	0.07	-0.03
INEM Intrapersonal	0.31	0.07	0.04
INEM Intelegerea emotiilor proprii	0.31	0.04	-0.02
INEM Reglarea emotiilor proprii	-0.09	0.07	-0.02
INEM Interpersonal	0.11	0.05	0.04
INEM Intelegerea emotiilor celorlalti	0.16	0.1	0.11
INEM Reglarea emotiilor celorlalti	0.44	-0.02	0.15
INEM Dezirabilitate sociala	0.4	-0.11	0.01
NivelFriedm	0.5	0.45	0.75

Tabelul 2.23. Rezultatele testului Kruskal-Wallis pentru compararea inteligenței emoționale și maturității emoționale în funcție de stilul de atașament

	IEglobal	Intra	Îep	Rep	Inter	Îec	Rec	Ds	IEFriedman	IEglobal	Intra	Îep	Rep	Inter	Îec	Rec	Ds	scorFriedman
Chi-Square	13.396	18.539	.999	24.908	2.833	3.795	.558	3.159	60.665	12652	17.947	1.092	30.434	2.039	3.542	1.585	9.153	55.631
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.004	.000	.802	.000	.418	.284	.906	.368	.000	.005	.000	.779	.000	.564	.315	.663	.027	.000

Tabelul 2.24. Distribuția valorilor medii a Maturității emoționale după variabilele Gen, Mediu de proveniență, Tipul Familiei (Friedmann)

	Gen m (M)	Gen m (SD)	Gen f (M)	Gen f (SD)	p Gen	U_gen		Gen m (MR)	Gen f (MR)		
Friedm.	2.44	0.815	2.4	0.693	0.852	7697		126.24	124.68		
	Urban (M)	Urban (SD)	Rural (M)	Rural (SD)	p Mediu	Urban (MR)		Rural (MR)	U_Med		
Friedm.	2.5	0.824	2.37	0.701	0.207	131.5		120.86	7030		
	Fam.Comp (M)	Fam. Comp (SD)	Fam. Monop (M)	Fam. Monop (SD)	Instit. (M)	Instit. (SD)	$\chi^2(2)$ Fam.	p Fam.	Comp (MR)	Monop (MR)	Instit. (MR)
Friedm.	2.52	0.777	2.24	0.735	2.27	0.55	8.387	0.015	134.5	108.29	112,95

Tabelul 2.25. Rezultatele coeficientului de corelație Spearman dintre inteligența emoțională, maturitatea emoțională, stilul de atașament și stimă de sine

Variabila predictiva (RSQ/ ASSI)	Dimensiune IE/ Maturitate	r	p	Variabila predictiva (RSQ /ASSI)	Dimensiune IE / Maturitate	r	p
RSQaS	INEMRep	0.322	< .01	ASSIstima	INEMRec	0.277	< .01
RSQaS	scorFriedmann	0.459	< .01	ASSIdeprec	IEglobal	-0.306	< .01
RSQaP	INEMRep	0.232	< .01	ASSIdeprec	INEMIntra	-0.262	< .01
RSQaR	scorFriedm	-0.208	< .01	ASSIdeprec	INEMRep	-0.253	< .01
RSQaT	scorFriedm	-0.237	< .01	ASSIdeprec	INEMRec	0.230	< .01
ASSIstima	IEglobal	0.394	< .01	ASSIdeprec	scorFriedm	-0.220	< .01
ASSIstima	INEMIntra	0.321	< .01	ASSIinfat	IEglobal	0.262	< .01
ASSIstima	INEMRep	0.314	< .01	ASSIinfat	INEMInter	0.262	< .01
ASSIstima	INEMInter	0.321	< .01	ASSIinfat	INEMlec	0.210	< .01
ASSIstima	INEMlec	0.253	< .01	ASSIinfat	INEMRec	0.224	< .01

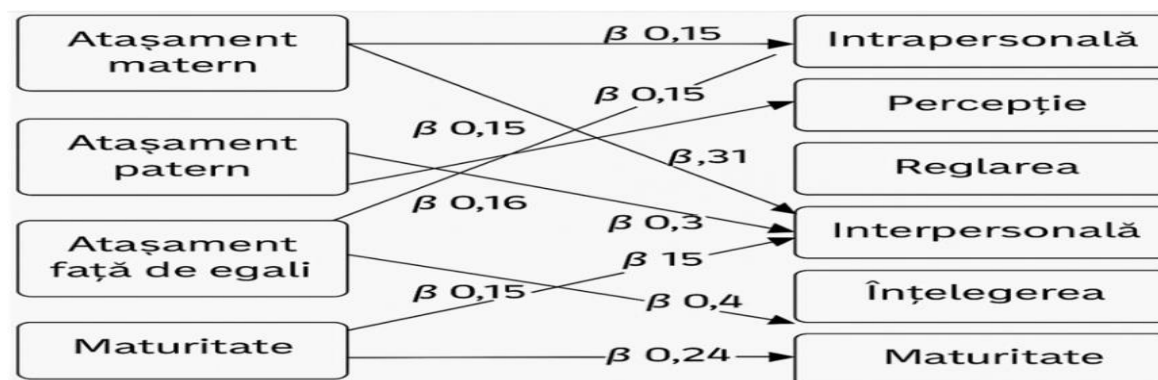


Figura 2.1. Modelul diferențiat al influenței atașamentului parental și social asupra dimensiunilor inteligenței emoționale în adolescență

Tabelul 2.26. Matricele corelației la variabila de Gen (INEM)

Descriptive Statistics										
Gen		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
M	NivelIEglobal	131	1	4	2.18	1.115	.408	.212	-1.213	.420
	NivelINEMIntra	131	1	4	2.08	1.107	.642	.212	-.942	.420
	NivelINEMÎep	131	1	3	1.55	.693	.876	.212	-.455	.420
	NivelINEMRep	131	1	3	1.95	.716	.079	.212	-1.026	.420
	NivelINEMInter	131	1	3	1.75	.705	.400	.212	-.924	.420
	NivelINEMÎec	131	1	3	1.97	.794	.055	.212	-1.406	.420
	NivelINEMRec	131	1	3	1.31	.510	1.375	.212	.922	.420
	NivelINEMDs	131	1	3	1.31	.580	1.765	.212	2.073	.420
	Valid N (listwise)	131								
F	NivelIEglobal	119	1	4	2.35	1.169	.184	.222	-1.446	.440
	NivelINEMIntra	119	1	4	2.39	1.202	.148	.222	-1.524	.440
	NivelINEMÎep	119	1	3	1.86	.680	.185	.222	-.822	.440
	NivelINEMRep	119	1	3	1.86	.716	.218	.222	-1.019	.440
	NivelINEMInter	119	1	3	1.86	.773	.253	.222	-1.281	.440

NivelINEM ^{rec}	119	1	3	2.13	.907	-.254	.222	-1.751	.440
NivelINEMRec	119	1	3	1.75	.692	.380	.222	-.867	.440
NivelINEMDs	119	1	3	1.71	.666	.397	.222	-.756	.440
Valid N (listwise)	119								

Ranks

	Gen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	M	131	120.79	15823.00
	F	119	130.69	15552.00
	Total	250		
NivelINEMIntra	M	131	116.98	15325.00
	F	119	134.87	16050.00
	Total	250		
NivelINEM ^{rep}	M	131	110.73	14506.00
	F	119	141.76	16869.00
	Total	250		
NivelINEMRep	M	131	129.49	16963.00
	F	119	121.11	14412.00
	Total	250		
NivelINEMInter	M	131	121.24	15882.50
	F	119	130.19	15492.50
	Total	250		
NivelINEM ^{rec}	M	131	119.29	15626.50
	F	119	132.34	15748.50
	Total	250		
NivelINEMRec	M	131	104.73	13719.50
	F	119	148.37	17655.50
	Total	250		
NivelINEMDs	M	131	104.99	13754.00
	F	119	148.08	17621.00

Total	250		
-------	-----	--	--

Test Statistics^a

	NivelIEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMÎep	NivelINEMRep	NivelINEMInter	NivelINEMÎec	NivelINEMRec	NivelINEMDs
Mann-Whitney U	7177.000	6679.000	5860.000	7272.000	7236.500	6980.500	5073.500	5108.000
Wilcoxon W	15823.000	15325.000	14506.000	14412.000	15882.500	15626.500	13719.500	13754.000
Z	-1.124	-2.038	-3.701	-.992	-1.053	-1.517	-5.413	-5.389
Asymp. Sig. (2-tailed)	.261	.042	.000	.321	.292	.129	.000	.000

a. Grouping Variable: Gen

Tabelul 2.27. Matricele corelației la variabila Mediu de proveniență (INEM)

Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
Domiciliu		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
urban	NivelIEglobal	109	1	4	2.30	1.151	.273	.231	-1.366	.459
	NivelINEMIntra	109	1	4	2.27	1.191	.372	.231	-1.392	.459
	NivelINEMÎep	109	1	3	1.72	.695	.450	.231	-.855	.459
	NivelINEMRep	109	1	3	1.94	.718	.082	.231	-1.033	.459
	NivelINEMInter	109	1	3	1.83	.743	.294	.231	-1.132	.459
	NivelINEMÎec	109	1	3	2.10	.838	-.194	.231	-1.554	.459
	NivelINEMRec	109	1	3	1.50	.633	.876	.231	-.254	.459
	NivelINEMDs	109	1	3	1.44	.630	1.134	.231	.213	.459
Valid N (listwise)		109								
rural	NivelIEglobal	141	1	4	2.23	1.138	.324	.204	-1.325	.406
	NivelINEMIntra	141	1	4	2.20	1.142	.420	.204	-1.256	.406
	NivelINEMÎep	141	1	3	1.68	.710	.550	.204	-.866	.406

NivelINEMRep	141	1	3	1.87	.716	.193	.204	-1.021	.406
NivelINEMInter	141	1	3	1.78	.738	.374	.204	-1.081	.406
NivelINEMÎec	141	1	3	2.00	.862	.000	.204	-1.660	.406
NivelINEMRec	141	1	3	1.52	.650	.856	.204	-.336	.406
NivelINEMDs	141	1	3	1.55	.671	.839	.204	-.426	.406
Valid N (listwise)	141								

Ranks

	Domiciliu	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelEglobal	urban	109	127.91	13942.00
	rural	141	123.64	17433.00
	Total	250		
NivelINEMIntra	urban	109	127.49	13896.50
	rural	141	123.96	17478.50
	Total	250		
NivelINEMÎep	urban	109	127.70	13919.00
	rural	141	123.80	17456.00
	Total	250		
NivelINEMRep	urban	109	129.33	14096.50
	rural	141	122.54	17278.50
	Total	250		
NivelINEMInter	urban	109	127.85	13935.50
	rural	141	123.68	17439.50
	Total	250		
NivelINEMÎec	urban	109	129.99	14169.00
	rural	141	122.03	17206.00
	Total	250		
NivelINEMRec	urban	109	124.59	13580.00
	rural	141	126.21	17795.00
	Total	250		

NivelINEMDs	urban	109	119.61	13038.00
	rural	141	130.05	18337.00
	Total	250		

Test Statistics^a

	NivelEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMÎep	NivelINEMRep	NivelINEMInter	NivelINEMÎec	NivelINEMRec	NivelINEMDs
Mann-Whitney U	7422.000	7467.500	7445.000	7267.500	7428.500	7195.000	7585.000	7043.000
Wilcoxon W	17433.000	17478.500	17456.000	17278.500	17439.500	17206.000	13580.000	13038.000
Z	-.481	-.399	-.462	-.797	-.487	-.919	-.199	-1.296
Asymp. Sig. (2-tailed)	.630	.690	.644	.425	.626	.358	.842	.195

a. Grouping Variable: Domiciliu

Tabelul 2.28. Matricele corelației la variabila Tip familie (INEM)

Descriptive Statistics

TipFamilie		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
completa	NivelEglobal	160	1	4	2.33	1.175	.201	.192	-1.457	.381
	NivelINEMIntra	160	1	4	2.27	1.181	.331	.192	-1.400	.381
	NivelINEMÎep	160	1	3	1.71	.715	.499	.192	-.919	.381
	NivelINEMRep	160	1	3	1.93	.710	.100	.192	-.999	.381
	NivelINEMInter	160	1	3	1.86	.743	.238	.192	-1.150	.381
	NivelINEMÎec	160	1	3	2.11	.847	-.217	.192	-1.575	.381
	NivelINEMRec	160	1	3	1.56	.661	.782	.192	-.470	.381
	NivelINEMDs	160	1	3	1.56	.679	.807	.192	-.501	.381
	Valid N (listwise)	160								
monoparentala	NivelEglobal	68	1	4	2.07	1.055	.556	.291	-.928	.574
	NivelINEMIntra	68	1	4	2.12	1.113	.563	.291	-1.044	.574

	NivelINEMÎep	68	1	3	1.66	.683	.547	.291	-.735	.574
	NivelINEMRep	68	1	3	1.82	.711	.270	.291	-.965	.574
	NivelINEMInter	68	1	3	1.66	.704	.588	.291	-.792	.574
	NivelINEMÎec	68	1	3	1.90	.849	.201	.291	-1.592	.574
	NivelINEMRec	68	1	3	1.46	.633	1.079	.291	.117	.574
	NivelINEMDs	68	1	3	1.34	.536	1.288	.291	.731	.574
	Valid N (listwise)	68								
institutionali zat plasament/ AMP	NivelIEglobal	22	1	4	2.36	1.136	.264	.491	-1.296	.953
	NivelINEMIntra	22	1	4	2.23	1.193	.444	.491	-1.330	.953
	NivelINEMÎep	22	1	3	1.73	.703	.442	.491	-.762	.953
	NivelINEMRep	22	1	3	1.95	.785	.083	.491	-1.319	.953
	NivelINEMInter	22	1	3	1.82	.795	.352	.491	-1.292	.953
	NivelINEMÎec	22	1	3	2.00	.873	.000	.491	-1.734	.953
	NivelINEMRec	22	1	2	1.41	.503	.397	.491	-2.037	.953
	NivelINEMDs	22	1	3	1.55	.739	.999	.491	-.320	.953
	Valid N (listwise)	22								

Ranks			
	TipFamilie	N	Mean Rank
NivelEglobal	completa	160	129.21
	monoparentala prin divort/separare	68	114.57
	institutionalizat plasament/AMP	22	132.32
	Total	250	
NivelINEMIntra	completa	160	128.05
	monoparentala prin divort/separare	68	119.51
	institutionalizat plasament/AMP	22	125.43
	Total	250	
NivelINEMÎep	completa	160	126.22
	monoparentala prin divort/separare	68	122.67
	institutionalizat plasament/AMP	22	129.00
	Total	250	
NivelINEMRep	completa	160	128.10
	monoparentala prin divort/separare	68	118.00
	institutionalizat plasament/AMP	22	129.75
	Total	250	

Ranks			
NivelINEMInter	completa	160	130.67
	monoparentala prin divort/separare	68	113.03
	institutionalizat plasament/AMP	22	126.45
	Total	250	
NivelINEMÎec	completa	160	130.97
	monoparentala prin divort/separare	68	113.77
	institutionalizat plasament/AMP	22	122.00
	Total	250	
NivelINEMRec	completa	160	129.30
	monoparentala prin divort/separare	68	118.98
	institutionalizat plasament/AMP	22	118.05
	Total	250	
NivelINEMDs	completa	160	131.48
	monoparentala prin divort/separare	68	110.72
	institutionalizat plasament/AMP	22	127.66
	Total	250	

Test Statistics^{a,b}

	NivelEglobal	NivelINEMIntra	NivelINEMÎep	NivelINEMRep	NivelINEMInter	NivelINEMÎec	NivelINEMRec	NivelINEMDs
Chi-Square	2.341	.724	.205	1.193	3.304	3.119	1.585	5.191
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.310	.696	.903	.551	.192	.210	.453	.075

a. Kruskal Wallis Test b. Grouping Variabile: Tip Familie

Tabelul 2.29. Matricele corelației la variabila Gen (Friedman)

Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
Gen		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
M	NivelIEFriedman	131	1	4	2.44	.815	.317	.212	-.393	.420
	Valid N (listwise)	131								
F	NivelIEFriedman	119	1	4	2.40	.693	.198	.222	-.090	.440
	Valid N (listwise)	119								

Ranks

	Gen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEFriedman	M	131	126.24	16538.00
	F	119	124.68	14837.00
	Total	250		

Test Statistics^a

	NivelIEFriedman
Mann-Whitney U	7697.000
Wilcoxon W	14837.000
Z	-.187
Asymp. Sig. (2-tailed)	.852

a. Grouping Variable: Gen

Tabelul 2.30. Matricele corelației la variabila Mediu de proveniență (Friedman)

Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
Domiciliu		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
urban	NivelIEFriedman	109	1	4	2.50	.824	.167	.231	-.489	.459
	Valid N (listwise)	109								
rural	NivelIEFriedman	141	1	4	2.37	.701	.353	.204	.034	.406
	Valid N (listwise)	141								

Test Statistics ^a	
	NivelIEFriedman
Mann-Whitney U	7030.000
Wilcoxon W	17041.000
Z	-1.263
Asymp. Sig. (2-tailed)	.207

a. Grouping Variable: Domiciliu

Ranks				
	Domiciliu	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEFriedman	urban	109	131.50	14334.00
	rural	141	120.86	17041.00
	Total	250		

Tabelul 2.31. Matricele corelației la variabila Tip Familie (Friedman)

Descriptive Statistics										
TipFamilie		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
completa	NivelIEFriedman	160	1	4	2.52	.777	.161	.192	-.392	.381
	Valid N (listwise)	160								
monoparentala	NivelIEFriedman	68	1	4	2.24	.735	.523	.291	.378	.574
	Valid N (listwise)	68								
institutionalizat plasament/AMP	NivelIEFriedman	22	1	3	2.27	.550	.109	.491	-.264	.953
	Valid N (listwise)	22								

Ranks			
	TipFamilie	N	Mean Rank
NivelIEFriedman	completa	160	134.54
	monoparentala	68	108.29
	institutionalizat plasament/AMP	22	112.95
	Total	250	

Test Statistics ^{a,b}	
	NivelIEFriedman
Chi-Square	8.387
df	2
Asymp. Sig.	.015

a. Kruskal Wallis Test b. Grouping Variable: TipFamilie

Tabelul 2.32. Matricele corelației IPPA – INEM

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: IEglobal

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.260 ^a	.067	.056	2.46045

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	107.646	3	35.882	5.927	.001 ^b
	Residual	1489.238	246	6.054		
	Total	1596.884	249			

a. Dependent Variable: IEglobal

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.309	1.109		1.180	.239		
	IPPAmT	.015	.008	.121	1.757	.080	.796	1.256
	IPPAtT	.008	.008	.070	1.032	.303	.820	1.220
	IPPApT	.026	.010	.162	2.540	.012	.927	1.079

a. Dependent Variable: IEglobal

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00

2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10
4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73

a. Dependent Variable: IEglobal

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	149.989	3	49.996	7.530	.000 ^b
	Residual	1633.327	246	6.640		
	Total	1783.316	249			

a. Dependent Variable: INEMIntra

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: INEMIntra

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.290 ^a	.084	.073	2.57673

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	.365	1.161		.314	.754		
	IPPAmT	.012	.009	.093	1.357	.176	.796	1.256
	IPPAtT	.018	.008	.151	2.245	.026	.820	1.220
	IPPApT	.027	.011	.157	2.472	.014	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMIntra

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00

2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10
4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73

a. Dependent Variable: INEMIntra

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: INEMlep

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.147 ^a	.022	.010	2.17388

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25.549	3	8.516	1.802	.147 ^b
	Residual	1162.535	246	4.726		
	Total	1188.084	249			

a. Dependent Variable: INEMlep

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.229	.980		2.276	.024		
	IPPAmT	.006	.007	.053	.745	.457	.796	1.256
	IPPAtT	-.004	.007	-.044	-.635	.526	.820	1.220
	IPPApT	.019	.009	.132	2.014	.045	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMlep

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT

1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00
	2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
	3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10
	4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73

a. Dependent Variable: INEMRep

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b		Enter

a. Dependent Variable: INEMRep

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.410 ^a	.168	.158	2.02263

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	203.506	3	67.835	16.581	.000 ^b
	Residual	1006.398	246	4.091		
	Total	1209.904	249			

a. Dependent Variable: INEMRep

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-.125	.911		-.138	.891		
	IPPAmT	.012	.007	.112	1.724	.086	.796	1.256
	IPPAtT	.030	.006	.313	4.866	.000	.820	1.220
	IPPApT	.015	.009	.103	1.706	.089	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMRep

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00

2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10
4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73

a. Dependent Variable: INEMRep

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: INEMInter

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.197 ^a	.039	.027	2.75666

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	75.334	3	25.111	3.304	.021 ^b
	Residual	1869.390	246	7.599		
	Total	1944.724	249			

a. Dependent Variable: INEMInter

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.578	1.242		2.075	.039		
	IPPAmT	.015	.010	.109	1.557	.121	.796	1.256
	IPPAtT	-.010	.008	-.083	-1.206	.229	.820	1.220
	IPPApT	.028	.012	.154	2.377	.018	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMInter

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00

2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10
4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73

a. Dependent Variable: INEMInter

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: INEMlec

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.256 ^a	.066	.054	2.58959

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	115.652	3	38.551	5.749	.001 ^b
	Residual	1649.664	246	6.706		
	Total	1765.316	249			

a. Dependent Variable: INEMlec

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.876	1.167		1.608	.109		
	IPPAmT	.008	.009	.060	.867	.387	.796	1.256
	IPPAtT	-.012	.008	-.106	-1.555	.121	.820	1.220
	IPPApT	.041	.011	.242	3.775	.000	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMlec

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00
	2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
	3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10

4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73
---	------	--------	-----	-----	-----	-----

a. Dependent Variable: INEMRec

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: INEMRec

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.153 ^a	.024	.012	2.16975

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	27.894	3	9.298	1.975	.118 ^b
	Residual	1158.122	246	4.708		
	Total	1186.016	249			

a. Dependent Variable: INEMRec

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.311	.978		2.364	.019		
	IPPAmT	.011	.007	.105	1.481	.140	.796	1.256
	IPPAtT	-.011	.007	-.117	-1.682	.094	.820	1.220
	IPPApT	.013	.009	.091	1.391	.165	.927	1.079

a. Dependent Variable: INEMRec

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	IPPAmT	IPPAtT	IPPApT
1	1	3.921	1.000	.00	.00	.00	.00
	2	.040	9.953	.05	.00	.78	.16
	3	.027	12.072	.03	.97	.20	.10

4	.013	17.390	.92	.03	.02	.73
---	------	--------	-----	-----	-----	-----

a. Dependent Variable: INEMRec

Tabelul 2.33. Matricele corelației IPPA – Friedmann

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IPPApT, IPPAtT, IPPAmT ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: scorFriedm

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.424 ^a	.179	.169	2.27993

a. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	279.677	3	93.226	17.935	.000 ^b
	Residual	1278.723	246	5.198		
	Total	1558.400	249			

a. Dependent Variable: scorFriedm

b. Predictors: (Constant), IPPApT, IPPAtT, IPPAmT

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	12.107	1.027		11.784	.000		
	IPPAmT	.023	.008	.187	2.895	.004	.796	1.256
	IPPAtT	.032	.007	.286	4.490	.000	.820	1.220
	IPPApT	.011	.010	.066	1.098	.273	.927	1.079

a. Dependent Variable: scorFriedm

Tabelul 2.34. Matricile corelate la variabilele Gen, Mediu de proveniență, Tip familie (IPPA)

NivelIPPA_m

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	7	5.3	5.3	5.3
		mediu	36	27.5	27.5	32.8
		ridicat	88	67.2	67.2	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	10	8.4	8.4	8.4
		mediu	28	23.5	23.5	31.9
		ridicat	81	68.1	68.1	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPA_mC

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	15	11.5	11.5	11.5
		mediu	65	49.6	49.6	61.1
		ridicat	51	38.9	38.9	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	14	11.8	11.8	11.8
		mediu	56	47.1	47.1	58.8
		ridicat	49	41.2	41.2	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPA_mAbandon

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	69	52.7	52.7	52.7
		mediu	49	37.4	37.4	90.1
		ridicat	13	9.9	9.9	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	61	51.3	51.3	51.3
		mediu	47	39.5	39.5	90.8
		ridicat	11	9.2	9.2	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelAm

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	21	16.0	16.0	16.0
		mediu	41	31.3	31.3	47.3
		ridicat	69	52.7	52.7	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	23	19.3	19.3	19.3
		mediu	28	23.5	23.5	42.9
		ridicat	68	57.1	57.1	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPA_{tC}

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	14	10.7	10.7	10.7
		mediu	68	51.9	51.9	62.6
		ridicat	49	37.4	37.4	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	27	22.7	22.7	22.7
		mediu	63	52.9	52.9	75.6
		ridicat	29	24.4	24.4	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPA_{tÎ}

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	13	9.9	9.9	9.9
		mediu	31	23.7	23.7	33.6
		ridicat	87	66.4	66.4	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	16	13.4	13.4	13.4
		mediu	44	37.0	37.0	50.4
		ridicat	59	49.6	49.6	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPA_{tAbandon}

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	73	55.7	55.7	55.7
		mediu	46	35.1	35.1	90.8
		ridicat	12	9.2	9.2	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	46	38.7	38.7	38.7
		mediu	53	44.5	44.5	83.2
		ridicat	20	16.8	16.8	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelAt

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	26	19.8	19.8	19.8
		mediu	40	30.5	30.5	50.4
		ridicat	65	49.6	49.6	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	34	28.6	28.6	28.6
		mediu	50	42.0	42.0	70.6
		ridicat	35	29.4	29.4	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

IPPApI

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	7	5.3	5.3	5.3
		mediu	42	32.1	32.1	37.4
		ridicat	82	62.6	62.6	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	1	.8	.8	.8
		mediu	40	33.6	33.6	34.5
		ridicat	78	65.5	65.5	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

IPPApC

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	13	9.9	9.9	9.9
		mediu	73	55.7	55.7	65.6
		ridicat	45	34.4	34.4	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	4	3.4	3.4	3.4
		mediu	54	45.4	45.4	48.7
		ridicat	61	51.3	51.3	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

IPPApAbandon

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	71	54.2	54.2	54.2
		mediu	51	38.9	38.9	93.1
		ridicat	9	6.9	6.9	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	59	49.6	49.6	49.6
		mediu	56	47.1	47.1	96.6
		ridicat	4	3.4	3.4	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelAp

Gen			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	Valid	redus	19	14.5	14.5	14.5
		mediu	65	49.6	49.6	64.1
		ridicat	47	35.9	35.9	100.0
		Total	131	100.0	100.0	
F	Valid	redus	14	11.8	11.8	11.8
		mediu	48	40.3	40.3	52.1
		ridicat	57	47.9	47.9	100.0
		Total	119	100.0	100.0	

NivelIPPAml

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	8	7.3	7.3	7.3
		mediu	21	19.3	19.3	26.6
		ridicat	80	73.4	73.4	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	9	6.4	6.4	6.4
		mediu	43	30.5	30.5	36.9

ridicat	89	63.1	63.1	100.0
Total	141	100.0	100.0	

NivelIPPAmC

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	14	12.8	12.8	12.8
		mediu	41	37.6	37.6	50.5
		ridicat	54	49.5	49.5	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	15	10.6	10.6	10.6
		mediu	80	56.7	56.7	67.4
		ridicat	46	32.6	32.6	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelIPPAmAbandon

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	64	58.7	58.7	58.7
		mediu	33	30.3	30.3	89.0
		ridicat	12	11.0	11.0	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	66	46.8	46.8	46.8
		mediu	63	44.7	44.7	91.5
		ridicat	12	8.5	8.5	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelAm

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	19	17.4	17.4	17.4
		mediu	23	21.1	21.1	38.5
		ridicat	67	61.5	61.5	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	25	17.7	17.7	17.7
		mediu	46	32.6	32.6	50.4
		ridicat	70	49.6	49.6	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelIPPAAtC

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	18	16.5	16.5	16.5
		mediu	46	42.2	42.2	58.7
		ridicat	45	41.3	41.3	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	23	16.3	16.3	16.3
		mediu	85	60.3	60.3	76.6
		ridicat	33	23.4	23.4	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelIPPAAtAbandon

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	61	56.0	56.0	56.0
		mediu	37	33.9	33.9	89.9
		ridicat	11	10.1	10.1	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	58	41.1	41.1	41.1
		mediu	62	44.0	44.0	85.1
		ridicat	21	14.9	14.9	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelAt

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	25	22.9	22.9	22.9
		mediu	28	25.7	25.7	48.6
		ridicat	56	51.4	51.4	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	35	24.8	24.8	24.8
		mediu	62	44.0	44.0	68.8
		ridicat	44	31.2	31.2	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

IPPApÎ

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	mediu	34	31.2	31.2	31.2
		ridicat	75	68.8	68.8	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	8	5.7	5.7	5.7
		mediu	48	34.0	34.0	39.7
		ridicat	85	60.3	60.3	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

IPPApC

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	1	.9	.9	.9
		mediu	59	54.1	54.1	55.0
		ridicat	49	45.0	45.0	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	16	11.3	11.3	11.3
		mediu	68	48.2	48.2	59.6
		ridicat	57	40.4	40.4	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

IPPApAbandon

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	redus	64	58.7	58.7	58.7
		mediu	42	38.5	38.5	97.2
		ridicat	3	2.8	2.8	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	redus	66	46.8	46.8	46.8
		mediu	65	46.1	46.1	92.9
		ridicat	10	7.1	7.1	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelAp

Domiciliu			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
urban	Valid	reduc	4	3.7	3.7	3.7
		mediu	57	52.3	52.3	56.0
		ridicat	48	44.0	44.0	100.0
		Total	109	100.0	100.0	
rural	Valid	reduc	29	20.6	20.6	20.6
		mediu	56	39.7	39.7	60.3
		ridicat	56	39.7	39.7	100.0
		Total	141	100.0	100.0	

NivelIPPAmi

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	reduc	4	2.5	2.5	2.5
		mediu	30	18.8	18.8	21.3
		ridicat	126	78.8	78.8	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	reduc	11	16.2	16.2	16.2
		mediu	20	29.4	29.4	45.6
		ridicat	37	54.4	54.4	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	reduc	2	9.1	9.1	9.1
		mediu	14	63.6	63.6	72.7
		ridicat	6	27.3	27.3	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelIPPAmC

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	reduc	10	6.3	6.3	6.3
		mediu	82	51.2	51.2	57.5
		ridicat	68	42.5	42.5	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	reduc	16	23.5	23.5	23.5
		mediu	28	41.2	41.2	64.7
		ridicat	24	35.3	35.3	100.0
		Total	68	100.0	100.0	

institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	3	13.6	13.6	13.6
		mediu	11	50.0	50.0	63.6
		ridicat	8	36.4	36.4	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelIPPAmbandon

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	89	55.6	55.6	55.6
		mediu	61	38.1	38.1	93.8
		ridicat	10	6.3	6.3	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	30	44.1	44.1	44.1
		mediu	27	39.7	39.7	83.8
		ridicat	11	16.2	16.2	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	11	50.0	50.0	50.0
		mediu	8	36.4	36.4	86.4
		ridicat	3	13.6	13.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelAm

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	15	9.4	9.4	9.4
		mediu	46	28.7	28.7	38.1
		ridicat	99	61.9	61.9	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	23	33.8	33.8	33.8
		mediu	16	23.5	23.5	57.4
		ridicat	29	42.6	42.6	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	6	27.3	27.3	27.3
		mediu	7	31.8	31.8	59.1
		ridicat	9	40.9	40.9	100.0

Total	22	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

NivelIPPA₁

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	7	4.4	4.4	4.4
		mediu	52	32.5	32.5	36.9
		ridicat	101	63.1	63.1	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	17	25.0	25.0	25.0
		mediu	16	23.5	23.5	48.5
		ridicat	35	51.5	51.5	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	5	22.7	22.7	22.7
		mediu	7	31.8	31.8	54.5
		ridicat	10	45.5	45.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelIPPA₂

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	18	11.3	11.3	11.3
		mediu	89	55.6	55.6	66.9
		ridicat	53	33.1	33.1	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	18	26.5	26.5	26.5
		mediu	31	45.6	45.6	72.1
		ridicat	19	27.9	27.9	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	5	22.7	22.7	22.7
		mediu	11	50.0	50.0	72.7
		ridicat	6	27.3	27.3	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelPPAtAbandon

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	81	50.6	50.6	50.6
		mediu	62	38.8	38.8	89.4
		ridicat	17	10.6	10.6	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	28	41.2	41.2	41.2
		mediu	28	41.2	41.2	82.4
		ridicat	12	17.6	17.6	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	10	45.5	45.5	45.5
		mediu	9	40.9	40.9	86.4
		ridicat	3	13.6	13.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelAt

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	27	16.9	16.9	16.9
		mediu	66	41.3	41.3	58.1
		ridicat	67	41.9	41.9	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	28	41.2	41.2	41.2
		mediu	13	19.1	19.1	60.3
		ridicat	27	39.7	39.7	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	5	22.7	22.7	22.7
		mediu	11	50.0	50.0	72.7
		ridicat	6	27.3	27.3	100.0

Total	22	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

IPPApî

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	3	1.9	1.9	1.9
		mediu	47	29.4	29.4	31.3
		ridicat	110	68.8	68.8	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	2	2.9	2.9	2.9
		mediu	29	42.6	42.6	45.6
		ridicat	37	54.4	54.4	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	3	13.6	13.6	13.6
		mediu	6	27.3	27.3	40.9
		ridicat	13	59.1	59.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

IPPApC

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	8	5.0	5.0	5.0
		mediu	83	51.9	51.9	56.9
		ridicat	69	43.1	43.1	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	6	8.8	8.8	8.8
		mediu	34	50.0	50.0	58.8
		ridicat	28	41.2	41.2	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	3	13.6	13.6	13.6
		mediu	10	45.5	45.5	59.1
		ridicat	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

IPPApAbandon

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	87	54.4	54.4	54.4
		mediu	64	40.0	40.0	94.4
		ridicat	9	5.6	5.6	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	31	45.6	45.6	45.6
		mediu	34	50.0	50.0	95.6
		ridicat	3	4.4	4.4	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	12	54.5	54.5	54.5
		mediu	9	40.9	40.9	95.5
		ridicat	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

NivelAp

TipFamilie			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
completa	Valid	redus	16	10.0	10.0	10.0
		mediu	71	44.4	44.4	54.4
		ridicat	73	45.6	45.6	100.0
		Total	160	100.0	100.0	
monoparentala	Valid	redus	12	17.6	17.6	17.6
		mediu	32	47.1	47.1	64.7
		ridicat	24	35.3	35.3	100.0
		Total	68	100.0	100.0	
institutionalizat plasament/AMP	Valid	redus	5	22.7	22.7	22.7
		mediu	10	45.5	45.5	68.2
		ridicat	7	31.8	31.8	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Descriptive Statistics

		N	Minimu m	Maximu um	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
Gen		Statisti c	Statistic	Statisti c	Statistic	Statistic	Statisti c	Std. Error	Statisti c	Std. Error
M	IPPAmÎ	131	9.00	52.00	39.9389	8.63157	-1.487	.212	2.043	.420
	IPPAmC	131	8.00	45.00	31.1985	8.27826	-.651	.212	-.047	.420
	IPPAmA	131	6.00	30.00	13.3969	5.93125	.890	.212	.397	.420
	IPPAmT	131	25.00	125.00	95.0687	19.58657	-1.042	.212	.984	.420
	IPPAÎ	131	9.00	50.00	39.4122	9.37006	-1.378	.212	1.218	.420
	IPPAÎC	131	9.00	45.00	30.8779	8.69573	-.428	.212	-.615	.420
	IPPAÎA	131	6.00	30.00	13.4046	5.97917	.629	.212	-.466	.420
	IPPAÎT	131	35.00	125.00	94.7786	20.73507	-.821	.212	.203	.420
	IPPApÎ	131	14.00	50.00	40.2519	8.64545	-1.104	.212	.914	.420
	IPPApC	131	8.00	40.00	28.1450	7.52751	-.465	.212	-.129	.420
	IPPApA	131	6.00	30.00	14.5267	5.15801	.643	.212	.256	.420
	IPPApT	131	47.00	125.00	91.5267	16.28890	-.528	.212	-.145	.420

	Valid N (listwise)	131								
F	IPPA $\hat{I}$	119	9.00	50.00	39.4958	9.68825	-1.405	.222	1.470	.440
	IPPA $\hat{C}$	119	8.00	45.00	31.4202	8.91532	-.634	.222	-.309	.440
	IPPA $\hat{A}$	119	6.00	28.00	13.0924	5.50191	.607	.222	-.406	.440
	IPPA $\hat{T}$	119	29.00	125.00	95.7563	21.73686	-1.013	.222	.414	.440
	IPPA $\hat{I}$	119	9.00	50.00	36.1849	10.70796	-.895	.222	.123	.440
	IPPA $\hat{C}$	119	8.00	43.00	27.0000	9.03665	-.249	.222	-.839	.440
	IPPA $\hat{A}$	119	6.00	29.00	15.6387	6.01373	.315	.222	-.877	.440
	IPPA $\hat{T}$	119	25.00	124.00	85.6218	23.88070	-.538	.222	-.400	.440
	IPPA $\hat{I}$	119	14.00	50.00	41.1176	7.95344	-.872	.222	.173	.440
	IPPA $\hat{C}$	119	10.00	40.00	30.9412	6.34502	-.559	.222	.084	.440
	IPPA $\hat{A}$	119	6.00	121.00	15.4706	10.48552	8.774	.222	88.462	.440
	IPPA $\hat{T}$	119	51.00	123.00	95.4706	14.49770	-.567	.222	-.248	.440
	Valid N (listwise)	119								

Ranks

	Gen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IPPA $\hat{I}$	M	131	125.00	16375.50
	F	119	126.05	14999.50
	Total	250		
IPPA $\hat{C}$	M	131	123.69	16203.00
	F	119	127.50	15172.00
	Total	250		
IPPA $\hat{A}$	M	131	126.19	16531.00
	F	119	124.74	14844.00
	Total	250		
IPPA $\hat{T}$	M	131	121.69	15942.00
	F	119	129.69	15433.00
	Total	250		
IPPA $\hat{I}$	M	131	137.24	17979.00
	F	119	112.57	13396.00

	Total	250		
IPPA _{tC}	M	131	139.71	18302.00
	F	119	109.86	13073.00
	Total	250		
IPPA _{tA}	M	131	112.50	14737.00
	F	119	139.82	16638.00
	Total	250		
IPPA _{tT}	M	131	139.08	18220.00
	F	119	110.55	13155.00
	Total	250		
IPPA _{pI}	M	131	122.44	16039.00
	F	119	128.87	15336.00
	Total	250		
IPPA _{pC}	M	131	112.82	14779.00
	F	119	139.46	16596.00
	Total	250		
IPPA _{pA}	M	131	122.53	16051.50
	F	119	128.77	15323.50
	Total	250		
IPPA _{pT}	M	131	117.23	15357.50
	F	119	134.60	16017.50
	Total	250		

Test Statistics^a

	IPPA _{mI}	IPPA _{mC}	IPPA _{mA}	IPPA _{mT}	IPPA _{tI}	IPPA _{tC}	IPPA _{tA}	IPPA _{tT}	IPPA _{pI}	IPPA _{pC}	IPPA _{pA}	IPPA _{pT}
Mann-Whitney U	7729.500	7557.000	7704.000	7296.000	6256.000	5933.000	6091.000	6015.000	7393.000	6133.000	7405.500	6711.500
Wilcoxon W	16375.500	16203.000	14844.000	15942.000	13396.000	13073.000	14737.000	13155.000	16039.000	14779.000	16051.500	15357.500
Z	-.114	-.416	-.159	-.873	-2.698	-3.263	-2.989	-3.117	-.704	-2.914	-.683	-1.897
Asymp. Sig. (2-tailed)	.909	.677	.874	.383	.007	.001	.003	.002	.481	.004	.495	.058

a. Grouping Variable: Gen

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Domiciliu									

urban	IPPAmÎ	109	9.00	52.00	40.0000	9.31248	-1.610	.231	2.387	.459
	IPPAmC	109	8.00	45.00	32.0642	8.93005	-.881	.231	.084	.459
	IPPAmA	109	6.00	30.00	12.8257	5.98121	.798	.231	-.021	.459
	IPPAmT	109	25.00	123.00	97.3945	22.22778	-1.398	.231	1.562	.459
	IPPAÎ	109	9.00	50.00	38.4495	10.62796	-1.213	.231	.542	.459
	IPPAÎC	109	9.00	45.00	30.0734	9.65584	-.504	.231	-.759	.459
	IPPAÎA	109	6.00	27.00	13.5138	6.38519	.513	.231	-.982	.459
	IPPAÎT	109	29.00	125.00	93.4495	24.86016	-.862	.231	-.166	.459
	IPPApÎ	109	27.00	50.00	42.0367	6.51484	-.581	.231	-.755	.459
	IPPApC	109	10.00	40.00	30.4220	5.99582	-.466	.231	.380	.459
	IPPApA	109	6.00	28.00	13.8899	4.45417	.485	.231	.090	.459
	IPPApT	109	69.00	122.00	96.6055	12.59116	-.308	.231	-.719	.459
	Valid N (listwise)	109								
rural	IPPAmÎ	141	9.00	50.00	39.5177	9.02109	-1.330	.204	1.305	.406
	IPPAmC	141	8.00	45.00	30.7163	8.26639	-.451	.204	-.300	.406
	IPPAmA	141	6.00	30.00	13.5816	5.51123	.798	.204	.277	.406
	IPPAmT	141	36.00	125.00	93.8511	19.18405	-.669	.204	-.192	.406
	IPPAÎ	141	9.00	50.00	37.4326	9.75800	-1.073	.204	.661	.406
	IPPAÎC	141	8.00	45.00	28.2270	8.50409	-.245	.204	-.600	.406
	IPPAÎA	141	6.00	30.00	15.2057	5.76135	.514	.204	-.464	.406
	IPPAÎT	141	25.00	123.00	88.0780	20.68370	-.663	.204	.129	.406
	IPPApÎ	141	14.00	50.00	39.6028	9.36550	-.943	.204	.205	.406
	IPPApC	141	8.00	40.00	28.7447	7.81428	-.487	.204	-.333	.406
	IPPApA	141	6.00	121.00	15.8156	10.04177	8.346	.204	86.84 1	.406
	IPPApT	141	47.00	125.00	90.9291	17.14670	-.472	.204	-.442	.406
	Valid N (listwise)	141								

Ranks

	Domiciliu	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IPPAmÎ	urban	109	128.45	14001.50
	rural	141	123.22	17373.50
	Total	250		
IPPAmC	urban	109	134.66	14677.50
	rural	141	118.42	16697.50
	Total	250		

IPPAmA	urban	109	118.13	12876.00
	rural	141	131.20	18499.00
	Total	250		
IPPAmT	urban	109	136.35	14862.00
	rural	141	117.11	16513.00
	Total	250		
IPPA $\hat{f}$	urban	109	133.60	14562.50
	rural	141	119.24	16812.50
	Total	250		
IPPA $\hat{t}$ C	urban	109	135.01	14716.50
	rural	141	118.15	16658.50
	Total	250		
IPPA $\hat{t}$ A	urban	109	112.41	12253.00
	rural	141	135.62	19122.00
	Total	250		
IPPA $\hat{t}$ T	urban	109	139.20	15173.00
	rural	141	114.91	16202.00
	Total	250		
IPPA $\hat{p}$	urban	109	133.09	14506.50
	rural	141	119.63	16868.50
	Total	250		
IPPA $\hat{p}$ C	urban	109	132.69	14463.50
	rural	141	119.94	16911.50
	Total	250		
IPPA $\hat{p}$ A	urban	109	114.93	12527.00
	rural	141	133.67	18848.00
	Total	250		
IPPA $\hat{p}$ T	urban	109	138.15	15058.50
	rural	141	115.72	16316.50
	Total	250		

Test Statistics^a

	IPPA _m ¹	IPPA _m ^C	IPPA _m ^A	IPPA _m ^T	IPPA _t ¹	IPPA _t ^C	IPPA _t ^A	IPPA _t ^T	IPPA _p ¹	IPPA _p ^C	IPPA _p ^A	IPPA _p ^T
Mann-Whitney U	7362.500	6686.500	6881.000	6502.000	6801.500	6647.500	6258.000	6191.000	6857.500	6900.500	6532.000	6305.500
Wilcoxon W	17373.500	16697.500	12876.000	16513.000	16812.500	16658.500	12253.000	16202.000	16868.500	16911.500	12527.000	16316.500
Z	-.569	-1.762	-1.421	-2.086	-1.559	-1.830	-2.521	-2.635	-1.461	-1.385	-2.038	-2.433
Asymp. Sig. (2-tailed)	.570	.078	.155	.037	.119	.067	.012	.008	.144	.166	.042	.015

a. Grouping Variable: Domiciliu

Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
TipFamilie		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
completa	IPPA _m ¹	160	10.00	52.00	42.0125	6.75072	-1.756	.192	4.144	.381
	IPPA _m ^C	160	13.00	45.00	33.2813	7.08987	-.668	.192	.248	.381
	IPPA _m ^A	160	6.00	30.00	12.6812	5.39435	.875	.192	.451	.381
	IPPA _m ^T	160	31.00	125.00	99.5625	16.99008	-1.200	.192	1.759	.381
	IPPA _t ¹	160	11.00	50.00	40.0750	7.92222	-1.214	.192	1.504	.381
	IPPA _t ^C	160	10.00	45.00	30.6437	8.17524	-.396	.192	-.465	.381
	IPPA _t ^A	160	6.00	29.00	13.9500	5.63435	.490	.192	-.569	.381
	IPPA _t ^T	160	36.00	125.00	94.1438	18.48911	-.612	.192	.020	.381
	IPPA _p ¹	160	14.00	50.00	41.3937	7.55200	-1.116	.192	1.115	.381
	IPPA _p ^C	160	8.00	40.00	29.8938	6.68952	-.485	.192	.069	.381
	IPPA _p ^A	160	6.00	30.00	14.2750	4.48330	.760	.192	.790	.381
	IPPA _p ^T	160	52.00	125.00	94.8750	14.33066	-.540	.192	-.096	.381
Valid N (listwise)		160								
monoparentala	IPPA _m ¹	68	9.00	50.00	36.4559	11.60215	-.850	.291	-.421	.574
	IPPA _m ^C	68	8.00	45.00	28.3971	10.12775	-.194	.291	-1.012	.574
	IPPA _m ^A	68	6.00	30.00	14.2794	6.28632	.453	.291	-.627	.574
	IPPA _m ^T	68	25.00	125.00	88.0000	25.11882	-.511	.291	-.641	.574
	IPPA _t ¹	68	9.00	50.00	34.3088	12.52968	-.537	.291	-1.112	.574
	IPPA _t ^C	68	8.00	43.00	26.4412	10.19421	-.056	.291	-1.191	.574
IPPA _t ^A		68	6.00	30.00	15.2206	6.82586	.310	.291	-1.096	.574

	IPPA _T	68	25.00	124.00	83.2059	28.60621	-.309	.291	-1.116	.574
	IPPA _p	68	14.00	50.00	39.6471	8.80259	-.598	.291	-.288	.574
	IPPA _{pC}	68	10.00	40.00	29.0000	7.70152	-.620	.291	-.092	.574
	IPPA _{pA}	68	6.00	121.00	16.8088	13.48328	7.062	.291	55.099	.574
	IPPA _{pT}	68	47.00	123.00	91.5294	17.16076	-.445	.291	-.359	.574
	Valid N (listwise)	68								
institutionalizat plasament/AMP	IPPA _m	22	9.00	49.00	33.2273	9.79763	-.908	.491	.661	.953
	IPPA _{mC}	22	8.00	37.00	25.9091	8.68995	-.507	.491	-.823	.953
	IPPA _{mA}	22	6.00	30.00	14.2273	5.90344	1.134	.491	1.283	.953
	IPPA _{mT}	22	36.00	114.00	87.9545	21.56822	-.728	.491	.092	.953
	IPPA _t	22	9.00	50.00	32.9091	11.77936	-.992	.491	.020	.953
	IPPA _{tC}	22	9.00	41.00	25.3182	8.83384	-.110	.491	-.637	.953
	IPPA _{tA}	22	6.00	29.00	15.9091	6.65410	.335	.491	-.918	.953
	IPPA _{tT}	22	34.00	122.00	85.6364	24.85490	-.557	.491	-.297	.953
	IPPA _p	22	14.00	50.00	38.5000	11.35886	-1.011	.491	-.045	.953
	IPPA _{pC}	22	10.00	40.00	27.9091	8.21676	-.540	.491	-.090	.953
	IPPA _{pA}	22	6.00	30.00	14.4091	6.16178	.828	.491	.563	.953
	IPPA _{pT}	22	53.00	115.00	88.5000	17.94900	-.617	.491	-.547	.953
	Valid N (listwise)	22								

Ranks

	TipFamilie	N	Mean Rank
IPPA _m	completa	160	140.49
	monoparentala	68	108.75
	institutionalizat plasament/AMP	22	68.23
	Total	250	
IPPA _{mC}	completa	160	140.23
	monoparentala	68	104.99
	institutionalizat plasament/AMP	22	81.73
	Total	250	
IPPA _{mA}	completa	160	118.89
	monoparentala	68	136.97
	institutionalizat plasament/AMP	22	138.11
	Total	250	
IPPA _{mT}	completa	160	137.67
	monoparentala	68	105.56

	institutionalizat plasament/AMP	22	98.66
	Total	250	
IPPAtf	completa	160	137.81
	monoparentala	68	108.82
	institutionalizat plasament/AMP	22	87.55
	Total	250	
IPPAtC	completa	160	137.51
	monoparentala	68	107.24
	institutionalizat plasament/AMP	22	94.59
	Total	250	
IPPAtA	completa	160	120.61
	monoparentala	68	131.99
	institutionalizat plasament/AMP	22	141.00
	Total	250	
IPPAtT	completa	160	134.27
	monoparentala	68	109.82
	institutionalizat plasament/AMP	22	110.20
	Total	250	
IPPApf	completa	160	129.96
	monoparentala	68	117.90
	institutionalizat plasament/AMP	22	116.55
	Total	250	
IPPApC	completa	160	128.60
	monoparentala	68	122.42
	institutionalizat plasament/AMP	22	112.48
	Total	250	
IPPApA	completa	160	120.13
	monoparentala	68	140.85
	institutionalizat plasament/AMP	22	117.07
	Total	250	
IPPApT	completa	160	131.10
	monoparentala	68	118.18
	institutionalizat plasament/AMP	22	107.41
	Total	250	

Test Statistics^{a,b}

	IPPAmÎ	IPPAmC	IPPAmA	IPPAmT	IPPAÎ	IPPAc	IPPAa	IPPAÎ	IPPAc	IPPAa	IPPAÎ	IPPAc	IPPAa	IPPAÎ
Chi-Square	24.401	20.210	3.735	12.737	14.347	12.793	2.298	6.533	1.702	1.134	4.268	3.033		
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.000	.000	.155	.002	.001	.002	.317	.038	.427	.567	.118	.219		

Tabelul 2.35. Distribuirea dimensiunilor atașament la adolescenți în funcție de gen, mediul de proveniență și tipul familiei (IPPA)
(%)

Scală IPPA	Gen m	Gen f	Mediu urban	Mediu rural	Fam. completă	Fam. monoparentală	Instituționalizare
IPPAmÎ	39.94	39.50	40.00	39.52	42.01	36.46	33.23
IPPAmC	31.20	31.42	32.06	30.72	33.28	28.40	25.91
IPPAmA	13.09	13.40	13.58	12.83	14.23	14.28	12.68
IPPAmT	95.07	95.76	97.39	93.85	99.56	88.00	87.95
IPPAÎ	39.41	36.18	38.45	37.43	40.08	34.31	32.91
IPPAc	27.00	30.88	30.07	28.23	30.64	26.44	25.32
IPPAa	13.40	15.64	15.21	13.51	15.91	15.22	13.95
IPPAÎ	94.78	85.62	93.45	88.08	94.14	83.21	85.64
IPPAc	40.25	41.12	42.04	39.60	41.39	38.50	39.65
IPPAa	28.15	30.94	30.42	28.74	29.89	29.00	27.91
IPPAÎ	14.53	15.47	13.89	15.82	16.81	14.41	14.28
IPPAc	91.53	95.47	92.20	92.06	91.53	94.88	88.50

Anexa 3. Statistica la variabilele cercetate în cadrul experimentului formativ

Tabelul A 3.1. Prezentarea statisticii descriptive la GE și GC/test-retest

Descriptive Statistics											
GE/GC	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Varian ce	Skewness		Kurtosis	
	Statis tic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statisti c	Statistic	Std. Error	Statisti c	Std. Error
GE Gen	12	1.00	1.00	2.00	1.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
Domiciliu	12	1.00	1.00	2.00	1.6667	.49237	.242	-.812	.637	-1.650	1.232
TipFamilie	12	2.00	1.00	3.00	1.5000	.67420	.455	1.068	.637	.352	1.232
NivelIPAmÎ	12	29.00	17.00	46.00	35.8333	9.65621	93.242	-1.082	.637	-.202	1.232
NivelIPAmC	12	29.00	13.00	42.00	29.2500	10.32319	106.568	-.677	.637	-1.124	1.232
NivelIPAmAbandon	12	15.00	9.00	24.00	16.7500	4.71217	22.205	.151	.637	-.609	1.232
NivelAm	12	68.00	47.00	115.00	85.9167	23.24752	540.447	-.749	.637	-.973	1.232
NivelIPAtÎ	12	33.00	10.00	43.00	30.8333	11.08507	122.879	-1.020	.637	-.159	1.232
NivelIPAtC	12	21.00	12.00	33.00	24.1667	6.84681	46.879	-.778	.637	-.466	1.232
NivelIPAtAbandon	12	16.00	11.00	27.00	19.0000	5.60844	31.455	.070	.637	-1.775	1.232
NivelAt	12	64.00	29.00	93.00	74.0833	21.57633	465.538	-1.392	.637	.979	1.232
IPPApÎ	12	26.00	24.00	50.00	36.7500	9.18621	84.386	.283	.637	-1.056	1.232
IPPApC	12	24.00	15.00	39.00	27.8333	7.30919	53.424	-.058	.637	-.801	1.232
IPPApAbandon	12	12.00	12.00	24.00	15.9167	3.50216	12.265	1.272	.637	1.255	1.232
NivelAp	12	47.00	64.00	111.00	86.1667	16.24155	263.788	.528	.637	-.939	1.232

NivellEglobal	12	4.00	1.00	5.00	3.1667	1.02986	1.061	-.388	.637	1.099	1.232
NivellNEMIntra	12	5.00	1.00	6.00	2.9167	1.56428	2.447	.676	.637	-.302	1.232
NivellNEMŕep	12	5.00	1.00	6.00	2.6667	1.37069	1.879	1.233	.637	2.345	1.232
NivellNEMRep	12	5.00	1.00	6.00	3.1667	1.89896	3.606	.193	.637	-1.255	1.232
NivellNEMInter	12	7.00	1.00	8.00	3.5000	2.15322	4.636	.918	.637	.195	1.232
NivellNEMŕec	12	7.00	1.00	8.00	4.2500	2.86436	8.205	.256	.637	-1.838	1.232
NivellNEMRec	12	4.00	1.00	5.00	2.0833	1.24011	1.538	1.188	.637	1.388	1.232
NivellNEMDs	12	4.00	1.00	5.00	2.6667	1.55700	2.424	.321	.637	-1.435	1.232
PID5An	12	3.00	.00	3.00	2.0833	.99620	.992	-.854	.637	-.014	1.232
PID5Det	12	3.00	.00	3.00	2.4167	.99620	.992	-1.712	.637	2.226	1.232
PID5Antg	12	3.00	.00	3.00	2.0000	1.12815	1.273	-.456	.637	-1.504	1.232
PID5Dzh	12	2.00	1.00	3.00	2.0000	.42640	.182	.000	.637	5.500	1.232
PID5Psiht	12	3.00	.00	3.00	2.0833	.99620	.992	-.854	.637	-.014	1.232
RSQaS	12	.00	.00	.00	.0000	.00000	.000	.	.	.	.
RSQaP	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaR	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaT	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
NivellEFriedman	12	8.00	12.00	20.00	15.7500	2.26134	5.114	.088	.637	-.217	1.232
NivelASSIstima	12	1.00	1.00	2.00	1.1667	.38925	.152	2.055	.637	2.640	1.232
NivelASSIdeprec	12	1.00	.00	1.00	.7500	.45227	.205	-1.327	.637	-.326	1.232
NivelASSIinfat	12	.00	.00	.00	.0000	.00000	.000	.	.	.	.
GE/GC	12	.00	1.00	1.00	1.0000	.00000	.000	.	.	.	.
IPPAŕŕ_RE	12	18.00	32.00	50.00	43.2500	5.65886	32.023	-1.151	.637	.666	1.232
IPPAŕC_RE	12	17.00	25.00	42.00	35.0000	4.99090	24.909	-.784	.637	.531	1.232
IPPAŕA_RE	12	16.00	6.00	22.00	13.6667	5.56504	30.970	.198	.637	-1.485	1.232
IPPAŕT_RE	12	47.00	77.00	124.00	102.5000	15.12674	228.818	-.445	.637	-.568	1.232
IPPAŕŕ_RE	12	26.00	24.00	50.00	39.9167	9.34645	87.356	-.565	.637	-1.308	1.232

IPPA _{tC} _RE	12	23.00	22.00	45.00	33.6667	7.95822	63.333	-.275	.637	-1.356	1.232
IPPA _{tA} _RE	12	14.00	8.00	22.00	13.8333	4.58918	21.061	.352	.637	-1.005	1.232
IPPA _{tT} _Re	12	55.00	70.00	125.00	97.0833	20.25500	410.26 5	-.148	.637	-1.603	1.232
IPPA _{pI} _RE	12	22.00	26.00	48.00	35.6667	6.89312	47.515	.900	.637	.058	1.232
IPPA _{pC} _RE	12	18.00	22.00	40.00	27.8333	4.98786	24.879	1.221	.637	2.196	1.232
IPPA _{pA} _RE	12	16.00	7.00	23.00	15.0000	5.09902	26.000	.148	.637	-1.041	1.232
IPPA _{pT} _RE	12	53.00	70.00	123.00	88.1667	14.10888	199.06 1	1.330	.637	2.520	1.232
IE _{global} _RE	12	9.00	1.00	10.00	6.6667	2.49848	6.242	-.888	.637	1.203	1.232
INEM _{Intra} _RE	12	9.00	1.00	10.00	6.4167	2.74552	7.538	-.588	.637	-.195	1.232
INEM _{Iep} _RE	12	6.00	2.00	8.00	4.5000	2.11058	4.455	.592	.637	-.827	1.232
INEM _{Rep} _RE	12	7.00	1.00	8.00	5.6667	2.26969	5.152	-.680	.637	-.145	1.232
INEM _{Inter} _RE	12	9.00	1.00	10.00	6.1667	2.44330	5.970	-.455	.637	.581	1.232
INEM _{Iec} _RE	12	6.00	2.00	8.00	5.0000	2.17423	4.727	.000	.637	-1.297	1.232
INEM _{Rec} _RE	12	7.00	1.00	8.00	3.9167	2.31432	5.356	.649	.637	-.028	1.232
INEM _{Ds} _RE	12	7.00	1.00	8.00	3.4167	1.88092	3.538	1.336	.637	2.265	1.232
PID5 _{An} _RE	12	2.00	.00	2.00	.7500	.62158	.386	.170	.637	-.091	1.232
PID5 _{Det} _RE	12	2.00	.00	2.00	.5000	.67420	.455	1.068	.637	.352	1.232
PID5 _{Antg} _RE	12	2.00	.00	2.00	.4167	.66856	.447	1.455	.637	1.388	1.232
PID5 _{Dzh} _RE	12	2.00	.00	2.00	.9167	.66856	.447	.086	.637	-.190	1.232
PID5 _{Psiht} _RE	12	1.00	.00	1.00	.2500	.45227	.205	1.327	.637	-.326	1.232
RSQa _S _RE	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQa _P _RE	12	1.00	.00	1.00	.0833	.28868	.083	3.464	.637	12.000	1.232
RSQa _R _RE	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQa _T _RE	12	1.00	.00	1.00	.2500	.45227	.205	1.327	.637	-.326	1.232
scorFriedm_RE	12	7.00	14.00	21.00	18.3333	2.30940	5.333	-.541	.637	-.476	1.232
NivelAAS _{Istima} _RE	12	2.00	.00	2.00	1.5833	.66856	.447	-1.455	.637	1.388	1.232

	NivelASSIautodepr_RE	12	1.00	.00	1.00	.1667	.38925	.152	2.055	.637	2.640	1.232
	NivelASSIinfatuare_RE	12	1.00	.00	1.00	.0833	.28868	.083	3.464	.637	12.000	1.232
	Valid N (listwise)	12										
GC	Gen	12	1.00	1.00	2.00	1.4167	.51493	.265	.388	.637	-2.263	1.232
	Domiciliu	12	1.00	1.00	2.00	1.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
	TipFamilie	12	2.00	1.00	3.00	1.4167	.66856	.447	1.455	.637	1.388	1.232
	NivelIPPA ^m	12	40.00	9.00	49.00	29.3333	12.68738	160.970	-.312	.637	-.920	1.232
	NivelIPPA ^m C	12	22.00	8.00	30.00	22.0000	7.81607	61.091	-.703	.637	-1.219	1.232
	NivelIPPA ^m Abandon	12	15.00	15.00	30.00	21.5000	4.50252	20.273	.473	.637	-.206	1.232
	NivelAm	12	64.00	31.00	95.00	65.1667	21.00144	441.061	-.256	.637	-1.108	1.232
	NivelIPPA ^t	12	30.00	17.00	47.00	33.5833	8.93876	79.902	-.454	.637	-.306	1.232
	NivelIPPA ^t C	12	25.00	10.00	35.00	24.0833	7.66881	58.811	-.782	.637	.026	1.232
	NivelIPPA ^t Abandon	12	14.00	12.00	26.00	20.5833	4.52183	20.447	-.593	.637	-.806	1.232
	NivelAt	12	53.00	41.00	94.00	74.9167	18.18320	330.629	-.718	.637	-.688	1.232
	IPPA ^p	12	29.00	18.00	47.00	37.4167	7.95965	63.356	-1.131	.637	2.319	1.232
	IPPA ^p C	12	28.00	12.00	40.00	27.3333	8.52092	72.606	.289	.637	-.230	1.232
	IPPA ^p Abandon	12	20.00	10.00	30.00	20.0000	5.08116	25.818	-.100	.637	1.112	1.232
	NivelAp	12	44.00	61.00	105.00	84.4167	12.63803	159.720	-.089	.637	-.443	1.232
	NivelEglobal	12	3.00	2.00	5.00	3.6667	1.07309	1.152	-.255	.637	-.996	1.232
	NivelNEMIntra	12	5.00	1.00	6.00	4.0833	1.50504	2.265	-.936	.637	-.050	1.232
	NivelNEM ^{lep}	12	7.00	1.00	8.00	3.6667	2.01509	4.061	.708	.637	.237	1.232
	NivelNEMRep	12	5.00	1.00	6.00	3.5833	1.37895	1.902	-.083	.637	.043	1.232
	NivelNEMInter	12	6.00	1.00	7.00	3.5000	1.88294	3.545	.392	.637	-.489	1.232
	NivelNEM ^{lec}	12	7.00	1.00	8.00	3.7500	2.37888	5.659	.550	.637	-1.025	1.232

NivellNEMRec	12	3.00	1.00	4.00	2.1667	1.19342	1.424	.392	.637	-1.446	1.232
NivellNEMDs	12	7.00	1.00	8.00	3.0000	2.25630	5.091	.969	.637	.466	1.232
PID5An	12	2.00	1.00	3.00	1.7500	.86603	.750	.567	.637	-1.446	1.232
PID5Det	12	2.00	1.00	3.00	2.2500	.75378	.568	-.478	.637	-.868	1.232
PID5Antg	12	2.00	1.00	3.00	2.0833	.79296	.629	-.161	.637	-1.261	1.232
PID5Dzh	12	3.00	.00	3.00	2.0000	.95346	.909	-.755	.637	.161	1.232
PID5Psiht	12	2.00	1.00	3.00	2.4167	.66856	.447	-.735	.637	-.190	1.232
RSQaS	12	.00	.00	.00	.0000	.00000	.000	.	.	.	.
RSQaP	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaR	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaT	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
NivellEFriedman	12	4.00	14.00	18.00	16.0833	1.50504	2.265	-.360	.637	-1.340	1.232
NivelASSIstima	12	2.00	1.00	3.00	1.5833	.66856	.447	.735	.637	-.190	1.232
NivelASSIdeprec	12	1.00	.00	1.00	.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
NivelASSlinfat	12	1.00	.00	1.00	.0833	.28868	.083	3.464	.637	12.000	1.232
GE/GC	12	.00	2.00	2.00	2.0000	.00000	.000	.	.	.	.
IPPA $\hat{I}$ _RE	12	32.00	10.00	42.00	29.6667	10.76470	115.879	-.478	.637	-1.111	1.232
IPPA $\hat{C}$ _RE	12	15.00	16.00	31.00	22.5000	4.48229	20.091	.512	.637	-.513	1.232
IPPA $\hat{A}$ _RE	12	14.00	16.00	30.00	21.4167	4.25245	18.083	.794	.637	.395	1.232
IPPA $\hat{T}$ _RE	12	59.00	31.00	90.00	64.4167	19.85153	394.083	-.415	.637	-1.062	1.232
IPPA $\hat{I}$ _RE	12	31.00	16.00	47.00	32.9167	9.97687	99.538	-.425	.637	-.797	1.232
IPPA $\hat{C}$ _RE	12	23.00	10.00	33.00	24.5833	7.92531	62.811	-.871	.637	-.336	1.232
IPPA $\hat{A}$ _RE	12	18.00	10.00	28.00	20.6667	4.37624	19.152	-.988	.637	2.981	1.232
IPPA $\hat{T}$ _Re	12	60.00	40.00	100.00	76.5833	19.74132	389.720	-.645	.637	-.667	1.232
IPPA $\hat{p}$ _RE	12	30.00	20.00	50.00	37.4167	8.30617	68.992	-.490	.637	.363	1.232

IPPApC_RE	12	26.00	16.00	42.00	27.2500	8.19229	67.114	.532	.637	-.889	1.232
IPPApA_RE	12	10.00	11.00	21.00	17.0833	2.96827	8.811	-.873	.637	.073	1.232
IPPApT_RE	12	39.00	70.00	109.00	82.4167	11.46900	131.538	1.343	.637	1.471	1.232
IEglobal_RE	12	3.00	2.00	5.00	3.8333	.93744	.879	-.412	.637	-.298	1.232
INEMIntra_RE	12	5.00	1.00	6.00	4.0833	1.50504	2.265	-.936	.637	-.050	1.232
INEMlep_RE	12	6.00	1.00	7.00	3.5833	1.83196	3.356	.320	.637	-.925	1.232
INEMRep_RE	12	5.00	1.00	6.00	3.5833	1.37895	1.902	-.083	.637	.043	1.232
INEMInter_RE	12	6.00	1.00	7.00	3.5000	1.88294	3.545	.392	.637	-.489	1.232
INEMfec_RE	12	7.00	1.00	8.00	3.7500	2.37888	5.659	.550	.637	-1.025	1.232
INEMRec_RE	12	4.00	1.00	5.00	2.3333	1.30268	1.697	.735	.637	-.118	1.232
INEMDs_RE	12	5.00	1.00	6.00	2.9167	1.83196	3.356	.359	.637	-1.428	1.232
PID5An_RE	12	2.00	1.00	3.00	1.7500	.86603	.750	.567	.637	-1.446	1.232
PID5Det_RE	12	2.00	1.00	3.00	2.2500	.75378	.568	-.478	.637	-.868	1.232
PID5Antg_RE	12	2.00	1.00	3.00	2.0833	.79296	.629	-.161	.637	-1.261	1.232
PID5Dzh_RE	12	3.00	.00	3.00	2.0000	.95346	.909	-.755	.637	.161	1.232
PID5Psiht_RE	12	2.00	1.00	3.00	2.4167	.66856	.447	-.735	.637	-.190	1.232
RSQaS_RE	12	.00	.00	.00	.0000	.00000	.000	.	.	.	.
RSQaP_RE	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaR_RE	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
RSQaT_RE	12	1.00	.00	1.00	.3333	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
scorFriedm_RE	12	7.00	14.00	21.00	16.7500	2.26134	5.114	.654	.637	-.434	1.232
NivelAASlstimu_RE	12	1.00	1.00	2.00	1.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
NivelASSlautodepr_RE	12	1.00	.00	1.00	.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
NivelASSlinfatuaire_RE	12	.00	.00	.00	.0000	.00000	.000	.	.	.	.
Valid N (listwise)	12										

Tabelul A 3.2. Testul Kolmogorov-Smirnov și testul Shapiro-Wilk

		Tests of Normality ^{c,d,e,f,g}					
GE/GC		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
GE	Gen	.331	12	.001	.650	12	.000
	Domiciliu	.417	12	.000	.608	12	.000
	TipFamilie	.354	12	.000	.732	12	.002
	NivelIPPA ^m	.257	12	.028	.833	12	.023
	NivelIPPA ^m C	.234	12	.069	.867	12	.059
	NivelIPPA ^m Abandon	.145	12	.200 ⁺	.960	12	.777
	NivelAm	.253	12	.032	.863	12	.053
	NivelIPPA ^t	.220	12	.113	.866	12	.058
	NivelIPPA ^t C	.215	12	.131	.900	12	.158
	NivelIPPA ^t Abandon	.230	12	.078	.886	12	.105
	NivelAt	.220	12	.111	.808	12	.012
	IPPA ^p	.242	12	.050	.891	12	.120
	IPPA ^p C	.129	12	.200 ⁺	.973	12	.943
	IPPA ^p Abandon	.270	12	.016	.876	12	.079
	NivelAp	.181	12	.200 ⁺	.904	12	.178
	NivelIEglobal	.269	12	.016	.904	12	.181
	NivelINEMIntra	.221	12	.109	.920	12	.288
	NivelINEM ^{lep}	.237	12	.061	.874	12	.074
	NivelINEMRep	.206	12	.168	.880	12	.087
	NivelINEMInter	.258	12	.026	.894	12	.131
	NivelINEM ^{lec}	.284	12	.008	.832	12	.022
	NivelINEMRec	.225	12	.093	.824	12	.018
	NivelINEMDs	.191	12	.200 ⁺	.872	12	.070
	PID5An	.238	12	.059	.840	12	.028
	PID5Det	.388	12	.000	.668	12	.000
	PID5Antg	.312	12	.002	.782	12	.006
	PID5Dzh	.417	12	.000	.599	12	.000
	PID5Psiht	.238	12	.059	.840	12	.028
	RSQaP	.417	12	.000	.608	12	.000
	RSQaR	.417	12	.000	.608	12	.000
	RSQaT	.417	12	.000	.608	12	.000
	NivelIEFriedman	.127	12	.200 ⁺	.975	12	.959
	NivelASSIstima	.499	12	.000	.465	12	.000
	NivelASSIdeprec	.460	12	.000	.552	12	.000
	IPPA ^m _RE	.205	12	.176	.869	12	.063
	IPPA ^m C_RE	.254	12	.031	.913	12	.231
	IPPA ^m A_RE	.164	12	.200 ⁺	.924	12	.322
	IPPA ^m T_RE	.133	12	.200 ⁺	.950	12	.633
	IPPA ^t _RE	.207	12	.166	.885	12	.101
	IPPA ^t C_RE	.138	12	.200 ⁺	.926	12	.335
	IPPA ^t A_RE	.155	12	.200 ⁺	.939	12	.482
	IPPA ^t T_Re	.160	12	.200 ⁺	.909	12	.209
	IPPA ^p _RE	.289	12	.007	.871	12	.068
	IPPA ^p C_RE	.196	12	.200 ⁺	.871	12	.068

	IPPApA_RE	.117	12	.200 ⁺	.964	12	.844
	IPPApT_RE	.169	12	.200 ⁺	.903	12	.171
	IEglobal_RE	.228	12	.085	.907	12	.197
	INEMIntra_RE	.167	12	.200 ⁺	.946	12	.573
	INEMÎep_RE	.178	12	.200 ⁺	.901	12	.164
	INEMRep_RE	.181	12	.200 ⁺	.896	12	.140
	INEMInter_RE	.150	12	.200 ⁺	.964	12	.834
	INEMÎec_RE	.167	12	.200 ⁺	.903	12	.175
	INEMRec_RE	.236	12	.064	.875	12	.076
	INEMDs_RE	.254	12	.031	.880	12	.087
	PID5An_RE	.323	12	.001	.780	12	.006
	PID5Det_RE	.354	12	.000	.732	12	.002
	PID5Antg_RE	.400	12	.000	.674	12	.000
	PID5Dzh_RE	.300	12	.004	.809	12	.012
	PID5Psiht_RE	.460	12	.000	.552	12	.000
	RSQaS_RE	.417	12	.000	.608	12	.000
	RSQaP_RE	.530	12	.000	.327	12	.000
	RSQaR_RE	.417	12	.000	.608	12	.000
	RSQaT_RE	.460	12	.000	.552	12	.000
	scorFriedm_RE	.126	12	.200 ⁺	.925	12	.326
	NivelAASlstimA_RE	.400	12	.000	.674	12	.000
	NivelASSlautodepr_RE	.499	12	.000	.465	12	.000
	NivelASSlinfatulare_RE	.530	12	.000	.327	12	.000
GC	Gen	.374	12	.000	.640	12	.000
	Domiciliu	.331	12	.001	.650	12	.000
	TipFamilie	.400	12	.000	.674	12	.000
	NivelIPPAÎ	.169	12	.200 ⁺	.939	12	.484
	NivelIPPAÎC	.239	12	.057	.840	12	.027
	NivelIPPAÎAbandon	.127	12	.200 ⁺	.962	12	.809
	NivelAm	.130	12	.200 ⁺	.954	12	.689
	NivelIPPAÎ	.185	12	.200 ⁺	.961	12	.798
	NivelIPPAÎC	.194	12	.200 ⁺	.919	12	.277
	NivelIPPAÎAbandon	.203	12	.183	.923	12	.312
	NivelAt	.172	12	.200 ⁺	.899	12	.153
	IPPApÎ	.206	12	.169	.873	12	.072
	IPPApC	.236	12	.065	.876	12	.079
	IPPApAbandon	.180	12	.200 ⁺	.964	12	.843
	NivelAp	.154	12	.200 ⁺	.969	12	.904
	NivelIEglobal	.205	12	.174	.891	12	.123
	NivelINEMIntra	.312	12	.002	.854	12	.042
	NivelINEMÎep	.213	12	.140	.894	12	.131
	NivelINEMRep	.169	12	.200 ⁺	.962	12	.811
	NivelINEMInter	.145	12	.200 ⁺	.951	12	.659
	NivelINEMÎec	.207	12	.165	.908	12	.203
	NivelINEMRec	.253	12	.033	.833	12	.023
	NivelINEMDs	.229	12	.082	.846	12	.033
	PID5An	.307	12	.003	.764	12	.004
	PID5Det	.257	12	.028	.807	12	.011
	PID5Antg	.209	12	.153	.824	12	.018

PID5Dzh	.250	12	.037	.862	12	.051
PID5Psiht	.309	12	.002	.768	12	.004
RSQaP	.417	12	.000	.608	12	.000
RSQaR	.417	12	.000	.608	12	.000
RSQaT	.417	12	.000	.608	12	.000
NivelIEFriedman	.229	12	.083	.873	12	.072
NivelASSIstima	.309	12	.002	.768	12	.004
NivelASSIdeprec	.331	12	.001	.650	12	.000
NivelASSlinfat	.530	12	.000	.327	12	.000
IPPA $\hat{m}$ _RE	.197	12	.200 [*]	.911	12	.221
IPPA $\hat{m}$ C_RE	.211	12	.144	.953	12	.676
IPPA $\hat{m}$ A_RE	.188	12	.200 [*]	.919	12	.277
IPPA $\hat{m}$ T_RE	.154	12	.200 [*]	.935	12	.439
IPPA $\hat{t}$ _RE	.166	12	.200 [*]	.937	12	.457
IPPA $\hat{t}$ C_RE	.211	12	.145	.872	12	.069
IPPA $\hat{t}$ A_RE	.189	12	.200 [*]	.911	12	.223
IPPA $\hat{t}$ T_Re	.183	12	.200 [*]	.926	12	.339
IPPA $\hat{p}$ _RE	.122	12	.200 [*]	.966	12	.861
IPPA $\hat{p}$ C_RE	.179	12	.200 [*]	.934	12	.428
IPPA $\hat{p}$ A_RE	.288	12	.007	.907	12	.196
IPPA $\hat{p}$ T_RE	.195	12	.200 [*]	.873	12	.071
IEglobal_RE	.237	12	.061	.891	12	.123
INEMIntra_RE	.312	12	.002	.854	12	.042
INEM $\hat{m}$ ep_RE	.223	12	.102	.902	12	.168
INEMRep_RE	.169	12	.200 [*]	.962	12	.811
INEMInter_RE	.145	12	.200 [*]	.951	12	.659
INEM $\hat{m}$ ec_RE	.207	12	.165	.908	12	.203
INEMRec_RE	.184	12	.200 [*]	.886	12	.105
INEMDs_RE	.192	12	.200 [*]	.879	12	.086
PID5An_RE	.307	12	.003	.764	12	.004
PID5Det_RE	.257	12	.028	.807	12	.011
PID5Antg_RE	.209	12	.153	.824	12	.018
PID5Dzh_RE	.250	12	.037	.862	12	.051
PID5Psiht_RE	.309	12	.002	.768	12	.004
RSQaP_RE	.417	12	.000	.608	12	.000
RSQaR_RE	.417	12	.000	.608	12	.000
RSQaT_RE	.417	12	.000	.608	12	.000
scorFriedm_RE	.206	12	.170	.923	12	.313
NivelAASIstima_RE	.331	12	.001	.650	12	.000
NivelASSIautodepr_RE	.331	12	.001	.650	12	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. RSQaS is constant in one or more split files. It has been omitted.

d. NivelASSlinfat is constant in one or more split files. It has been omitted.

e. GE/GC is constant in one or more split files. It has been omitted.

f. RSQaS_RE is constant in one or more split files. It has been omitted.

g. NivelASSlinfatuaire_RE is constant in one or more split files. It has been omitted.

Semnificațiile diferențelor după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control (GC/test și GE/test)

Tabelul A 3.3. Media rangurilor la GE și GC (GC/test și GE/test)

IPPA

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIPPA _{mî}	GE	12	14.71	176.50
	GC	12	10.29	123.50
	Total	24		
NivelIPPA _{mC}	GE	12	15.71	188.50
	GC	12	9.29	111.50
	Total	24		
NivelIPPA _{mAbandon}	GE	12	9.33	112.00
	GC	12	15.67	188.00
	Total	24		
NivelAm	GE	12	15.79	189.50
	GC	12	9.21	110.50
	Total	24		
NivelIPPA _{tî}	GE	12	11.88	142.50
	GC	12	13.13	157.50
	Total	24		
NivelIPPA _{tC}	GE	12	12.54	150.50
	GC	12	12.46	149.50
	Total	24		
NivelIPPA _{tAbandon}	GE	12	11.46	137.50
	GC	12	13.54	162.50
	Total	24		
NivelAt	GE	12	12.33	148.00
	GC	12	12.67	152.00
	Total	24		

IPPApÎ	GE	12	11.54	138.50
	GC	12	13.46	161.50
	Total	24		
IPPApC	GE	12	12.75	153.00
	GC	12	12.25	147.00
	Total	24		
IPPApAbandon	GE	12	9.42	113.00
	GC	12	15.58	187.00
	Total	24		
NivelAp	GE	12	12.63	151.50
	GC	12	12.38	148.50
	Total	24		

Tabelul A 3.4. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

IPPA

Test Statistics^a

	NivelIPPAÎ	NivelIPPAc	IPPAÎ	NivelÎ	NivelIPPAÎ	NivelIPPAc	IPPAÎ	NivelÎ	IPPAÎ	IPPAc	IPPAÎ	NivelÎ
Mann-Whitney U	45.500	33.500	34.000	32.500	64.500	71.500	59.500	70.000	60.500	69.000	35.000	70.500
Wilcoxon W	123.500	111.500	112.000	110.500	142.500	149.500	137.500	148.000	138.500	147.000	113.000	148.500
Z	-1.535	-2.228	-2.202	-2.282	-.434	-.029	-.726	-.116	-.666	-.174	-2.144	-.087
Asymp. Sig. (2-tailed)	.125	.026	.028	.022	.664	.977	.468	.908	.505	.862	.032	.931
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.128 ^b	.024 ^b	.028 ^b	.020 ^b	.671 ^b	.977 ^b	.478 ^b	.932 ^b	.514 ^b	.887 ^b	.033 ^b	.932 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.5. Media rangurilor la GE și GC (GC/test și GE/test) INEM

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelIEglobal	GE	12	10.96	131.50
	GC	12	14.04	168.50
	Total	24		
NivelINEMIntra	GE	12	9.96	119.50
	GC	12	15.04	180.50
	Total	24		
NivelINEMÎep	GE	12	10.88	130.50
	GC	12	14.13	169.50
	Total	24		
NivelINEMRep	GE	12	11.67	140.00
	GC	12	13.33	160.00
	Total	24		
NivelINEMInter	GE	12	12.21	146.50
	GC	12	12.79	153.50
	Total	24		
NivelINEMÎec	GE	12	12.96	155.50
	GC	12	12.04	144.50
	Total	24		
NivelINEMRec	GE	12	12.17	146.00
	GC	12	12.83	154.00
	Total	24		
NivelINEMDs	GE	12	12.33	148.00
	GC	12	12.67	152.00
	Total	24		

Tabelul A 3.6. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate INEM

Test Statistics ^a								
	Nivel IEglobal	Nivel INEMIntra	Nivel INEMÎe p	Nivel INEMRep	Nivel INEMIn ter	Nivel INEMÎec	Nivel INEMRec	Nivel INEMDs
Mann-Whitney U	53.500	41.500	52.500	62.000	68.500	66.500	68.000	70.000
Wilcoxon W	131.500	119.500	130.500	140.000	146.500	144.500	146.000	148.000
Z	-1.115	-1.798	-1.156	-.591	-.205	-.324	-.243	-.119
Asymp. Sig. (2-tailed)	.265	.072	.248	.555	.837	.746	.808	.905
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.291 ^b	.078 ^b	.266 ^b	.590 ^b	.843 ^b	.755 ^b	.843 ^b	.932 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.7. Media rangurilor la GE și GC (GC/test și GE/test) PID-5

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PID5An	GE	12	13.88	166.50
	GC	12	11.13	133.50
	Total	24		
PID5Det	GE	12	13.67	164.00
	GC	12	11.33	136.00
	Total	24		
PID5Antg	GE	12	12.46	149.50
	GC	12	12.54	150.50
	Total	24		
PID5Dzh	GE	12	12.08	145.00
	GC	12	12.92	155.00
	Total	24		
PID5Psiht	GE	12	11.50	138.00
	GC	12	13.50	162.00
	Total	24		

Tabelul A 3.8. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate PID5

Test Statistics ^a					
	PID5An	PID5Det	PID5Antg	PID5Dzh	PID5Psiht
Mann-Whitney U	55.500	58.000	71.500	67.000	60.000
Wilcoxon W	133.500	136.000	149.500	145.000	138.000
Z	-1.003	-.895	-.031	-.334	-.751
Asymp. Sig. (2-tailed)	.316	.371	.976	.738	.452
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.347 ^b	.443 ^b	.977 ^b	.799 ^b	.514 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.9. Media rangurilor la GE și GC (GC/test și GE/test) Friedmann Ranks

	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivellEFriedman	GE	12	11.79	141.50
	GC	12	13.21	158.50
	Total	24		

Tabelul A 3.10. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

	NivellEFriedman
Mann-Whitney U	63.500
Wilcoxon W	141.500
Z	-.501
Asymp. Sig. (2-tailed)	.617
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.630 ^b

Tabelul A 3.11. Media rangurilor la GE și GC (GC/test și GE/test) ASSI

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelASSIstima	GE	12	10.42	125.00
	GC	12	14.58	175.00
	Total	24		
NivelASSIdeprec	GE	12	14.00	168.00
	GC	12	11.00	132.00
	Total	24		
NivelASSlinfat	GE	12	12.00	144.00
	GC	12	13.00	156.00
	Total	24		

Tabelul A 3.12. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

Test Statistics ^a			
	NivelASSIstima	NivelASSIdeprec	NivelASSlinfat
Mann-Whitney U	47.000	54.000	66.000
Wilcoxon W	125.000	132.000	144.000
Z	-1.750	-1.238	-1.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.080	.216	.317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.160 ^b	.319 ^b	.755 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Semnificațiile diferențelor după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control (GC/retest și GE/retest)

Tabelul A 3.13. Media rangurilor la GE și GC (GC/retest și GE/retest)

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IPPA _m Î_RE	GE	12	17.33	208.00
	GC	12	7.67	92.00
	Total	24		
IPPA _m C_RE	GE	12	18.04	216.50
	GC	12	6.96	83.50
	Total	24		
IPPA _m A_RE	GE	12	8.17	98.00
	GC	12	16.83	202.00
	Total	24		
IPPA _m T_RE	GE	12	17.79	213.50
	GC	12	7.21	86.50
	Total	24		
IPPA _t Î_RE	GE	12	14.92	179.00
	GC	12	10.08	121.00
	Total	24		
IPPA _t C_RE	GE	12	16.13	193.50
	GC	12	8.88	106.50
	Total	24		
IPPA _t A_RE	GE	12	8.17	98.00
	GC	12	16.83	202.00
	Total	24		
IPPA _t T_Re	GE	12	15.54	186.50
	GC	12	9.46	113.50
	Total	24		
IPPA _p Î_RE	GE	12	11.42	137.00
	GC	12	13.58	163.00
	Total	24		

IPPApC_RE	GE	12	13.50	162.00
	GC	12	11.50	138.00
	Total	24		
IPPApA_RE	GE	12	10.79	129.50
	GC	12	14.21	170.50
	Total	24		
IPPApT_RE	GE	12	14.17	170.00
	GC	12	10.83	130.00
	Total	24		

Tabelul A 3.14. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

Test Statistics ^a												
	IPPA mÎ_RE	IPPA mC_RE	IPPA mA_RE	IPPA mT_RE	IPPA mÎ [†] _RE	IPPA mC [†] _RE	IPPA mA [†] _RE	IPPA mT [†] _RE	IPPA pÎ [†] _RE	IPPA pC [†] _RE	IPPA pA [†] _RE	IPPA pT [†] _RE
Mann-Whitney U	14.000	5.500	20.000	8.500	43.000	28.500	20.000	35.500	59.000	60.000	51.500	52.000
Wilcoxon W	92.000	83.500	98.000	86.500	121.000	106.500	98.000	113.500	137.000	138.000	129.500	130.000
Z	-3.353	-3.849	-3.009	-3.669	-1.677	-2.514	-3.017	-2.108	-.754	-.696	-1.191	-1.156
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.000	.003	.000	.094	.012	.003	.035	.451	.487	.234	.247
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 ^b	.000 ^b	.002 ^b	.000 ^b	.101 ^b	.010 ^b	.002 ^b	.033 ^b	.478 ^b	.514 ^b	.242 ^b	.266 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.15. Media rangurilor la GE și GC (GC/retest și GE/retest) INEM

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IEglobal_RE	GE	12	17.04	204.50
	GC	12	7.96	95.50
	Total	24		
INEMIntra_RE	GE	12	15.79	189.50
	GC	12	9.21	110.50
	Total	24		
INEMÎep_RE	GE	12	14.04	168.50
	GC	12	10.96	131.50
	Total	24		
INEMRep_RE	GE	12	15.96	191.50
	GC	12	9.04	108.50
	Total	24		
INEMInter_RE	GE	12	16.29	195.50
	GC	12	8.71	104.50
	Total	24		
INEMÎec_RE	GE	12	14.42	173.00
	GC	12	10.58	127.00
	Total	24		
INEMRec_RE	GE	12	15.08	181.00
	GC	12	9.92	119.00
	Total	24		
INEMDs_RE	GE	12	13.42	161.00
	GC	12	11.58	139.00
	Total	24		

**Tabelul A 3.16. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control
la variabilele cercetate**

Test Statistics ^a								
	IE global_RE	INEM Intra_RE	INEM Îep_RE	INEM Rep_RE	INEM Inter_RE	INEM Îec_RE	INEM Rec_RE	INEM Ds_RE
Mann-Whitney U	17.500	32.500	53.500	30.500	26.500	49.000	41.000	61.000
Wilcoxon W	95.500	110.500	131.500	108.500	104.500	127.000	119.000	139.000
Z	-3.187	-2.316	-1.085	-2.429	-2.645	-1.350	-1.828	-.646
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.021	.278	.015	.008	.177	.067	.519
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.001 ^b	.020 ^b	.291 ^b	.014 ^b	.007 ^b	.198 ^b	.078 ^b	.551 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.17. Media rangurilor la GE și GC (GC/retest și GE/retest)

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PID5An_RE	GE	12	8.88	106.50
	GC	12	16.13	193.50
	Total	24		
PID5Det_RE	GE	12	7.21	86.50
	GC	12	17.79	213.50
	Total	24		
PID5Antg_RE	GE	12	7.33	88.00
	GC	12	17.67	212.00
	Total	24		
PID5Dzh_RE	GE	12	8.71	104.50
	GC	12	16.29	195.50
	Total	24		
PID5Psiht_RE	GE	12	6.63	79.50
	GC	12	18.38	220.50
	Total	24		

Tabelul A 3.18. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

Test Statistics ^a					
	PID5An_RE	PID5Det_RE	PID5Antg_RE	PID5Dzh_RE	PID5Psiht_RE
Mann-Whitney U	28.500	8.500	10.000	26.500	1.500
Wilcoxon W	106.500	86.500	88.000	104.500	79.500
Z	-2.755	-3.788	-3.714	-2.747	-4.245
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006	.000	.000	.006	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.010 ^b	.000 ^b	.000 ^b	.007 ^b	.000 ^b

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

Tabelul A 3.19. Media rangurilor la GE și GC (GC/retest și GE/retest)

Friedmann Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
scorFriedm_RE	GE	12	14.92	179.00
	GC	12	10.08	121.00
	Total	24		
	Total	24		

Tabelul A 3.20. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

	scorFriedm_RE
Mann-Whitney U	43.000
Wilcoxon W	121.000
Z	-1.691
Asymp. Sig. (2-tailed)	.091
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.101 ^b

Tabelul A 3.21. Media rangurilor la GE și GC (GC/retest și GE/retest)

Ranks				
	GE/GC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelAASIstima_RE	GE	12	13.25	159.00
	GC	12	11.75	141.00
	Total	24		
NivelASSIautodepr_RE	GE	12	10.50	126.00
	GC	12	14.50	174.00
	Total	24		
NivelASSIinfatare_RE	GE	12	13.00	156.00
	GC	12	12.00	144.00
	Total	24		

Tabelul A 3.22. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate

Test Statistics ^a				
	NivelAASIstima_RE	NivelASSIautodepr_RE	NivelASSIinfatare_RE	
Mann-Whitney U	63.000	48.000	66.000	
Wilcoxon W	141.000	126.000	144.000	
Z	-.600	-1.696	-1.000	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.549	.090	.317	
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.630 ^b	.178 ^b	.755 ^b	

a. Grouping Variable: GE/GC

b. Not corrected for ties.

**Semnificațiile diferențelor după testul Wilcoxon în experimentul de control
(GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)**

**Tabelul A 3.23. Media rangurilor la variabilele cercetate în experimentul de control
(GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)**

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
IPPAmÎ_RE - NivelIPPAmÎ	Negative Ranks	4 ^a	8.13	32.50
	Positive Ranks	15 ^b	10.50	157.50
	Ties	5 ^c		
	Total	24		
IPPAmC_RE - NivelIPPAmC	Negative Ranks	12 ^d	10.13	121.50
	Positive Ranks	12 ^e	14.88	178.50
	Ties	0 ^f		
	Total	24		
IPPAmA_RE - NivelIPPAmAbandon	Negative Ranks	9 ^g	8.72	78.50
	Positive Ranks	5 ^h	5.30	26.50
	Ties	10 ⁱ		
	Total	24		
IPPAmT_RE - NivelAm	Negative Ranks	4 ^j	7.50	30.00
	Positive Ranks	13 ^k	9.46	123.00
	Ties	7 ^l		
	Total	24		
IPPAtÎ_RE - NivelIPPAtÎ	Negative Ranks	8 ^m	8.38	67.00
	Positive Ranks	13 ⁿ	12.62	164.00
	Ties	3 ^o		
	Total	24		

IPPA _{tC} _RE - NivelIPPA _{tC}	Negative Ranks	5 ^p	7.30	36.50
	Positive Ranks	13 ^q	10.35	134.50
	Ties	6 ^r		
	Total	24		
IPPA _{tA} _RE - NivelIPPA _{tA} Abandon	Negative Ranks	16 ^s	12.59	201.50
	Positive Ranks	7 ^t	10.64	74.50
	Ties	1 ^u		
	Total	24		
IPPA _{tT} _Re - NivelAt	Negative Ranks	6 ^v	4.92	29.50
	Positive Ranks	14 ^w	12.89	180.50
	Ties	4 ^x		
	Total	24		
IPPA _{pÎ} _RE - IPPA _{pÎ}	Negative Ranks	10 ^y	10.15	101.50
	Positive Ranks	9 ^z	9.83	88.50
	Ties	5 ^{aa}		
	Total	24		
IPPA _{pC} _RE - IPPA _{pC}	Negative Ranks	10 ^{ab}	12.25	122.50
	Positive Ranks	12 ^{ac}	10.88	130.50
	Ties	2 ^{ad}		
	Total	24		
IPPA _{pA} _RE - IPPA _{pA} Abandon	Negative Ranks	14 ^{ae}	12.57	176.00
	Positive Ranks	8 ^{af}	9.63	77.00
	Ties	2 ^{ag}		
	Total	24		
IPPA _{pT} _RE - NivelAp	Negative Ranks	12 ^{ah}	10.54	126.50
	Positive Ranks	10 ^{ai}	12.65	126.50

Ties	2 ^{aj}		
Total	24		

a. IPPAmÎ_RE < NivelIPPAmÎ b. IPPAmÎ_RE > NivelIPPAmÎ c. IPPAmÎ_RE = NivelIPPAmÎ d. IPPAmC_RE < NivelIPPAmC e. IPPAmC_RE > NivelIPPAmC
f. IPPAmC_RE = NivelIPPAmC g. IPPAmA_RE < NivelIPPAmAbandon h. IPPAmA_RE > NivelIPPAmAbandon i. IPPAmA_RE = NivelIPPAmAbandon
j. IPPAmT_RE < NivelAm k. IPPAmT_RE > NivelAm l. IPPAmT_RE = NivelAm m. IPPAtÎ_RE < NivelIPPAtÎ n. IPPAtÎ_RE > NivelIPPAtÎ o. IPPAtÎ_RE = NivelIPPAtÎ
p. IPPAtC_RE < NivelIPPAtC q. IPPAtC_RE > NivelIPPAtC r. IPPAtC_RE = NivelIPPAtC s. IPPAtA_RE < NivelIPPAtAbandon t. IPPAtA_RE > NivelIPPAtAbandon
u. IPPAtA_RE = NivelIPPAtAbandon v. IPPAtT_Re < NivelAt w. IPPAtT_Re > NivelAt
x. IPPAtT_Re = NivelAt y. IPPApÎ_RE < IPPApÎ z. IPPApÎ_RE > IPPApÎ
aa. IPPApÎ_RE = IPPApÎ ab. IPPApC_RE < IPPApC ac. IPPApC_RE > IPPApC ad. IPPApC_RE = IPPApC
ae. IPPApA_RE < IPPApAbandon af. IPPApA_RE > IPPApAbandon
ag. IPPApA_RE = IPPApAbandon ah. IPPApT_RE < NivelAp ai. IPPApT_RE > NivelAp
aj. IPPApT_RE = NivelAp

**Tabelul A 3.24. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon în experimentul formativ
la variabilele cercetate
(GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest) IPPA**

Test Statistics^a

	IPPAm Î_RE - NivelIP PAmÎ	IPPAmC_RE - NivelIPPAm C	IPPAmA_R E - NivelIPPAm Abandon	IPPAmT_ RE - NivelAm	IPPAtÎ_RE - NivelIPPAt Î	IPPAtC_RE - NivelIPPAt C	IPPAtA_ RE - NivelIPPA tAbandon	IPPAtT_ Re - NivelAt	IPPApÎ_ RE - IPPApÎ	IPPApC _RE - IPPApC	IPPApA_ RE - IPPApAba ndon	IPPApT_ RE - NivelAp
Z	-2.526 ^b	-.816 ^b	-1.638 ^c	-2.202 ^b	-1.688 ^b	-2.138 ^b	-1.942 ^c	-2.822 ^b	-.262 ^c	-.130 ^b	-1.610 ^c	.000 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012	.415	.101	.028	.091	.033	.052	.005	.794	.896	.107	1.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

**Tabelul A 3.25. Media rangurilor la variabilele cercetate în experimentul formativ
(GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)**

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
IEglobal_RE - NivelIEglobal	Negative Ranks	1 ^a	3.50	3.50
	Positive Ranks	12 ^b	7.29	87.50
	Ties	11 ^c		
	Total	24		
INEMIntra_RE - NivelINEMIntra	Negative Ranks	2 ^d	2.25	4.50
	Positive Ranks	9 ^e	6.83	61.50
	Ties	13 ^f		
	Total	24		
INEMÎep_RE - NivelINEMÎep	Negative Ranks	2 ^g	4.00	8.00
	Positive Ranks	9 ^h	6.44	58.00
	Ties	13 ⁱ		
	Total	24		
INEMRep_RE - NivelINEMRep	Negative Ranks	2 ^j	3.50	7.00
	Positive Ranks	8 ^k	6.00	48.00
	Ties	14 ^l		
	Total	24		
INEMInter_RE - NivelINEMInter	Negative Ranks	2 ^m	3.00	6.00
	Positive Ranks	10 ⁿ	7.20	72.00
	Ties	12 ^o		
	Total	24		
INEMÎec_RE - NivelINEMÎec	Negative Ranks	5 ^p	6.50	32.50
	Positive Ranks	7 ^q	6.50	45.50
	Ties	12 ^r		
	Total	24		
INEMRec_RE - NivelINEMRec	Negative Ranks	2 ^s	3.50	7.00
	Positive Ranks	10 ^t	7.10	71.00

	Ties	12 ^u		
	Total	24		
INEMDs_RE - NivelINEMDs	Negative Ranks	4 ^v	7.38	29.50
	Positive Ranks	8 ^w	6.06	48.50
	Ties	12 ^x		
	Total	24		

a. IEglobal_RE < NivelIEglobal b. IEglobal_RE > NivelIEglobal c. IEglobal_RE = NivelIEglobal d. INEMIntra_RE < NivelINEMIntra e. INEMIntra_RE > NivelINEMIntra
f. INEMIntra_RE = NivelINEMIntra g. INEMÎep_RE < NivelINEMÎep h. INEMÎep_RE > NivelINEMÎep i. INEMÎep_RE = NivelINEMÎep j. INEMRep_RE < NivelINEMRep
k. INEMRep_RE > NivelINEMRep l. INEMRep_RE = NivelINEMRep m. INEMInter_RE < NivelINEMInter
n. INEMInter_RE > NivelINEMInter o. INEMInter_RE = NivelINEMInter p. INEMÎec_RE < NivelINEMÎec
q. INEMÎec_RE > NivelINEMÎec r. INEMÎec_RE = NivelINEMÎec s. INEMRec_RE < NivelINEMRec
t. INEMRec_RE > NivelINEMRec u. INEMRec_RE = NivelINEMRec v. INEMDs_RE < NivelINEMDs
w. INEMDs_RE > NivelINEMDs x. INEMDs_RE = NivelINEMDs

Tabelul A 3.26. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon în experimentul formativ la variabilele cercetate (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)

Test Statistics ^a								
	IEglobal_RE - NivelIEglobal	INEMIntra_RE - NivelINEMIntra	INEMÎep_RE - NivelINEMÎep	INEMRep_RE - NivelINEMRep	INEMInter_RE - NivelINEMInter	INEMÎec_RE - NivelINEMÎec	INEMRec_RE - NivelINEMRec	INEMDs_RE - NivelINEMDs
Z	-2.943 ^b	-2.538 ^b	-2.250 ^b	-2.098 ^b	-2.631 ^b	-.513 ^b	-2.547 ^b	-.757 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003	.011	.024	.036	.009	.608	.011	.449

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

**Tabelul A 3.27. Media rangurilor la variabilele cercetate în experimentul formativ (GE/test și GE/retest;
GC/test și GC/retest)**

PID-5

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PID5An_RE - PID5An	Negative Ranks	9 ^a	5.00	45.00
	Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
	Ties	15 ^c		
	Total	24		
PID5Det_RE - PID5Det	Negative Ranks	10 ^d	6.50	65.00
	Positive Ranks	1 ^e	1.00	1.00
	Ties	13 ^f		
	Total	24		
PID5Antg_RE - PID5Antg	Negative Ranks	10 ^g	7.20	72.00
	Positive Ranks	2 ^h	3.00	6.00
	Ties	12 ⁱ		
	Total	24		
PID5Dzh_RE - PID5Dzh	Negative Ranks	9 ^j	5.00	45.00
	Positive Ranks	0 ^k	.00	.00
	Ties	15 ^l		
	Total	24		
PID5Psiht_RE - PID5Psiht	Negative Ranks	11 ^m	6.91	76.00
	Positive Ranks	1 ⁿ	2.00	2.00
	Ties	12 ^o		
	Total	24		

a. PID5An_RE < PID5An b. PID5An_RE > PID5An c. PID5An_RE = PID5An d. PID5Det_RE < PID5Det e. PID5Det_RE > PID5Det f. PID5Det_RE = PID5Det
g. PID5Antg_RE < PID5Antg h. PID5Antg_RE > PID5Antg i. PID5Antg_RE = PID5Antg j. PID5Dzh_RE < PID5Dzh k. PID5Dzh_RE > PID5Dzh
l. PID5Dzh_RE = PID5Dzh m. PID5Psiht_RE < PID5Psiht n. PID5Psiht_RE > PID5Psiht
o. PID5Psiht_RE = PID5Psiht

Tabelul A 3.28. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon în experimentul formativ la variabilele cercetate (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)

Test Statistics^a

	PID5An_RE - PID5An	PID5Det_RE - PID5Det	PID5Antg_RE - PID5Antg	PID5Dzh_RE - PID5Dzh	PID5Psiht_RE - PID5Psiht
Z	-2.724 ^b	-2.911 ^b	-2.623 ^b	-2.739 ^b	-2.952 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006	.004	.009	.006	.003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Tabelul A 3.29. Media rangurilor la variabilele cercetate în experimentul formativ (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest) Friedmann

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
scorFriedm_RE - NivelIEFriedman	Negative Ranks	5 ^a	4.10	20.50
	Positive Ranks	12 ^b	11.04	132.50
	Ties	7 ^c		
	Total	24		
	Total	24		

a. scorFriedm_RE < NivelIEFriedman

b. scorFriedm_RE > NivelIEFriedman

c. scorFriedm_RE = NivelIEFriedman

Tabelul A 3.30. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon în experimentul formativ la variabilele cercetate (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)

	scorFriedm_RE - NivelIEFriedman
Z	-2.663 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

Tabelul A 3.31. Media rangurilor la variabilele cercetate în experimentul formativ (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
NivelAASlstimă_RE - NivelASSlstimă	Negative Ranks	2 ^a	6.75	13.50
	Positive Ranks	7 ^b	4.50	31.50
	Ties	15 ^c		
	Total	24		
NivelASSlautodepr_RE - NivelASSldeprec	Negative Ranks	7 ^d	4.00	28.00
	Positive Ranks	0 ^e	.00	.00
	Ties	17 ^f		
	Total	24		
NivelASSlinfatuare_RE - NivelASSlinfat	Negative Ranks	1 ^g	1.50	1.50
	Positive Ranks	1 ^h	1.50	1.50
	Ties	22 ⁱ		
	Total	24		

a. NivelAASlstimă_RE < NivelASSlstimă

b. NivelAASlstimă_RE > NivelASSlstimă

c.

NivelAASlstimă_RE = NivelASSlstimă

d. NivelASSlautodepr_RE < NivelASSldeprec

e. NivelASSlautodepr_RE > NivelASSldeprec

f.

NivelASSlautodepr_RE = NivelASSldeprec

g. NivelASSlinfatuare_RE < NivelASSlinfat

h. NivelASSlinfatuare_RE > NivelASSlinfat

i.

NivelASSlinfatuare_RE = NivelASSlinfat

Tabelul A 3.32. Semnificația diferenței după testul Wilcoxon în experimentul formativ la variabilele cercetate (GE/test și GE/retest; GC/test și GC/retest)

Test Statistics^a

	NivelAASlstimă_RE - NivelASSlstimă	NivelASSlautodepr_RE - NivelASSldeprec	NivelASSlinfatuare_RE - NivelASSlinfat
Z	-1.155 ^b	-2.646 ^c	.000 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	.248	.008	1.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Tabel 2.1. Descrierea scalelor INEM, adaptat la adolescent

Scale	Caracterizarea scalelor la adolescenți (familie, prieteni)	Nevoi emoționale predominant implicate
INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ	Capacitatea adolescentului de a înțelege și regla emoțiile proprii și ale celorlalți în relațiile cu părinții, frații, prietenii și profesorii; susține funcționarea emoțională și relațională generală.	Nevoia de Afecțiune și atașament <i>În familie:</i> Adolescentul simte nevoia ca părinții și frații să-i manifeste afecțiune explicită, atenție emoțională, siguranță afectivă și protecție. <i>În relațiile de prietenie:</i> Căutarea unor relații apropiate, sincere, bazate pe sprijin afectiv, încredere și reciprocitate emoțională. Nevoia de Acceptare și valorizare <i>În familie:</i> Adolescentul are nevoie ca părinții să-i recunoască valoarea personală și să îl aprecieze necondiționat. <i>În relațiile de prietenie:</i> Dorința intensă de a fi acceptat și respectat în grupul de prieteni, căutarea aprobării sociale și valorizării personale prin interacțiuni sociale. Nevoia de Autonomie <i>În familie:</i> Nevoia adolescentului de a lua decizii proprii, de a avea libertate de alegere și autonomie față de părinți. <i>În relațiile de prietenie:</i> Necesitatea de a avea propria opinie, independență față de presiunile sociale, exprimare autentică. Nevoia de Control și predictibilitate <i>În familie:</i> Adolescentul dorește reguli clare, stabilitate emoțională, predictibilitate și securitate în relațiile familiale. <i>În relațiile de prietenie:</i> Preferința pentru relații stabile, predictibile, evitarea grupurilor sociale instabile sau conflictuale. Nevoia de Realizare și competență <i>În familie:</i> Adolescentul simte nevoia de a demonstra competență părinților și familiei, prin rezultate academice sau realizări personale. <i>În relațiile de prietenie:</i> Dorința de a impresiona pozitiv grupul, manifestarea competenței prin performanțe sportive, școlare sau sociale. Nevoia de Apartenență socială <i>În familie:</i> Nevoia adolescentului de a se simți parte integrantă din familia sa, de a se identifica emoțional cu părinții și frații. <i>În relațiile de prietenie:</i> Necesitatea accentuată de a aparține unui grup, de a fi integrat social și acceptat.
Inteligență intrapersonală	Înțelegerea și gestionarea propriilor emoții în situații specifice vârstei (conflicte cu părinții, presiune școlară, tensiuni cu prietenii), cu efect asupra imaginii de sine și a deciziilor personale.	Nevoia de Acceptare și valorizare Nevoia de Autonomie Nevoia de Control și predictibilitate Nevoia de Realizare și competență
Înțelegerea propriilor emoții:	Capacitatea adolescentului de a-și recunoaște și eticheta emoțiile, de a le pune în legătură cu situații de familie, școală și grupul	Nevoia de Acceptare și valorizare Nevoia de Autonomie Nevoia de Control și predictibilitate

	de prieteni, facilitând autocunoașterea și auto-acceptarea.	
Reglarea propriilor emoții:	Capacitatea de a modula intensitatea emoțiilor (furie, rușine, teamă, tristețe) astfel încât să rămână funcțional în familie și în grupul de covârșnici (se poate calma, se poate mobiliza după eșec).	Nevoia de Autonomie Nevoia de Control și predictibilitate Nevoia de Realizare și competență
Inteligență interpersonală:	Sensibilitate la stările emoționale ale celor din jur, adaptarea comportamentului în familie și în grupul de prieteni, contribuția la menținerea unui climat relațional sigur și suportiv.	Nevoia de Afecțiune și atașament Nevoia de Acceptare și valorizare Nevoia de Apartenență socială
Înțelegerea emoțiilor celorlalți	Receptivitate la expresiile emoționale ale părinților, fraților și prietenilor, înțelegerea motivelor din spatele reacțiilor lor și diferențierea între emoția trăită și cea afișată.	Nevoia de Afecțiune și atașament Nevoia de Acceptare și valorizare Nevoia de Apartenență socială
Reglarea emoțiilor celorlalți	Capacitatea de a interveni pentru a calma, susține sau mobiliza emoțional membrii familiei și prietenii (mediere în conflicte, susținere a prietenilor copleșiți, destinderea tensiunilor de grup).	Nevoia de Afecțiune și atașament Nevoia de Control și predictibilitate Nevoia de Realizare și competență Nevoia de Apartenență socială
Dezirabilitate socială	Tendința adolescentului de a se prezenta într-o lumină excesiv de pozitivă, conformă cu așteptările părinților, profesorilor sau evaluatorului, mascând uneori vulnerabilități emoționale reale.	Nevoia de Acceptare și valorizare Nevoia de Control și predictibilitate Nevoia de Apartenență socială

Tabel 2.2. Descrierea scalelor Chestionarului ASSI, adaptat la adolescent

Scala	Caracterizarea scalei
Stima de sine (normală)	-vizează evaluarea pe care o persoană o face cu privire la propria sa valoare, reflectând gradul de mulțumire față de propria persoană. Această evaluare care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziționale). Stima de sine individuală se dezvoltă atât prin evaluările pe care persoana o face asupra comportamentelor sale, asupra inteligenței sale, asupra succesului în plan social cât și prin asimilarea evaluărilor făcute de alții.
Autodeprecierea	- se referă la o percepție extrem de negativă, disfuncțională, despre sine. (scorurile mari). Scorurile mari la această dimensiune caracterizează persoanele cu o părere extrem de proastă despre sine, cele care așteaptă puțin de la propria persoană, le este frică de respingere, se văd ca victime ale sorții, considerându-se deseori ca o povară pentru sine și pentru cei din jur.
Infatuarea	- descrie o părere extrem de bună, deseori nerealistă, despre sine (scoruri mari). Persoanele care obțin scoruri mari la această dimensiune se consideră speciale, ieșiți din comun și se așteaptă să fie admirate pentru calitățile sau realizările lor deosebite. Centrate pe sine, deseori lipsite de compasiune față de suferința altora, se laudă excesiv cu reușitele lor și trăiesc cu convingerea că sunt menite să reușească în tot ceea ce fac, meritând aprecierea și recunoștința din partea celorlalți.

Tabel 2.3. Descrierea dimensiunilor Inventarului PID-5 adaptat la adolescent

Dimensiune	Caracterizarea dimensiunii
Afectivitate negativă	Adolescenții cu scor ridicat aici manifestă instabilitate emoțională crescută, anxietate și iritabilitate în relații apropiate, dificultăți de comunicare cu părinții (certuri frecvente, evitarea dialogului), dificultăți de integrare socială sau conflicte repetate cu prietenii, vulnerabilitate emoțională crescută, anxietate socială.
Detășarea în relații adolescent–familie–prietenii	Adolescenții detașați manifestă o tendință spre izolare emoțională față de familie, preferând retragerea în spațiul personal. În relații de prietenie, apar dificultăți în formarea conexiunilor emoționale autentice și profunde, preferând distanțarea afectivă sau comportamente defensive în situații sociale.
Antagonismul	În relația familială, acest aspect se traduce prin conflicte directe și opoziționism față de autoritatea parentală sau rivalități accentuate cu frații. În relațiile cu prietenii se poate manifesta prin competitivitate agresivă, dificultăți în cooperare sau chiar comportamente de bullying sau provocare.
Dezorganizarea și impulsivitatea (control comportamental redus)	În relații adolescent–familie–prietenii: Adolescenții cu scoruri ridicate pe această dimensiune tind să fie impulsivi în relațiile familiale (încalcă reguli, manifestă comportamente risc impulsiv), afectând echilibrul familial și relațiile afective. În relațiile cu colegii sau prietenii, impulsivitatea se traduce în comportamente riscante, dificultăți de respectare a limitelor și conflicte interpersonale.
Psihoticismul, adaptat relațional	La adolescenți, poate implica idei excentrice, comportament retras, dificultăți de comunicare clară și înțelegerea reciprocă limitată atât în relația familială, cât și în relațiile sociale. În cazuri extreme poate genera dificultăți majore de integrare socială sau respingere din partea grupului de prietenii.

Tabel 2.4.– Tipologia atașamentului: caracterizare, corelări și impact

Tip de atașament	Caracterizare sintetică / Strategie	Comportament (Situația Străină)	Pattern de îngrijire asociat	Model mental (sine / ceilalți)	Prevalență (non-clinic)	Corelări (marker / comportament)	Impact dezvoltare (copilărie → adolescență)	Riscuri / Factori protectivi	Implic. clinice / intervenții
Secure (B) / Securizant	Explorare activă având părintele ca 'bază de siguranță'; neliniște moderată la separare; se liniștește ușor la reunire; caută contact reconfortant.	Explorează în prezența mamei; plânge moderat la plecare; la revenire caută proximitate și se calmează rapid; reia explorarea.	Îngrijire sensibilă și consecventă; responsivitate promptă și adecvată la semnalele copilului.	Sine: demn de iubit; Ceilalți: disponibili și suportivi; încredere de bază în relații.	≈ 60–70% [306]	Competență socială crescută; cooperare, empatie, reglare emoțională eficientă; relații pozitive cu colegii și adulții [146; 288; 316].	Traectorie adaptativă; mai puține probleme de comportament; sănătate mintală mai bună; relații apropiate și încredere de sine ridicată [288; 314; 316].	Protector: reziliență sporită; facilitează adaptarea ulterioară ('ipoteza competenței') [146; 291].	Consolidarea sensibilității parentale; menținerea bazei de siguranță; model pentru 'earned security'.
Avoidant (A) / Evitant	Minimizarea semnalizării nevoii; 'pseudo-independență'; focalizare pe obiecte/mediul extern.	Plânge rar la separare; la reunire evită/îgnorează mama; îmbină apropierea cu evitarea [8; 9].	Sensibilitate scăzută; respingere a contactului fizic; expresie afectivă limitată [8].	Sine: trebuie să se descurce singur; Ceilalți: indisponibili/respingenți; proximitatea activează disconfort.	≈ 15–25% (variabil)	Activare fiziologică la stres cu semnalizare redusă; furie/frustrare devreme; ostilitate/agresivitate în grupurile de colegi; dificultăți de intimitate [132; 146; 178; 213].	Distanțare emoțională; externalizare selectivă sau internalizare mascată; recunoaștere/gestionare redusă a emoțiilor [104; 147; 149].	Risc: stres cronic, reactivitate corticosteroizi [132]; Protector: relații ulterioare suportive → 'earned security'.	Mentalizare și alfabetizare emoțională; antrenarea cererii de ajutor; parenting sensibil.
Ambivalent (C) / Anxios-rezistent (Preocupat)	Hipervigilență față de disponibilitatea părintelui; căutare intensă a proximității combinată cu opoziție/rezistență.	Anxietate încă din pre-separare; plâns intens; la reunire caută apropierea dar opune rezistență, dificil de consolat [8; 9].	Îngrijire inconsecventă/imprevizibilă; uneori iubitoare, alteori indisponibilă sau intruzivă.	Sine: nesigur, dependent de reasigurare; Ceilalți: inconsistenți; teamă de abandon.	≈ 10–15% (variabil)	Anxietate de separare crescută (meta-analize); dependență excesivă; pasivitate în joc; risc internalizant [52; 66; 104; 150].	Autonomie întârziată; reglare emoțională fragilă; în adolescență: stil 'preocupat' – ruminare, posesivitate, teamă de respingere [138; 183; 314].	Risc: hipersensibilitate la indici de separare; Protector: mediu predictibil și suportiv → 'earned security' [255].	Coerență și predictibilitate a îngrijirii; tehnici de reglare emoțională; expunere gradată la explorare autonomă.
Disorganizat (D) / Dezorganizat-dezorientat	Absența unei strategii coerente; comportamente contradictorii, 'înghețare', posturi bizare; sistem de atașament copleșit.	Apropiere urmată de îngheț; gesturi stereotipe; amestec de apropiere/evitare; expresie de teamă față de părinte [183].	Părinte înspăimântat/însipăimântător; adversitate, traumă, abuz/neglijare; 'frică fără soluție' [179; 184; 185].	Sine: confuz, fără strategie; Ceilalți: simultan sursă de siguranță și teamă; reprezentări disociative.	≈ 5–15% (≥ la risc; ~50% maltratați) [51; 306]	Autoreglare deficitară; disociere; control punitiv/protector (4–8 ani); risc TSPT; agresivitate/autoizolare [169; 170; 180; 213].	Risc puternic pentru psihopatologie (emoțională/comportament); traectorii dezadaptive până la adult dacă lipsesc corecții relaționale [180; 306].	Risc: traumă, pierderi nerezolvate; Protector: relații corective (terapeut/alt adult), intervenții focalizate pe traumă [180].	Prioritar: siguranță și stabilitate; tratamentul traumei; intervenții diadice și parenting asistat.

Tabel 3.1. Plan de intervenție – Program de dezvoltare emoțională la adolescenții cu atașament insecurizant

Tema ședinței	Scopul general	Obiective specifice	Activități desfășurate
1. Introspecție și reacții emoționale	Explorarea universului interior al adolescentului prin introspecție, autoobservare și conștientizarea reacțiilor emoționale.	• Observarea propriilor reacții spontane la emoții. • Explorarea conținutului inconștient prin introspecție ghidată. • Identificarea mecanismelor personale de apărare.	• Chestionar proiectiv „Cine sunt eu?”, poveste proiectivă Omidée • Discuție despre reacții emoționale automate. • Autoevaluare a mecanismelor de apărare. • Exerciții de mindfulness • Feedback
2: Sinele autentic și responsabilitatea personală	Încurajarea exprimării autentice și asumarea alegerilor personale.	• Definirea sinelui autentic în raport cu contextul social. • Identificarea momentelor în care au fost neautentici. • Explorarea alegerilor asumate vs. impuse.	• Reflecție scrisă „Când sunt eu cu adevărat?” • Dialog imaginar cu sinele autentic. • „Stema personală” • Scrierea unui angajament personal. • Exerciții de mindfulness • Feedback
3: Originile mele – explorarea atașamentului familial	Conștientizarea influenței familiei și stilului de atașament asupra dezvoltării emoționale.	• Realizarea unei genograme personale. • Identificarea stilului de atașament. • Reflectarea asupra relațiilor familiale semnificative.	• Genograma familială. • Chestionar despre atașament. • Jurnal-reflecție despre istoria familiei. • Exerciții de mindfulness • Feedback
4: Nevoile emoționale și dezvoltarea personală	Clarificarea nevoilor emoționale și stabilirea direcțiilor de dezvoltare personală.	• Identificarea nevoilor personale predominante. • Reflectarea asupra valorilor proprii. • Stabilirea unei direcții de creștere personală.	• Chestionar despre valori și nevoi. • Exercițiu cu piramida nevoilor personale. • Planificarea unei acțiuni personale viitoare. • Exerciții de mindfulness • Feedback
5: Emoțiile mele și gândirea	Înțelegerea conexiunii dintre gânduri și emoții și dezvoltarea conștientizării cognitive.	• Observarea gândurilor și emoțiilor în situații dificile. • Exersarea diferențierii între fapt și interpretare. • Reformularea gândurilor distorsionate.	• Analiza unui moment recent cu încărcătură emoțională. • Exercițiu de corectare cognitivă. • Exerciții de mindfulness • Feedback
6: Gândirea rațională și reglarea emoțiilor	Antrenarea gândirii raționale ca suport pentru autoreglarea emoțională.	• Aplicarea modelului ABC în situații concrete. • Reformularea gândurilor automate distorsionate. • Observarea legăturii	• Model ABC pe o situație personală. • Gânduri negative și versiuni alternative. • Jurnal de autorefecție emoțională. • Exerciții de mindfulness • Feedback

		gând–emoție–comportament.	
7: Prezență conștientă și integrarea emoțiilor	Dezvoltarea conștientizării emoționale prin tehnici de mindfulness și autoobservare.	• Practicarea atenției conștiente. • Observarea emoțiilor în timp real fără reacție automată. • Exersarea exprimării emoțiilor într-un mod calm.	• Exercițiu de respirație conștientă. • Scanare corporală ghidată. • Dialog simbolic cu o emoție. • Exerciții de mindfulness • Feedback
8: Abilități de coping și autoreglare	Îmbunătățirea strategiilor de gestionare a stresului și dezvoltarea rezilienței emoționale.	• Autoevaluarea strategiilor curente de coping. • Înlocuirea strategiilor ineficiente cu unele funcționale. • Aplicarea de tehnici concrete de calmare și organizare.	• Inventar personal de coping. • Relaxare musculară progresivă. • Contract personal de autoreglare pe o săptămână. • Exerciții de mindfulness • Feedback
9: Stilul meu de relaționare și comunicare	Dezvoltarea abilităților de comunicare și conștientizarea stilului relațional personal.	• Identificarea stilului personal de comunicare. • Exersarea comunicării asertive. • Îmbunătățirea ascultării și empatiei.	• Exercițiu de ascultare activă în perechi. • Simulări de conversații pasiv/agresiv/asertiv. • Chestionar stil de comunicare. • Exerciții de mindfulness • Feedback
10: Integrare și consolidare	Sinteza experienței din program și stabilirea direcțiilor de continuare personală.	• Recapitularea învățării prin reflecție personală. • Recunoașterea progresului personal. • Formularea unui plan de dezvoltare viitoare.	• Sinteza temelor sesiunilor în tabel. • „Stema personală” • Feedback
11. Introspecție și siguranță în grup (Modul 1: Reconectare afectivă și atașament)	Construirea siguranței relaționale în grup și activarea reflecției asupra propriei persoane.	• Facilitarea cunoașterii reciproce între participanți. • Stabilirea regulilor de siguranță emoțională în grup. • Stimularea explorării de sine și exprimarea intențiilor personale.	• „3 lucruri despre mine”, „Eu și o calitate”, „Vântul bate...” • „Cercul energiei pozitive” • Stabilirea regulilor de grup • Ce aduc eu în acest grup? – frază proiectivă scrisă și împărtășită
12. Stima de sine în oglinda celorlalți. Autoacceptarea (Modul 1: Reconectare afectivă și atașament)	Conștientizarea calităților personale și exersarea auto-acceptării și a autocompasiunii. Conștientizarea influenței imaginii de sine asupra relațiilor cu ceilalți.	• Reflectarea asupra imaginii de sine în situații de comparare sau nesiguranță. • Raportarea la sine și la semenii (ogindirea)	• Exercițiul <i>Oglinda</i> • „3 lucruri pentru care mă apreciez” • „Popcorn de calități” • „Plicul cu complimente” • „Primind aprecierea” • „Mă duc într-o călătorie” • Mesaj de grup
13. Comunicare și limite sănătoase (Modul 1: Reconectare afectivă și atașament)	Comunicăm sinceră și stabilirea de limite pentru siguranță și respect	• Stabilirea regulilor de siguranță emoțională în grup. • Formularea în comunicarea asertivă	• Exerciții de comunicare asertivă • Mesaj asertiv

14. Originile mele: stilul de atașament și figura de bază. Emoții în relații (Modul 1: Reconnectare afectivă și atașament)	Explorarea structurii familiale și a stilului de atașament dominant. Creșterea sentimentului de securitate afectivă, explorarea stilului de atașament și reconnectarea simbolică cu figura paternă.	• Recunoașterea persoanelor importante ce au modelat viața emoțională. • Exprimarea nevoilor emoționale nespuse sau neîmplinite în copilărie.	• Genogramă simplificată: cine sunt persoanele importante? • Mini-chestionar despre relația cu părinții (în special cu tata) • Discuție despre stiluri de atașament și cum se simt în relații
15. Relația cu tata: pierderi, rupturi, reconnectare simbolică (Modul 1: Reconnectare afectivă și atașament)	Lucru simbolic asupra imaginii tatălui și nevoilor neîmplinite.	• Exprimarea deschisă a trăirilor legate de figura paternă (reală sau simbolică). • Identificarea nevoilor afective, care au fost împlinite sau neîmplinite în relația cu tatăl. • Inițierea unui proces simbolic de reconnectare sau eliberare emoțională.	• Colaj „Figura masculină care m-a protejat” (poate fi simbolică – profesor, frate, unchi, personaj fictiv) • Scrisoare către tata real sau imaginar: ce am nevoie să-i spun? • Dialog ghidat: „Ce mi-aș fi dorit să primesc de la un tată prezent?”
16. Sprijin real și simbolic: prietenii, relațiile de încredere (Modul 1: Reconnectare afectivă și atașament)	Recunoașterea rețelei de sprijin și stimularea încrederii în relații.	• Conștientizarea privind persoane care oferă siguranță afectivă. • Explorarea relațiilor de prietenie și legăturile autentice. • Exprimarea nevoilor emoționale în relații apropiate.	• Ecomap relațional: cine e aproape, cine e departe? • Exercițiu de „ascultare fără întrerupere” în perechi • Identificarea unei persoane cu care mă simt în siguranță
17. Emoție – gând – reacție (Modul 2: Autoreglare și gândire emoțională)	Înțelegerea relației dintre emoție, gând și comportament. Îmbunătățirea autoreglării emoționale și restructurarea gândirii disfuncționale în relațiile cu ceilalți.	• Identificarea legăturii dintre gând, emoție și reacție în relațiile cu ceilalți. • Conștientizarea interpretărilor automate ale situațiilor stresante. • Exersarea formulării de alternative raționale în locul reacțiilor impulsive față de ceilalți.	• Model ABC aplicat pe situații personale • Tabel: emoție → gând → reacție → alternativă • Analiză de caz: conflict declanșat de o interpretare greșită
18. Gândirea rațională și reglarea emoțiilor (Modul 2: Autoreglare și gândire emoțională)	Antrenarea raționalității și echilibrului cognitiv în momente de criză.	• Recunoașcă gândurilor negative recurente care întrețin emoțiile intense. • Exersarea restructurării cognitive: din gând irațional → în gând realist. • Aplicarea tehnicii de calmare corporală în	• Respirație 4-7-8 și exercițiu de liniștire fizică • Gând negativ → disputare → gând realist • Role-play: <i>Avocatul meu</i> • Role-play: cum reacționez diferit dacă gândesc diferit?

		situații de tensiune cu ceilalți.	
19. Gestionarea conflictelor. Strategii de coping și gestionarea stresului (Modul 2: Autoreglare și gândire emoțională)	Identificarea strategiilor de coping și antrenarea rezilienței.	• Identificarea tiparelor personale de reacție în conflicte. • Conștientizarea emoțiilor declanșate de conflicte. • Recunoașterea propriilor strategii de coping folosite în momente dificile. • Exersarea răspunsurilor constructive și asertive în situații tensionate • Crearea unui plan personalizat de autoreglare.	• Inventar de coping (adaptativ vs. dezadaptativ) • Plan personal: „Ce voi face data viitoare când mă voi simți copleșit?” • Cutiuța resurselor personale (valori, amintiri pozitive, rutine utile)
20. Ascultare activă și empatie în grup (Modul 3: Empatie, relații și maturitate emoțională)	Dezvoltarea empatiei, a relaționării sigure și a asumării emoțiilor proprii ca parte din maturizarea afectivă. Cultivarea empatiei prin experiență directă în cadrul grupului.	• Diferențierea dintre ascultare activă și reacție automată. • Exersarea prezenței empatice într-un context de grup. • Experimentarea sprijinului emoțional oferit și primit fără judecată.	• Exercițiu „Vorbește și ascultă 3 minute fără întrerupere” • Discuție: ce înseamnă să fii prezent pentru altul fără să „salvezi”? • Feedback din grup: „Ce am simțit când m-ai ascultat cu adevărat?”
21. Sinele autentic și responsabilitatea emoțională (Modul 3: Empatie, relații și maturitate emoțională)	Recunoașterea propriilor nevoi și asumarea deciziilor afective.	• Explorearea autenticității emoționale. • Reflectarea asupra surselor imaginii de sine (familie, grupuri, rețele sociale). • Conștientizarea efectului comparației sociale asupra stimei de sine. • Învățarea identificării și aprecierii resurselor personale reale, dincolo de imaginea idealizată. • Formularea de pași de asumare conștientă a reacțiilor și alegerilor personale.	• Exercițiu „Când port mască și când sunt eu” • „Stema personală” • Dialog între „vocea autentică” și „vocea critică” • Scrisoare către sinele meu din viitor
22. Reziliență, adaptabilitate la stres și încredere în viitor (Modul 3: Empatie, relații și maturitate emoțională)	Conștientizarea și activarea resurselor interioare pentru proiecții optimiste asupra viitorului.	• Identificarea propriilor resurse de adaptare și supraviețuire emoțională. • Formularea unei viziuni optimiste despre sine și despre viitor.	• Reflectarea la un moment dificil din trecut pe care l-au depășit. • Exercițiu „Ce am învățat din momentele grele” • Exercițiu de activare • Exercițiu de imaginerie <i>Privind în viitor – Eu peste 5 ani</i>

23 Integrare: povestea mea emoțională (Modul 3: Empatie, relații și maturitate emoțională)	Consolidarea progresului, integrarea experiențelor și formularea unui angajament personal.	• Integrarea temelor esențiale parcurse în cele 22 de sesiuni anterioare. • Reflectarea la schimbările personale și relaționale apărute. • Formularea unei direcții de dezvoltare pentru viitor și un angajament personal.	• Fiecare participant primește și oferă câte un mesaj scris anonim • Colaj „Cum eram – cum sunt – cum vreau să devin” (Autoevaluare) • Feedback și angajament scris. • Diplomă simbolică de absolvire + plan de auto-susținere post-program.
--	--	--	---

PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ PENTRU ADOLESCENȚII (16–18 ANI) CU NIVEL SCĂZUT DE INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ ȘI ATAȘAMENT INSECURIZANT

Descrierea ședințelor

Partea I – Plan intervențional – Activități individuale

Ședința nr. 1 " Introspecție și reacții emoționale "

Scop: Explorarea universului interior al adolescentului prin introspecție ghidată, conștientizarea reacțiilor emoționale automate și identificarea mecanismelor de apărare inconștiente.

Obiective: În urma acestei ședințe, adolescentul va fi capabil:

- să observe și să denumească propriile reacții spontane în situații emoționale;
- să reflecteze asupra factorilor declanșatori și răspunsurilor sale afective;
- să identifice conținuturi afective latente printr-o poveste proiectivă;
- să recunoască mecanisme de apărare frecvent utilizate;
- să utilizeze un exercițiu de mindfulness pentru reglare emoțională.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „O emoție recentă”

Scopul: Această activitate ajută la aducerea atenției în „aici și acum” și deschide poarta către conștientizarea reacțiilor automate.

Durata: 10 minute

Desfășurare: Adolescentul este invitat să povestească un moment recent în care a trăit o emoție intensă (furie, tristețe, entuziasm, frustrare).

Psihologul îl încurajează să răspundă la întrebări ghidate: Ce ai simțit prima dată?

Unde ai simțit emoția în corp? Ce ai făcut imediat după?

Activitate 2 – Fișă de lucru: Chestionar proiectiv „Cine sunt eu?”

Scopul: Identificarea imaginii de sine, mecanisme de apărare, autoreglare emoțională, abilități sociale.

Durata: 15 minute

Desfășurare: Adolescentul primește o fișă cu completări proiective, de tip fraze incomplete:

„Mă simt în siguranță atunci când...”

„Mă supăr foarte tare când...”

„Când cineva mă critică, eu...”

„Cea mai intensă emoție trăită recent este...”

„Când nu sunt ascultat, simt că...”

Psihologul preia verbal conținutul, cu întrebări de clarificare blândă, fără interpretare directă.
Activitate 3 – Activitate: Poveste proiectivă „Omidée”
Scopul: Identificarea stilurilor de atașament, a mecanismelor de apărare, imagine de sine, autoreglare emoțională, empatie, motivație, abilități sociale.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Numele personajului derivă fonetic din „Omid” (nume persan ce înseamnă „speranță”) și sufixul „-ée” (din franceză, indicând o experiență personală). Omidée este simbolul unei călătorii interioare a speranței și descoperirii de sine. Adolescentul completează situații din povestea simbolică a personajului Omidée. Autoevaluare ghidată: „Ce mă apără?” – Mecanisme de apărare personale Adolescentul este ghidat verbal să reflecteze asupra unor reacții și comportamente automate, inconștiente.
Activitate 4 – Exercițiu de reglare emoțională: Mindfulness „Observ gândul, observ emoția”
Scopul: conștientizarea reacțiilor emoționale automate
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul îl conduce verbal pe adolescent printr-un exercițiu de respirație conștientă: „Închide ochii. Inspiră adânc și observă un gând care apare... nu-l opri, doar recunoaște-l. Acum vezi ce emoție îl însoțește. Unde o simți? Nu o schimba. Doar observă-o. Inspir... expir... Rămâi cu tine.” După 2–3 minute, se revine și se notează în jurnalul personal gândul și emoția simțite.
Activitate 5 – Ritual de încheiere: „Gândul pe care îl iau cu mine”
Scopul: Feedback
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este întrebat: „Dacă ai pleca acum cu un singur gând care să-ți amintească de ședința aceasta, care ar fi?”
Mesajul psihologului
<i>„Astăzi ai avut curajul să te uiți puțin în oglinda ta interioară – nu este ușor, dar este un prim pas spre o mai bună înțelegere de sine. Reacțiile tale, chiar și cele automate, spun o poveste. Vom învăța împreună cum să le ascultăm și să le transformăm în resurse. Ai fost sincer, prezent și atent la tine. Ne revedem cu un pas mai aproape de cine ești cu adevărat.”</i>

Ședința nr. 2 " Sinele autentic și responsabilitatea personală"

Scop: Încurajarea exprimării autentice și asumarea conștientă a alegerilor personale.

Obiective: Adolescentul va:

- reflecta asupra propriei identități autentice;
- identifica situații în care a fost în disonanță cu sinele propriu;
- diferențieze alegerile asumate de cele dictate din exterior;
- exprime intenții și decizii din spațiul convingerilor personale;
- cultive curajul de a trăi în acord cu valorile și emoțiile personale.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Când sunt cu adevărat eu?”
Scopul: Această activitate ajută la a contura o primă hartă identitară – când se simte cu adevărat conectat la sine și ce repere valorice îl definesc.
Durata: 10 minute

Desfășurare: Psihologul deschide sesiunea printr-o întrebare care invită la introspecție sinceră și activează dimensiunea identitară: „Ce înseamnă pentru tine să fii autentic?” Această întrebare are rolul de a aduce în atenția adolescentului distincția între comportamentul „cerut” de context și comportamentul autentic. Se continuă cu: „În ce momente simți că ești tu însuți?” „Care sunt cele trei valori în care crezi cel mai mult?” Răspunsurile sunt notate sau verbalizate. Psihologul reflectă înapoi unele idei-cheie, fără evaluare, pentru a stimula claritatea internă a adolescentului.
Activitate 2 – Fișă de lucru: „Stema personală”
Scopul: relevarea aspectelor definitorii ale identității (valori personale, talente, pasiuni, calități).
Durata: 10 minute
Desfășurare: Activitatea este una creativă, menită să îi ajute pe adolescenți să reflecteze la identitatea lor și să o exprime într-o formă vizuală. Fiecare primește o foaie cu conturul unui scut (stemă) personal împărțit în patru secțiuni. Psihologul explică faptul că, asemenea unei steme cavalierești care conține simboluri ale valorilor și realizărilor, și scutul lor personal va reprezenta cine sunt ei. În fiecare dintre cele patru cadrane, participanții desenează sau scriu: (1) o <i>calitate</i> sau trăsătură pozitivă pe care o apreciază la ei, (2) o <i>valoare</i> sau credință importantă (ceva în care cred sau un principiu de viață), (3) o <i>pasiune</i>/hobby sau activitate care îi face fericiți și (4) un <i>simbol</i> (cuvânt, imagine, motto) care îi reprezintă sau după care se ghidează în viață.
Activitate 3 – Exercițiu de activare: Chestionar proiectiv „3 valori și o poveste”
Scopul: Identificarea congruenței între gând, emoție și acțiuni.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este rugat să numească trei valori în care crede cel mai mult (ex: libertate, sinceritate, loialitate). Pentru fiecare, este întrebant: „Poți să-mi spui o situație în care ai acționat în acord cu această valoare?” După ce povestește scurt, psihologul întreabă: „Cum te-ai simțit când ai trăit în acord cu acea valoare?” Se notează emoția pozitivă resimțită și se subliniază impactul acestei congruențe între gând, emoție și acțiune.
Activitate 4 – Exercițiu de activare: „Mască sau alegere”
Scopul: Această secvență susține procesul de validare a sinelui autonom, încurajând exprimarea personală conștientă.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune un mini-dialog reflexiv pentru a încuraja diferențierea dintre adaptare forțată și alegere conștientă: „Ți s-a întâmplat vreodată să faci un compromis care te-a îndepărtat de cine ești cu adevărat?” „Ce ai simțit atunci?” Această întrebare are rolul de a aduce în plan conștient conflictele între nevoia de apartenență și autenticitate. Se completează cu: „Ai făcut recent o alegere care a fost în totalitate din convingerea ta?”

„Ce ai învățat din acel moment?”.
Activitate 5 – Activitate principală: „Când am fost sau n-am fost autentic”
Scopul: conștientizarea reacțiilor automate
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul introduce o întrebare de reflecție: „Ai făcut vreodată un compromis care te-a îndepărtat de cine ești cu adevărat?” „Ce ai simțit atunci?” Adolescentul povestește, iar psihologul îl încurajează să exploreze: – ce l-a determinat să renunțe la sine; – cum s-a simțit în acea alegere; – ce ar fi făcut diferit dacă ar fi fost fidel sieși. După această explorare, adolescentul este întrebat: „Poți să-mi spui o decizie recentă pe care ai luat-o din convingere proprie?” „Ce ai învățat din acel moment?” Se construiește contrastul între alegerile impuse și cele asumate, într-un mod blând, fără confruntare..
Activitate 6 – Fișă de lucru: <i>Dialog cu sinele autentic</i>
Scopul: Întărirea coerenței dintre gând, emoție și acțiune, favorizând integrarea unei identități asumate.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este rugat să închidă ochii pentru câteva secunde și să își imagineze că are în fața lui versiunea sa cea mai sinceră și curajoasă. Psihologul spune: „Îți imaginezi că tu întrebi, iar sinele tău autentic îți răspunde.” Se formulează împreună cinci întrebări care îl vor ajuta să accedă la o conversație internă onestă: – „Ce îți dorești cu adevărat?” – „Ce îți este cel mai frică să recunoști?” – „Ce ai nevoie să începi să faci mai des?” – „Ce ai nevoie să oprești din ceea ce faci acum?” – „Unde vrei să ajungi în viață?” Psihologul încurajează un ton natural, o exprimare fără cenzură. După scrierea completă, întreabă: „Ce răspuns ți-a rămas în minte? Ce ți-a spus sinele tău autentic care te-a surprins sau te-a întărit?”
Activitate 7 – Exercițiu de reflecție : <i>Eu aleg să ...</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a încheia secvența de lucru cu o formulare activă, adolescentul este invitat să completeze afirmațiile: – „Aleg să îmi asum deciziile legate de...” – „Aleg să nu mai port măști atunci când...” – „Aleg să mă exprim sincer atunci când...”

Rostul acestor enunțuri este de a transforma reflecția în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală. Răspunsurile sunt scrise și citite cu voce tare dacă adolescentul dorește. Psihologul mulțumește pentru onestitate și curaj.
Activitate 8 – Exercițiu de reflecție : <i>Ce aș vrea ca ceilalți să înțeleagă despre mine?</i>
Scopul: aducerea la suprafață a nevoii de recunoaștere și vizibilitate
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul formulează o întrebare simbolică „Dacă ai putea transmite un singur mesaj celor din jur despre cine ești tu cu adevărat, ce ai spune?” Adolescentul este încurajat să formuleze o propoziție clară, sinceră, care exprimă o esență personală. Această propoziție este notată într-un colț din jurnalul personal sau pe o fișă specială.
Activitate 9 – Ritual de încheiere : <i>Manifestul meu personal</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ca încheiere simbolică, adolescentul scrie un manifest scurt (5–7 rânduri) cu titlul: „Cine sunt eu. Ce vreau. Cum vreau să fiu văzut.” Exemplu de început: „Sunt un om care caută echilibrul între cine sunt și cine vreau să devin...” Manifestul nu este evaluat, ci păstrat ca document personal. Dacă adolescentul dorește, îl poate reciti în ședința următoare. Manifestul poate fi păstrat ca punct de revenire în momentele de dezechilibru.
Mesajul psihologului
<i>„Autenticitatea nu înseamnă să fii perfect, ci să fii adevărat față de tine. Fiecare alegere pe care o faci în acord cu ceea ce simți și în ce crezi devine o formă de curaj. Ai început să spui ‘da’ propriei voci. Ține-o aproape. Ea știe drumul.”</i>

Ședința nr. 3 " Originile mele – explorarea atașamentului familial "

Scop: Conștientizarea influenței relațiilor familiale semnificative asupra dezvoltării emoționale și identificarea stilului propriu de atașament.

Obiective: În urma acestei ședințe, adolescentul va fi capabil:

- să realizeze o genogramă simplificată, incluzând figuri semnificative din familie;
- să reflecteze asupra relației cu părinții și figurile de atașament;
- să identifice patternuri afective transgeneraționale;
- să își contureze stilul propriu de atașament cu ajutorul chestionarului și dialogului ghidat;
- să observe și să exprime senzații corporale și trăiri emoționale legate de familia de origine, prin exercițiu de mindfulness.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „O amintire din copilărie”
Scopul: observe și să exprime senzații corporale și trăiri emoționale legate de familia de origine.
Durata: 15 minute

Desfășurare: Adolescentul este invitat să relateze o amintire semnificativă legată de un părinte sau o altă figură de atașament. Psihologul îl ghidează prin întrebări: <i>Ce simțai atunci?</i> <i>Ce ți-ai fi dorit să se întâmple?</i> <i>Ce ai înțeles atunci despre tine și relațiile cu ceilalți?.</i>
Activitate 2 – Fișa de lucru 1 : Genograma familială
Scopul: Identificarea figuri semnificative din familie.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Adolescentul realizează o genogramă în prezența psihologului, incluzând: membrii familiei apropiate (părinți, frați, bunici); trăsături afective dominante (căldură, distanță, conflict, protecție); relații semnificative (relația cu mama/tata, alianțe, rupturi); Calitatea moștenită sau pe cea evitată.
Activitate 3 – Fișă de lucru 2: „Tradiție, valori, relația cu părinții și evenimente marcante”
Scopul: Identificarea figuri semnificative din familie, reflectarea asupra relației cu părinții și figurile de atașament.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Adolescentul este rugat să completeze enunțurile privind tradițiile din familie și situațiile marcante cu privire la părinți.
Activitate 4 – Exercițiu de mindfulness: „Locul din mine unde simt familia”
Scopul: reflectarea și conștientizarea emoțiilor în relația cu părinții
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune o scurtă închidere a ochilor și îndrumă adolescentul: „Gândește-te la mama, la tata, la tine când erai mic... Unde simți aceste gânduri în corp? Ce imagine apare? Ce senzație o însoțește?”
Activitate 5 – Fișă de lucru: O metaforă pentru familia mea
Scopul: exprimarea simbolică a dinamicii relaționale fără confruntare directă.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este întrebat: „Dacă familia ta ar fi un obiect / un animal / un peisaj, ce ar fi? De ce?” Psihologul validează alegerea și o notează pentru monitorizare în ședințele viitoare. Adolescentul poate desena sau nota într-un jurnal o metaforă: „O casă în mine”, „Un zid”, „Un copac cu rădăcini și ramuri”.
Activitate 6 – Exercițiu de reflecție finală: „Ce am aflat azi despre mine și familia mea?”
Scopul: reflectarea și conștientizarea dinamicii în familie
Durata: 5 minute

Desfășurare: Adolescentul este întrebat: Ce cuvânt ai alege pentru a descrie relația cu mama? Cu tata? Ce ai înțeles azi nou despre felul în care funcționează familia ta? Psihologul validează orice răspuns, normalizează ambivalențele și oferă continuitate în procesul terapeutic.
Activitate 7 – Ritual de încheiere : O întrebare pe care o iau cu mine
Scopul: temă de reflecție
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este întrebat: „Ce întrebare despre tine sau despre familia ta îți rămâne după această ședință?” Își notează în jurnal sau o păstrează pentru următoarea întâlnire..
Mesajul psihologului
<i>„Azi am pornit înapoi, spre origini. Nu ca să rămânem în trecut, ci ca să înțelegem cum am fost formați. Relațiile cu mama și tata ne învață cum să ne simțim în siguranță sau, uneori, cum să ne protejăm. A privi spre ei cu sinceritate și curiozitate este un act de maturitate. Îți mulțumesc că ai avut curajul să faci asta. Urmează să explorăm și cum putem schimba poveștile în interiorul nostru, fără a uita de unde am plecat.”</i>

Ședința nr. 4 " Nevoile emoționale și dezvoltarea personală "

Scop: Clarificarea nevoilor emoționale personale și identificarea direcțiilor de creștere și afirmare individuală.

Obiective: Adolescentul va:

- identifica propriile nevoi emoționale predominante;
- reflecta asupra valorilor personale care îi ghidează acțiunile;
- conștientiza zonele în care simte lipsă sau dezechilibru intern;
- formula o intenție de dezvoltare personală realistă și semnificativă;
- exerseze autoreglarea și prezența prin mindfulness..

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce e important pentru mine?”
Scopul: Această activitate aduce adolescentul în contact cu reperele lui interne și îl pregătește pentru tematica nevoilor.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Psihologul începe ședința cu o întrebare orientată spre clarificare valorică: „Care sunt valorile tale cele mai importante în viață?” „Ce contează pentru tine când vine vorba de cum te porți sau ce alegi?” Adolescentul este încurajat să numească 2–3 valori și să ofere câte un exemplu concret pentru fiecare. Se notează verbal: – „Ce înseamnă pentru tine respectul?” – „Unde ai simțit cel mai clar nevoia de libertate?”
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Când am fost cu adevărat înțeles”
Scopul: Această activare emoțională pregătește terenul pentru explorarea nevoilor fundamentale.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune o scurtă întoarcere la o amintire pozitivă: „Poți să-mi povestești un moment în care te-ai simțit cu adevărat înțeles?”

„Ce a făcut acea persoană ca să simți asta?” Adolescentul povestește, iar psihologul pune accent pe acțiunea concretă care a facilitat înțelegerea: ascultare, sprijin, validare, prezență. Se notează: – „Cum ai vrea să primești asta mai des?” – „De la cine ai nevoie cel mai mult?”.
Activitate 3 – Activitate principală: „Piramida nevoilor mele”
Scopul: Această secvență ajută la identificarea propriile nevoi emoționale și a valorilor.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Psihologul îi oferă adolescentului exercițiul simbolic „Piramida nevoilor personale”. Pe o foaie este desenat un triunghi cu cinci niveluri, după modelul Maslow: Nevoi fiziologice de bază (somn, hrană, sănătate) Nevoi de siguranță emoțională și stabilitate Nevoia de iubire, apartenență și acceptare Nevoia de stimă de sine și apreciere Nevoia de auto-dezvoltare și împlinire personală Pentru fiecare nivel, adolescentul notează: – dacă simte că acea nevoie este împlinită (deloc, parțial, complet); – ce ar putea face pentru a o împlini mai bine. Psihologul îl încurajează să reflecte cu voce tare în timp ce completează, adresând întrebări de clarificare: „Cum se simte nevoia de apartenență în relațiile tale actuale?” „Ce ar însemna, pentru tine, aprecierea reală de la cineva important?” După completare, se discută ce nivel simte că este cel mai dezechilibrat și unde ar dori să înceapă o schimbare.
Activitate 4 – Fișă de lucru: „Dezvoltarea personală: ce mă face să cresc?”
Scopul: conștientizarea nevoilor emoționale și a intenției de dezvoltare personală
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul citește pe rând întrebările din fișă și adolescentul răspunde verbal sau în scris, după preferință: – „Care este o activitate în care simți că te dezvolti?” – „Ce te motivează să mergi mai departe când ți-e greu?” Apoi, îl încurajează: „Dacă ar fi să alegi un obicei sau o schimbare pe care vrei să o aduci în viața ta, care ar fi aceea?” „Ce nevoie emoțională importantă ai vrea să-ți satisfacă această schimbare?” Se discută împreună o acțiune concretă, pe care adolescentul o poate începe imediat: un gest mic, dar repetabil, semnificativ pentru el.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție: Drumul meu spre o versiune mai bună
Scopul: conștientizarea zonelor în care simte lipsă sau dezechilibru intern, nevoilor emoționale, intenției de dezvoltare personală realistă și semnificativă.

Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este invitat să scrie un scurt paragraf cu titlul: „Drumul meu spre o versiune mai bună a mea” Întrebarea ghid: „Ce obicei sau schimbare vreau să introduc în viața mea pentru a-mi împlini o nevoie emoțională importantă și a mă simți mai bine cu mine?” După scriere, dacă dorește, adolescentul poate citi cu voce tare sau păstrează pentru sine.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : „Ce vreau să hrănesc în mine”
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune un moment simbolic: „Închide ochii și gândește-te la una dintre nevoile tale importante. Imaginează-ți că este o sămânță pe care o plantezi. Ce ai nevoie să faci zilnic ca ea să crească?” Adolescentul numește o acțiune: „să vorbesc deschis”, „să cer sprijin”, „să mă odihnesc”. Se încheie cu o respirație conștientă și o scurtă frază de ancorare: „Această nevoie e importantă. Ai voie să o îngrijești.”
Mesajul psihologului
<i>„Fiecare dintre noi are nevoi care merită ascultate. Când le ignori, se transformă în goluri. Când le recunoști, încep să devină resurse. Astăzi ai privit cu sinceritate spre ceea ce contează pentru tine. Asta înseamnă puterea de a te reconstrui din interior.”</i>

Sedința nr. 5 " Emoțiile mele și gândirea "

Scop: Înțelegerea conexiunii dintre gânduri și emoții și dezvoltarea conștientizării cognitive.

Obiective: La finalul ședinței, adolescentul va :

- reflecta asupra gândurilor și emoțiilor trăite în situații dificile;
- diferențieze între fapte și interpretări personale;
- reformuleze gânduri distorsionate într-o manieră realistă și funcțională;
- exerseze exprimarea empatică și oglindirea afectivă;
- își consolideze capacitatea de autoreflexie prin simbol și exerciții ghidate.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Cele trei emoții dominante”
Scopul: reflectarea asupra gândurilor și emoțiilor.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul îl invită pe adolescent să reflecteze și să noteze verbal care sunt cele trei emoții pe care le simte cel mai des. Este încurajat să se gândească în ce momente apar acestea cel mai frecvent și dacă a sesizat vreodată că unele emoții i-au influențat deciziile. „Care este relația dintre ceea ce simți și ceea ce gândești despre tine când ești în acele momente?” După un răspuns verbal, psihologul îl îndeamnă să formuleze un exemplu concret: „Îți amintești o situație în care emoția te-a făcut să gândești ceva despre tine care nu era tocmai corect?” Se creează o bază de lucru afectivă și cognitivă pentru activitatea centrală a ședinței.

Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Cine ar putea gândi asta?”
Scopul: identificare interpretărilor personale.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune un joc rapid pentru destindere cognitivă: „O să-ți spun niște gânduri. Tu îmi spui cine crezi că ar putea să le aibă – poate o persoană, un personaj, sau chiar o versiune mai mică a ta.” Exemple: „Nu mă bag în seamă nimeni”; „Trebuie să fiu mereu cel mai bun”; „Dacă spun ce simt, o să fiu respins”. Răspunsurile pot fi amuzante sau serioase. Se creează un spațiu de distanțare de gândul automat și o atitudine de observație activă.
Activitate 3 – Fișă de lucru: Moment cu încărcătură emoțională
Scopul: Această activitate susține conștientizarea secvenței emoție–gând–acțiune.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul îl invită pe adolescent să aleagă o situație recentă în care s-a simțit emoțional activat: o ceartă, o dezamăgire, un conflict. Se formulează împreună conținutul evenimentului: – Ce s-a întâmplat concret? – Ce ai simțit? – Ce gând ai avut atunci? Pe baza răspunsurilor, adolescentul este încurajat să exprime verbal legătura dintre gândul care a apărut și emoția trăită. Psihologul îl ajută să pună în cuvinte comportamentul care a urmat acelei emoții. Toată activitatea este verbală, iar psihologul reformulează cu claritate pentru a susține conștientizarea secvenței emoție–gând–acțiune.
Activitate 4 – Activitate principală: Exercițiu de diferențiere: Fapt vs. Interpretare
Scopul: conștientizarea gândurilor distorsionate
Durata: 10 minute
Desfășurare: Pornind de la situația discutată anterior, psihologul îl invită pe adolescent să separe ce s-a întâmplat cu adevărat de ce a presupus sau a interpretat: – „Care este partea care poate fi observată de oricine?” – „Ce parte ține de felul în care ai gândit tu acea situație?” Se notează verbal diferențele. Apoi, se reformulează gândul distorsionat într-o variantă realistă: „Dacă mama a spus că trebuia să te concentrezi mai mult, ce altceva ar mai putea să însemne asta, în afară de ‘nu sunt bun de nimic’?” Adolescentul este încurajat să găsească o interpretare alternativă și să compare emoția care o însoțește.
Activitate 5 – Exercițiu simbolic: Reformularea gândului în oglindă
Scopul: Reformularea gândurilor distorsionate.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul spune: „Imaginează-ți că gândul negativ pe care l-ai avut este o replică rostită de un prieten. Ce i-ai răspunde?”

Adolescentul formulează un răspuns empatic. „Cum ți s-a părut să răspunzi așa? Ce ai simțit?” Se construiește astfel o reformulare a gândului disfuncțional, sub forma unei propoziții-cheie care să rămână ca reper.
Activitate 6 – Exercițiu de mindfulness : Observarea gândurilor
Scopul: consolidarea capacității de observare și de autorefecție.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este ghidat într-un exercițiu de respirație liniștită: „Închide ochii. Inspir... Expir... Lasă gândurile să apară. Privește-le ca pe niște frunze plutind pe apă. Nu te agăța de niciunul. Doar lasă-le să treacă.” Se revine în prezent cu o întrebare: „A fost vreun gând care a tot revenit? Ce ai simțit când l-ai observat și nu l-ai controlat?”
Activitate 7 – Exercițiu de reflecție : Gândul de păstrat
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul formulează o întrebare simbolică „Dacă ar fi să pleci de aici cu un singur gând care să te ajute în momentele dificile, care ar fi acela?” Adolescentul îl rostește sau îl scrie. Se păstrează ca simbol personal, în jurnal sau pe o notiță.
Activitate 8 – Ritual de încheiere : Scutul invizibil
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul îl invită să închidă ochii și să își imagineze că gândul de păstrat devine un scut protector: „Ce culoare are? Unde îl simți? Ține-l aproape de tine. Îți aparține.” Se revine cu o respirație profundă.
Activitate 9 – Fișe pentru acasă : Emoții și gânduri în oglindă– Lucru în familie
Adolescentul primește fișele: -pentru mamă, care include reflecții despre felul în care exprimă emoțiile, cum percepe reacțiile copilului și cum este înțeles mesajul transmis; -pentru tată, cu întrebări despre confortul în exprimarea afectivă, observații despre reacțiile adolescentului și dificultăți personale în comunicare; -pentru familie, care propune un joc de oglindire („Te văd, te aud”), exerciții de schimb de rol și stabilirea unui cod de comunicare afectivă. Psihologul menționează că fișele nu sunt teme în sens clasic, ci invitații la explorare în afara cabinetului.
Mesajul psihologului
„Astăzi ai făcut un pas important în a-ți observa gândurile și felul în care ele modelează ceea ce simți. Faptul că le poți numi, distinge și transforma înseamnă că deja deții un instrument valoros pentru a face față situațiilor care te rănesc. Gândurile pot fi prieteni sau pot deveni umbre. Ceea ce ai făcut azi a fost să alegi ce gânduri

merită păstrate și ce emoții au nevoie să fie ascultate. Ești mai aproape de tine decât ai fost ieri. Iar asta contează. Ne revedem în următoarea ședință – cu același curaj și aceeași atenție la ce e dinamic în tine.”

Ședința nr. 6 " Gândirea rațională și reglarea emoțiilor "

Scop: Antrenarea gândirii raționale ca suport pentru autoreglarea emoțională.

Obiective: Adolescentul va:

- recunoaște gândurile automate și impactul lor asupra trăirilor emoționale;
- exersa modelul ABC pentru a înțelege legătura gând–emoție–comportament;
- reformula gânduri negative într-o variantă echilibrată;
- identifica strategii rapide de reglare emoțională;
- reflecta asupra propriului proces de autoreglare și progres personal.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce rol au gândurile în emoțiile mele?”
Scopul: reflectarea asupra gândurilor și emoțiilor.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul deschide ședința cu o întrebare care vizează activarea conștientizării legăturii între trăirea emoțională și filtrul cognitiv: „Ce rol crezi că joacă gândurile în emoțiile tale?” Este o întrebare-cheie care aduce în prim-plan influența cognitivă asupra trăirii afective. Urmează o invitație la rememorarea unei situații recente: „Când ai simțit ultima oară o emoție puternică, ce s-a întâmplat exact?” „Ce emoție ai simțit?” „Ce ți-a trecut prin minte atunci?” Scopul acestui început este de a ancora procesul în experiența reală a adolescentului și de a-l conduce către autoobservarea gândului declanșator, adesea inconștient. După o scurtă pauză de reflecție, psihologul întreabă: „După ce emoția a trecut, ai privit situația altfel?” Această întrebare urmărește să evidențieze distorsiunea produsă de emoție asupra interpretării unei situații și să deschidă discuția despre gânduri alternative.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Ce îmi spun despre mine?”
Scopul: corelarea directă între conținutul cognitiv și starea emoțională generată.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul formulează o întrebare care vizează zona gândurilor autodistructive sau autocritice: „Obişnuiești să-ți spui lucruri dure despre tine?” „Care este gândul negativ care revine cel mai frecvent?” Se notează verbal sau în jurnal, apoi urmează: „Ce simți de obicei după ce ai acest gând?” Această secvență are ca scop corelarea directă între conținutul cognitiv și starea emoțională generată, oferind adolescentului o perspectivă asupra propriului dialog interior. Se notează răspunsul, cu accent pe conexiunea directă dintre gând și emoție. Acest pas ancorează procesul în experiența subiectivă reală.
Activitate 3 – Activitate principală : Aplicarea modelului ABC
Scopul: Această activitate susține conștientizarea legăturii gând–emoție–comportament.

Durata: 25 minute
Desfășurare: Psihologul introduce, cu explicații clare, modelul ABC al gândirii raționale: A – Situația: Ce s-a întâmplat concret? B – Belief (gândul): Ce ai gândit imediat? C – Consecință emoțională: Ce emoție a apărut? D – Disputare (reformulare): Ce gând realist poți formula acum? Adolescentul este invitat să descrie o situație recentă trăită cu tensiune și să o descompună în cele 4 componente. Psihologul îl susține cu întrebări clare: – „Ce s-a întâmplat?” – „Ce ai gândit atunci?” – „Ce ai simțit imediat după?” – „Cum ai putea reformula acel gând astfel încât să fie mai realist, dar totuși onest?” Exemplu de reformulare: „Sunt un eșec” → „Am avut un moment greu, dar asta nu mă definește ca persoană.” Scopul exercițiului este modelarea gândului, nu negarea trăirii. Psihologul validează emoția, dar încurajează restructurarea cognitivă pentru reducerea intensității afective.
Activitate 4 – Fișă de lucru: Detectivul gândurilor negative
Scopul: conștientizarea gândurilor negative și reformularea acestora.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune un exercițiu scris care vizează identificarea și rescrierea gândurilor distorsionate: „Gândește-te la două gânduri negative pe care le ai des. Le poți formula simplu.” „Apoi, scrie o variantă realistă și empatică pentru fiecare.” Rostul acestui exercițiu este de a exersa dialogul interior corectiv, prin care adolescentul înlocuiește vocea critică internă cu o voce rațională, dar blândă. La final, psihologul întreabă: „Cum te simți când citești varianta corectată a acelui gând?” Această întrebare verifică eficiența reformulării și întărește capacitatea de autoreglare afectivă prin gândire conștientă.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție: Alegerea unei strategii personale
Scopul: card de coping.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul prezintă o listă de strategii rapide pentru reglarea emoțională: respirație controlată (4–7–8), pauză înainte de reacție, scrierea emoțiilor într-un jurnal, reamintirea unei reușite personale, întrebarea: „Ce i-aș spune unui prieten?” Adolescentul este rugat să aleagă una sau două care i se par potrivite. „Cum ai putea aplica aceste strategii în viața de zi cu zi?” Se notează verbal sau în jurnal răspunsul.

Această reflecție transformă alegerea într-un angajament practic .
Activitate 8 – Ritual de încheiere : Gândul care mă echilibrează
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul invită adolescentul la un scurt exercițiu de vizualizare: „Închide ochii și amintește-ți de gândul alternativ pe care l-ai formulat azi. Imaginează-ți că devine o voce calmă care te ajută când ești copleșit. Ce culoare are acea voce? Ce formă? Unde o simți în corp?” Adolescentul este încurajat să păstreze acel gând în minte și să-i asocieze o imagine de calm și echilibru. Se încheie cu o respirație lentă și întrebarea: „Ce gând vrei să iei cu tine astăzi ca sprijin în situații tensionate?”
Activitate 9 – Exercițiu pentru acasă : Gândurile mele, emoțiile mele
Adolescentul Adolescentului i se oferă sarcina de a completa timp de 3 zile o scurtă reflecție zilnică: -o situație tensionată; -gândul inițial; -gândul alternativ; -cum s-a simțit după reformulare. I se explică că acest exercițiu ajută la exersarea conștientă a controlului cognitiv și emoțional în contexte reale.
Mesajul psihologului
„Gândurile nu sunt fapte. Ele pot fi ajustate, raționalizate, înlănțuite. Azi ai învățat cum să le descoperi și cum să le schimbi. Asta înseamnă puterea de a-ți recăpăta echilibrul, din interior.”

Ședința nr. 7 " Prezență conștientă și integrarea emoțiilor "

Scop: Dezvoltarea conștientizării emoționale prin tehnici de mindfulness și autoobservare ghidată.

Obiective: Adolescentul va:

- practica observarea emoțiilor în timp real, fără reacție automată;
- învăța să recunoască, să numească și să accepte o emoție fără a o evita;
- exerseze exprimarea calmă și simbolică a trăirilor interne;
- descopere strategii simple de echilibrare afectivă;
- reflecta asupra modului în care a fost învățat să exprime emoțiile.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce fac cu emoțiile mele?”
Scopul: Această activitate deschide spațiul spre dinamica intergenerațională a emoțiilor și justifică, adesea, automatismele actuale.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul deschide ședința printr-o întrebare-apel la experiență imediată: „Când simți o emoție puternică, care este primul lucru pe care îl faci?” Această întrebare este menită să activeze conștientizarea automată a reacțiilor reflexe la emoție – evitare, control, reprimare sau exteriorizare. Se continuă cu o explorare ghidată: „Există emoții pe care le eviți sau le reprimi? Care sunt și de ce crezi că faci asta?”

Prin această întrebare, se urmărește accesarea unui model personal de relaționare cu afectul – ce emoții sunt acceptabile intern și care nu. În completare, psihologul întreabă: „Care este emoția pe care o exprimi cel mai ușor?” „Dar cea pe care o exprimi cel mai greu?” Rostul acestor întrebări este de a contura profilul de exprimare afectivă al adolescentului, în funcție de permisivitatea internă și tiparele învățate. Ultima întrebare a secțiunii are rol simbolic: „Ce ai învățat despre exprimarea emoțiilor în familia ta?”.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: Respirație conștientă (4–4–6)
Scopul: observarea emoțiilor în timp real, fără reacție automată.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune un exercițiu de ancorare corporală prin respirație: „Inspiră adânc timp de 4 secunde... menține 4... expiră lent pe 6.” Acest tip de respirație este folosit pentru a crea spațiu între gând și reacție. Se repetă de 3–4 ori, iar la final adolescentul este întrebat „Cum e să îți asculți corpul fără să faci nimic altceva?” Această întrebare are rolul de a aduce atenția în prezent și de a încuraja prezența fără performanță sau reacție.
Activitate 3 – Activitate principală: Scanare corporală și „dialog cu emoția”
Scopul: Această secvență susține procesul de recunoaștere și acceptare a unei emoții indezirabile.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Psihologul conduce adolescentul printr-o scanare corporală ghidată, pentru a facilita identificarea emoției în corp: „Închide ochii. Concentrează-te pe frunte... gât... umeri... piept... Unde simți o tensiune sau o căldură? Ce emoție pare să fie acolo?” Odată identificată emoția dominantă, urmează un exercițiu de personificare simbolică: „Alege o emoție care apare frecvent în viața ta. Imaginează-ți că stă în fața ta. Dacă ai putea vorbi cu ea, ce ai întreba?” „Ce crezi că ți-ar răspunde?” Întrebările propuse în acest dialog au rolul de a muta perspectiva de pe reacția la emoție, spre relația cu emoția: – „De ce apari așa des?” – „Ce vrei să-mi transmiți?” – „Cum pot avea grijă de mine când tu apari?” La finalul exercițiului, adolescentul este întrebat: „Ce ai înțeles despre această emoție după ce ai vorbit cu ea?” Această reflecție urmărește integrarea emoției ca un semnal legitim, ci nu ca un obstacol.
Activitate 4 – Fișă de lucru: Integrarea emoției: „Le am, dar nu sunt ele”
Scopul: Această secvențiere ajută la clarificarea responsabilității personale în autoreglare și evidențiază că emoția poate fi gestionată, nu doar trăită pasiv.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Adolescentul completează, verbal sau scris, o reflecție ghidată care are scopul de a separa reacția automată de răspunsul conștient: – „Ce emoție ai resimțit recent?”

– „Ce situație a declanșat-o?” – „Ce ai făcut atunci (reacție)?” – „Ce ai vrea să faci data viitoare (răspuns conștient)?” După completare, se discută diferența dintre a „fi” emoția și a „avea” emoția. Se încurajează identificarea unui mic pas conștient pe care îl poate face data viitoare într-o situație similară.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție: <i>A fi curios, nu critic</i>
Scopul: descoperirea strategiilor simple de echilibrare afectivă- deplasarea de la autocritică la autoobservare și acceptare.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul încheie partea de lucru cu o invitație către o atitudine nouă față de trăiri: „Ce s-ar schimba dacă în loc să te judeci pentru ce simți, ai începe să fii curios?” Este o întrebare care vizează deplasarea de la autocritică la autoobservare. Se formulează o propoziție-transformatoare: „Când simt _____, nu e greșit. Înseamnă că _____.”
Activitate 6 – Ritual de încheiere : „Jurnalul de prezență”
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul oferă o încheiere simbolică, invitând adolescentul să își imagineze că emoția sa devine un ghid: „Gândește-te că emoția pe care o simți cel mai des vine nu ca să te oprească, ci ca să-ți transmită ceva. Ce ar spune ea dacă ar fi un profesor al tău?” După răspuns, adolescentul este încurajat să păstreze timp de 3 zile un jurnal scurt în care să noteze: – Ce emoție m-a însoțit azi? – Ce am făcut bine pentru a o gestiona? – Ce pot îmbunătăți mâine?.
Mesajul psihologului
<i>„Emoțiile nu trebuie evitate. Ele sunt semnale. Astăzi ai învățat să le asculți fără să le oprești și fără să te identifiți cu ele. Prezența conștientă începe cu atenție la ceea ce simți – și ai făcut exact asta. Ești deja mai aproape de echilibru.”</i>

Ședința nr. 8 " Abilități de coping și autoreglare "

Scop: Îmbunătățirea strategiilor personale de gestionare a stresului și dezvoltarea unei rutine funcționale de autoreglare emoțională.

Obiective: Adolescentul va:

- identifica strategiile personale actuale de coping;
- diferențiază comportamentele de reglare funcțională de cele ineficiente;
- experimenteze tehnici concrete de calmare și reechilibrare;
- formuleze un plan realist și personalizat de autoreglare pentru o săptămână;
- conștientizeze importanța alegerii conștiente a reacțiilor în fața disconfortului emoțional.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce fac eu cu stresul?”
Scopul: Această activitate ajută identificarea strategiilor personale actuale de coping.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul deschide ședința cu o serie de întrebări adresate calm, cu scopul de a-l ajuta pe adolescent să-și observe reacțiile automate la stres: „Ce faci, de obicei, când te simți copleșit sau stresat?” Această întrebare îl ajută să devină conștient de modul personal de a răspunde la presiune emoțională. Se continuă cu: „Ce lucruri te ajută, de obicei, să te calmezi?” „Ce obiceiuri ai când vrei să scapi de stres – bune sau mai puțin bune?” Scopul acestor întrebări este de a evidenția resursele deja existente și, în paralel, comportamentele de evitare sau decompensare emoțională. Pentru aprofundare, se adaugă o întrebare direcționată: „Care sunt emoțiile pe care le gestionezi cel mai greu?” Aceasta are rolul de a identifica zonele sensibile care necesită sprijin și exersare de reglare.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: Inventar personal de coping
Scopul: Scopul acestei activări este de a distinge între reglare eficientă și reacție compensatorie, oferindu-i adolescentului o hartă clară a stilului propriu de coping.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul îi oferă adolescentului o listă de comportamente posibile și îl invită să specifice acele strategii pe care le folosește des. După completare, urmează două întrebări explicite: „Care dintre aceste reacții te ajută cu adevărat să te simți mai bine?” „Care dintre ele doar amână problema sau o agravează?”.
Activitate 3 – Activitate principală: Plan de coping sănătos
Scopul: Această activitate are scopul de a modela comportamente funcționale în fața disconfortului emoțional, într-un format clar, personalizat și aplicabil.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Psihologul îl invită pe adolescent să aleagă o situație reală și recentă care i-a provocat stres. Apoi îl ghidează prin patru pași: Ce s-a întâmplat? Cum ai reacționat atunci? Cum ai fi vrut să reacționezi? Ce strategie concretă ai putea folosi data viitoare? Fiecare răspuns este discutat calm, încurajându-l să formuleze alegeri posibile, nu ideale. Se oferă și exemple de strategii utile: „Respirație, scris în jurnal, plimbare, desen, vorbit cu cineva – care ți se potrivește cel mai mult?”.
Activitate 4 – Fișă de lucru: Tehnici rapide de autoreglare
Scopul: autoreglarea la nivel practic, accesibil și intenționat.

Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este rugat să aleagă două tehnici simple pe care ar dori să le încerce în următoarele zile. (Ex. Respirație 4–7–8, Relaxare musculară progresivă, Jurnal emoțional, Ascultare muzicală pozitivă etc). Întrebarea terapeutică ce urmează este: „Cum ai putea introduce una dintre aceste tehnici în viața ta începând chiar de azi?”
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : Contractul meu de autoreglare
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul formulează provocarea săptămânii: „Dacă ar fi să alegi 3 lucruri mici pe care le-ai putea face zilnic ca să te simți mai calm, mai clar, mai centrat, care ar fi acelea?” Adolescentul scrie un contract personal de echilibru, cu trei acțiuni realiste pe care se angajează să le respecte o săptămână. „La finalul fiecărei zile, poți bifa ce ai reușit. Nu ca să te verifici, ci ca să vezi ce funcționează pentru tine.”
Activitate 6 – Ritual de încheiere : Întrebarea de claritate
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ca încheiere simbolică, psihologul invită adolescentul să formuleze un gând personal: „Ce ai învățat despre tine azi, legat de felul în care reacționezi când îți e greu?” „Ce ai vrea să-ți aduci aminte data viitoare când vei simți că pierzi controlul?” Se notează un cuvânt sau o frază-cheie care să funcționeze ca ancoră internă în fața unui moment tensionat.
Mesajul psihologului
„A ști cum să reacționezi în fața stresului nu înseamnă să nu mai simți nimic. Înseamnă să alegi ce faci cu ce simți. Azi ai făcut alegeri. Ai aflat ce îți face bine, ce îți e dăunător și ce vrei să schimbi. Cu fiecare zi în care te autoreglezi conștient, devii mai puternic, nu mai rigid – și mai aproape de tine.”

Ședința nr. 9 " Stilul meu de relaționare și comunicare "

Scop: Dezvoltarea abilităților de comunicare și conștientizarea stilului personal de relaționare.

Obiective: Adolescentul va:

- reflecta asupra stilului propriu de comunicare;
- diferențieze comportamentele pasive, agresive și asertive;
- exerseze comunicarea asertivă în contexte relaționale dificile;
- antreneze ascultarea activă și empatia în relațiile apropiate;
- formuleze un mesaj autentic adresat unei persoane semnificative.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Cum mă văd în relațiile mele?”
Scopul: Această activitate creează baza afectivă a ședinței și conectează tema comunicării cu experiențele reale ale adolescentului.

Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune o discuție introductivă ghidată de câteva întrebări de reflecție: „Cum te-ai descrie ca prieten?” „Care crezi că sunt punctele tale forte în relații și ce ți-ai dori să îmbunătățești?” Adolescentul răspunde liber, iar psihologul îl încurajează să exemplifice prin relații concrete. Se continuă cu: „Care dintre relațiile tale te susține cel mai mult?” „Dar care relație este cel mai dificilă și de ce crezi că este așa?”.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Așa vorbesc când...”
Scopul: Identificarea diferențelor între stilurile de comunicare.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune un joc scurt de simulare. Alege două situații comune: – „Când cineva îți cere ceva și tu nu vrei...” – „Când cineva te întrerupe în timp ce vorbești...” Adolescentul este rugat să răspundă exact cum ar face în realitate. Apoi este întrebat „Crezi că felul în care ai răspuns e mai degrabă pasiv, agresiv sau asertiv?” Se discută diferențele între stilurile de comunicare într-un mod scurt și aplicat, cu exemple spontane.
Activitate 3 – Activitate principală: Explorarea stilurilor de comunicare
Scopul: diferențierea comportamentelor pasive, agresive și asertive, exersarea comunicării asertive în contexte relaționale dificile.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Adolescentului i se oferă fișa de lucru „Stilurile de comunicare și relaționare” și este invitat să reflecteze asupra modului în care reacționează în situații concrete: – „Când cineva te critică, ce faci de obicei?” – „Când ai nevoie de ajutor, cum ceri?” – „Cum reacționezi când vrei să refuzi o solicitare?” După ce răspunde, psihologul întreabă: „Ce stil de comunicare crezi că ai în aceste situații – pasiv, agresiv sau asertiv?” „Cum ai vrea să reacționezi în realitate?” Se analizează fiecare situație în parte. Acolo unde stilul este pasiv sau agresiv, se lucrează împreună pentru reformularea răspunsului într-o variantă asertivă, clară și echilibrată. Psihologul poate propune o simulare scurtă: „Hai să exersăm cum ai putea răspunde data viitoare când cineva insistă să faci ceva ce nu vrei.” Se parcurg 2–3 jocuri de rol simple, în care adolescentul formulează răspunsuri ferme, respectuoase, cu mesaj centrat pe sine („Prefer să...”, „Am nevoie de...”, „Înțeleg ce spui, dar nu sunt de acord”).
Activitate 4 – Fișă de lucru: <i>Scrisoarea relațională</i>
Scopul: clarificare emoțională și simbolizare.
Durata: 10 minute

Desfășurare: Psihologul înmânează adolescentului tema simbolică: „Îți propun să scrii o scrisoare imaginară către o persoană cu care ai o relație dificilă.” I se citește începutul structurii: – „Scrie cum te simți în relația cu acea persoană...” – „Ce nevoi emoționale ai...” – „Cum ai vrea să evolueze relația voastră...” Adolescentul este încurajat să scrie 5–10 rânduri în tăcere, fără a se cenzura. Psihologul menționează clar că această scrisoare nu trebuie trimisă, ci este doar un exercițiu de clarificare emoțională și comunicare sinceră.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : <i>Un lucru pe care vreau să-l schimb în felul în care comunic</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul îl întreabă: „După ce ai scris, ce ai descoperit despre tine ca partener de relație?” „Ce ai vrea să schimbi în felul în care comunică cu ceilalți?” Adolescentul este invitat să formuleze o singură intenție – clară, realistă. Psihologul o reformulează împreună cu el, pentru a deveni un punct de pornire în acțiunile viitoare.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : <i>Cuvântul meu relațional</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Adolescentul este rugat să aleagă un singur cuvânt care să descrie ce vrea să ducă mai departe din această ședință în relațiile sale. Exemple: „claritate”, „curaj”, „limite”, „blândețe”, „prezență”. Cuvântul este notat și asociat cu o culoare sau o imagine simbolică. Se încheie cu o frază de tip ancoră: „Acest cuvânt e cheia ta pentru relațiile pe care vrei să le construiești altfel. Ține-l aproape.”
Mesajul psihologului
„Felul în care comunică spune mult despre ce simți și cum te vezi. Azi ai ales să te uiți cu sinceritate la stilul tău relațional. A spune ce simți, a cere fără teamă și a asculta cu empatie sunt abilități care se învață pas cu pas. Ești deja pe drumul potrivit.”

Ședința nr. 10 " Integrare și consolidare "

Scop: Sinteza experiențelor trăite pe parcursul programului terapeutic și conturarea unei direcții personale de dezvoltare și autoreglare pe termen lung.

Obiective: Adolescentul va:

- reflecta asupra progresului său personal în cele 9 ședințe anterioare;
- exprime verbal și în scris ce a înțeles, simțit și schimbat în raport cu sine și cu ceilalți;
- recunoască instrumentele de lucru care i-au fost utile;
- formuleze un angajament autentic pentru continuarea procesului personal de dezvoltare;

- încheie simbolic etapa de lucru terapeutic printr-un gest de recunoaștere de sine.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce am descoperit despre mine?”
Scopul: Această activitate ajută la reflecta asupra progresului său personal în cele 9 ședințe anterioare.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul invită adolescentul să reflecteze la întreaga experiență din cadrul programului. Pentru a stimula claritatea interioară, formulează întrebări cu scopul de a facilita recunoașterea progresului: „Care este cel mai important lucru pe care l-ai descoperit despre tine în aceste săptămâni?” „Ce emoție simți că înțelegi mai bine acum?” „Ai avut un gând negativ pe care ai reușit să-l transformi?” Fiecare întrebare este însoțită de o explicație scurtă: – scopul este consolidarea conștientă a învățării și a schimbării personale. Se continuă cu: „Există o relație care s-a schimbat sau pe care o privești altfel?” „Ce instrument sau tehnică ai vrea să păstrezi și să mai folosești și de acum înainte?” Rolul acestor întrebări este de a marca ceea ce adolescentul consideră valoros și durabil în procesul său.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Ce mi-a rămas din fiecare ședință?”
Scopul: organizarea internă a conținutului lucrat și de a sprijini procesul de integrare afectivă și cognitivă.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul oferă o recapitulare verbală a celor nouă ședințe anterioare și îl invită pe adolescent să formuleze câte un cuvânt, o propoziție sau o idee-cheie pentru fiecare ședință anterioară, până la sesiunea despre coping și autoreglare..
Activitate 3 – Activitate principală: „Eu – acum și în viitor”
Scopul: conștientizare identității în formare.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune un exercițiu de proiecție pozitivă în viitor, cu scopul de a activa identitatea narativă în formare: „Imaginează-ți că ești personajul principal într-un film. Ai trecut prin lucruri dificile, ai învățat, ai crescut. Cum ai continua această poveste?” Apoi îl invită să completeze frazele: – „Sunt o persoană care...” – „Îmi doresc să continui să...” – „Voi fi atent(ă) să nu mai...” – „Mă simt mândru(ă) că...” Rolul acestor formulări este de a ancora în adolescent o viziune realistă, dar afirmativă asupra identității sale în devenire.
Activitate 4 – Fișă de lucru: „Stema personală”
Scopul: reevaluarea aspectelor definitorii ale identității (valori personale, talente, pasiuni, calități), ca integrare/consolidare.
Durata: 10 minute

Desfășurare: Fiecare participant primește o foaie cu conturul unui <i>scut (stemă) personal</i> împărțit în patru secțiuni. În fiecare dintre cele patru cadrane, participanții desenează sau scriu: (1) o <i>calitate</i> sau trăsătură pozitivă pe care o apreciază la ei, (2) o <i>valoare</i> sau credință importantă (ceva în care cred sau un principiu de viață), (3) o <i>pasiune/hobby</i> sau activitate care îi face fericiți și (4) un <i>simbol</i> (cuvânt, imagine, motto) care îi reprezintă sau după care se ghidează în viață.
Activitate 5 – Fișă de lucru: Angajamentul personal
Scopul: integrarea unei identități asumate. Card de coping
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul îi oferă adolescentului un spațiu în care să formuleze un mini-contract personal, semnat și datat de el însuși. Este o practică simbolică de încheiere, care susține asumarea conștientă: „Eu, _____, mă angajez față de mine însumi/însămi că...” Contractul este completat liber și păstrat ca o promisiune de sine.
Activitate 6 – Exercițiu de reflecție : „Ce vreau să țin aproape?”
Scopul: card de coping.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul întreabă: „Din tot ce am lucrat împreună, ce vrei să ții aproape ca ghid pentru tine?” „Există un cuvânt, o idee sau un simbol care să te însoțească mai departe?” Această întrebare are rolul de a încheia procesul cu o ancoră pozitivă, care sintetizează forța dobândită de adolescent prin experiența trăită în terapie.
Activitate 7 – Ritual de încheiere : Ești echipa ta
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul rostește o frază de închidere simbolică: „Ai fost propriul tău ghid în tot acest proces. Ai avut curajul să te asculți, să spui adevărul despre tine, să greșești, să corectezi, să te îndrepti. Ține minte: tu ești echipa ta. Și ai început să devii un lider bun pentru tine.” Adolescentul este încurajat să își ia câteva secunde de liniște și să repete mental ce vrea să își reamintească despre el ori de câte ori se va confrunta cu îndoiala.
Mesajul psihologului
„Programul nu s-a încheiat. Doar forma lui ghidată s-a încheiat. Tu ești deja pe drum. Cu fiecare alegere conștientă, cu fiecare emoție simțită și procesată, cu fiecare gând reformulat, devii mai centrat. Ține aproape ce ai învățat. Și revino la tine de fiecare dată când te îndepărtezi. Ai tot ce-ți trebuie.”

Partea a II -a – Plan intervențional de grup

Ședința nr. 11 " Introducere și siguranță în grup "

Scop: facilitarea cunoașterii reciproce între participanți și crearea unui climat de încredere și siguranță în grup.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să exploreze partea vizibilă a personalității, cât și trăirile interioare;
- să înțeleagă strategii mentale prin care fac față emoțiilor neplăcute;
- să enumere regulile de bază agreeate ale grupului și să explice importanța respectării lor;
- să își cunoască colegii prin identificarea a cel puțin două informații noi despre fiecare;
- să exprime într-un cadru securizant așteptările și eventualele temeri legate de participarea la grup.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Eu și o calitate”
Scopul: Această activitate ajută la a crea o atmosferă degajată și facilitarea cunoașterii reciproce.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Participanții, așezați în cerc, se prezintă pe rând, rostind fiecare prenumele și o calitate personală pozitivă (“ <i>Mă numesc Andrei și sunt ambițios</i> ”). Psihologul oferă un exemplu la început pentru a sparge gheața. Opțional, fiecare repetă numele și calitatea persoanei anterioare înainte de a se prezenta pe sine, pentru a exersa atenția și memorarea numelor într-un mod amuzant. Acest exercițiu încălzește atmosfera și dă fiecărui membru ocazia să vorbească, punând accent pe aspectele pozitive ale fiecăruia.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Vântul bate...”
Scopul: Scopul acestui joc energizant este de a destinde atmosfera și de a evidenția lucruri comune între participanți.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Se aranjează scaunele în cerc (unul mai puțin decât numărul participanților). Psihologul începe în mijloc, fără scaun, spunând: “ <i>Vântul bate pentru oricine... poartă ceva albastru / are frați mai mici / a fost emoționat azi.</i> ” Toți cei cărora li se potrivește afirmația se ridică rapid și schimbă locurile între ei, lăsând pe cineva în picioare la final. Persoana rămasă fără scaun formulează o nouă afirmație “ <i>Vântul bate pentru oricine...</i> ”, continuând jocul câteva runde. Se creează bună dispoziție și participanții descoperă interese sau experiențe similare, întărind sentimentul de grup.
Activitate 3 – Activitate principală: „Stabilirea regulilor și a așteptărilor”
Scopul: stabilirea regulilor pentru asigurarea unui mediu de încredere.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Psihologul prezintă pe scurt scopul programului și subliniază importanța unui mediu de încredere. Împreună cu grupul, elaborează un <i>contract de grup</i> : participanții propun reguli de bază pentru siguranță emoțională (de exemplu: confidențialitate, ascultare activă fără întrerupere, respect reciproc, punctualitate). Facilitatorul notează regulile pe un flipchart, asigurându-se că toată lumea este de acord cu ele. În continuare, fiecare adolescent este invitat să își exprime pe scurt așteptările personale de la acest program și eventualele griji sau emoții cu care pornește la drum. Psihologul încurajează validarea reciprocă – subliniind că multe așteptări sau emoții sunt împărtășite – și oferă reasigurări (de exemplu, garantând confidențialitatea și sprijinul). La finalul acestei activități, grupul are un set clar de <i>reguli comune</i> și o mai bună înțelegere a nevoilor fiecărui membru, punând bazele coeziunii de grup.
Activitate 4 – Fișe de lucru: Introspecție și siguranță în grup

Scopul: identificarea rolului în grup, explorarea trăirilor interioare, exprimarea așteptărilor și a eventualelor temeri legate de participarea la grup.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Psihologul îi oferă adolescentului 3 fișe spre a fi completate <i>Cine sunt eu în acest grup?</i> , <i>Trei lucruri despre mine</i> și <i>Ce aduc eu în acest grup?</i> și, ulterior, discutate, opțional, în grup.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : Un cuvânt pentru azi
Scopul: Acest exercițiu îi ajută pe membri să își conștientizeze starea emoțională și oferă facilitatorului feedback imediat despre debutul grupului.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Pentru a evalua modul în care s-au simțit participanții în prima sesiune, psihologul le propune un scurt tur de cerc în care fiecare rostește un singur cuvânt care descrie experiența sa de astăzi sau starea de spirit de la finalul întâlnirii. Pe rând, toți împărtășesc un cuvânt (de exemplu <i>“optimist”, “relaxat”, “încercător”, “stingher”</i> etc.). Psihologul ascultă și reflectă pe scurt cele auzite, notând eventual dacă apar sentimente mixte sau rețineri, pentru a le aborda în viitor.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : Cercul energiei pozitive
Scopul: simbolizare.
Durata: 5 minute
Desfășurare: La final, toți participanții se ridică în picioare formând un cerc și își dau mâinile. Fiecare este îndemnat să transmită un gând pozitiv grupului. Pe rând, fiecare strânge ușor mâna colegului din dreapta în timp ce rostește un cuvânt pozitiv care îi vine în minte (de exemplu: <i>“încredere”, “prietenie”, “curaj”, “respect”</i>). Strângerea de mână și cuvântul se propagă astfel în jurul cercului, ca o undă de energie bună care îi conectează pe toți. Ritualul simbolizează unitatea grupului și încheie sesiunea într-o notă optimistă și încurajatoare, pregătind participanții pentru întâlnirea următoare.
Mesajul psihologului
<i>„Felicitări pentru curajul de a face primul pas în această călătorie! Astăzi ați arătat deschidere, respect și dorința de a construi împreună un spațiu sigur. Vă mulțumesc pentru implicare și vă încurajez să rămâneți la fel de sinceri și sprijinitori unii cu alții. Suntem o echipă, iar în sesiunile viitoare vom descoperi împreună noi resurse și perspective despre voi înșivă. Abia aștept să continuăm!”</i>

Ședința nr. 12 " Stima de sine în oglinda celorlalți. Autoacceptarea "

Scop: îmbunătățirea stimei de sine a participanților prin conștientizarea calităților personale și exersarea auto-acceptării și a autocompasiunii, consolidarea încrederii în sine prin reflectarea imaginii personale în relațiile interpersonale și restructurarea percepției de sine prin validare colectivă.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să definească conceptul de *stimă de sine* și să identifice factorii care îl pot influența pozitiv sau negativ (feedback-ul celorlalți, autoevaluarea, perfecționismul etc.);
- să enumere propriile calități și realizări pozitive, dezvoltându-și o perspectivă echilibrată asupra sinelui;

- să identifice cum își construiește imaginea de sine în relație cu ceilalți;
- să observe distorsiuni negative în autoevaluare și să le confrunte empatic;
- să formuleze autoafirmări funcționale și să le susțină în fața grupului.
- să ofere și să primească feedback pozitiv (complimente) într-un mod autentic, ca exercițiu de consolidare a încrederii în sine și a coeziunii de grup;
- să aplice practici de auto-acceptare, abordând cu mai multă blândețe aspectele la care doresc să lucreze, fără a-și diminua valoarea personală.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce îmi place la mine?”
Scopul: Această activitate ajută la identificarea propriilor calități, autoafirmări funcționale, dezvoltarea unei perspective echilibrate asupra sinelui.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Pentru a seta o atmosferă pozitivă, psihologul invită fiecare participant să spună pe rând un lucru la care se consideră bun sau o calitate pe care o apreciază la sine. Poate fi orice, oricât de mic: <i>“sunt un bun ascultător pentru prieteni”, “îmi place simțul meu al umorului”, “desenez foarte bine”</i> sau chiar <i>“îmi plac ochii mei verzi”</i> . Unii adolescenți pot fi timizi în a-și exprima calitățile de teama să nu pară lăudăroși; psihologul le reamintește blând că a fi conștient de lucrurile pozitive la tine nu înseamnă aroganță, ci o parte sănătoasă a stimei de sine. Activitatea îi ajută să pornească discuția focalizați pe aspectele lor pozitive și pregătește terenul pentru activitatea de complimentare reciprocă.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Popcorn de calitate”
Scopul: primirea de feedback pozitiv (complimente), consolidarea încrederii în sine și a coeziunii de grup.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Acest energizer scurt menține tonul pozitiv și aduce mișcare. Participanții se ridică în picioare și, dacă e posibil, folosesc o minge ușoară sau un obiect de aruncat. Psihologul explică regula: cine prinde mingea trebuie imediat să spună <i>o calitate sau un cuvânt pozitiv</i> (oricare îi vine în minte: de ex. “curaj”, “generozitate”, “inteligentă”, “loialitate” etc.), apoi aruncă mingea mai departe altcuiva. Jocul se desfășoară rapid, ca <i>“explozia floricelelor de porumb”</i> , umplând spațiul cu cuvinte frumoase. Dacă un cuvânt se repetă, nu e nicio problemă – ideea este ca toți să fie alerți și să contribuie. În câteva minute, grupul a rostit zeci de adjective pozitive, ceea ce creează o energie optimistă și îi face să zâmbească, pregătindu-i pentru a oferi complimente colegilor.
Activitate 3 – Activitate principală: Exercițiul „Oglinda în mișcare” (roluri + feedback)
Scopul: conștientizarea gândurilor automate, a factorilor ce influențează autoevaluarea.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Psihologul propune o activitate de psihodramă relațională: Un participant intră în centrul cercului – „protagonistul”. Psihologul invită câte 2 colegi să intre simbolic în roluri: – un „OGLINDĂ CRITICĂ” – vocea interioară negativă a adolescentului; – un „OGLINDĂ SUSTINĂTOARE” – vocea unui prieten empatic sau a grupului. Protagonistul ascultă pe rând cele două oglinzi. Psihologul le oferă ghidaje:

– Oglinda critică: „Tu spui ce îți spune vocea ta interioară atunci când ai îndoieli.” – Oglinda susținătoare: „Tu răspunzi cu ce vezi valoros la colegul tău, sincer și direct.” După rundă, psihologul îl întreabă pe protagonist: „Care voce ți-e mai familiară?” „Ce ai simțit când ai auzit oglinda susținătoare?” „Ce ai vrea să-ți amintești mai des?” Se alternează rolurile, astfel încât fiecare participant să experimenteze atât exprimarea de apreciere, cât și confruntarea empatică a autocriticii.
Activitate 4 – Activitate: „Plicul cu complimente”
Scopul: consolidarea stimei de sine.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Fiecare participant va primi <i>feedback pozitiv</i> de la ceilalți. Psihologul distribuie fiecăruia câte o coală de hârtie pe care este scris numele său (sau, alternativ, câte un plic). Fiecare foaie/plic circulă apoi la toți ceilalți membri ai grupului. Instrucțiunea este ca <i>fiecare</i> să scrie pe foaia fiecărui coleg un compliment sau un mesaj pozitiv, evidențiind o calitate, un talent sau ceva apreciat la acea persoană. Pot fi lucruri simple: “<i>Ești o persoană foarte sinceră – apreciez asta la tine</i>”, “<i>Ai un stil vestimentar grozav</i>”, “<i>Mă faci să râd când sunt trist – ai umor</i>” sau “<i>Se vede că îți pasă de ceilalți, ești empatic</i>”. Psihologul îi încurajează pe toți să găsească măcar un aspect pozitiv pentru fiecare coleg, amintindu-le că în acest grup ne concentrăm pe apreciere, nu pe critici. Se lucrează în liniște câteva minute bune, până când fiecare a scris pe foaia fiecărui coleg. La final, fiecare își recuperează foaia cu propriul nume, acum <i>plină de complimente</i> și mesaje frumoase. Li se oferă câteva momente să le citească în tihnă. Un murmur de surpriză și încântare umple sala – mulți zâmbesc larg văzând cât de multe lucruri frumoase au scris ceilalți despre ei. Unii poate nu se așteptau să primească atâtea aprecieri. Psihologul inițiază o discuție: “<i>Cum a fost să aflați cum vă văd ceilalți? V-a surprins ceva?</i>”. Participanții își împărtășesc reacțiile: unii se declară fericiți și spun că vor păstra acele bilete ca să le recitească atunci când se simt jos; alții pot recunoaște că la început le-a fost greu să creadă complimentele (“<i>mi se pare ciudat să aud lucruri bune despre mine</i>”), dar că exercițiul i-a ajutat să realizeze că se subestimează uneori. Psihologul subliniază că, adesea, <i>ceilalți observă la noi aspecte pozitive pe care noi înșine le trecem cu vederea</i>, și ne invită să avem mai multă îngăduință față de propria persoană. Acest schimb de complimente încălzește inimile tuturor și creează o atmosferă de susținere reciprocă extrem de puternică în grup.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : Primind aprecierea
Scopul: conștientizarea distorsiunilor negative în autoevaluare și confruntarea empatică.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Pentru a încheia, psihologul le cere participanților să reflecteze cum a fost <i>să primească</i> atâtea laude și care este un mesaj care i-a atins cel mai mult. Fiecare împărtășește pe scurt: “<i>Mi-am dat seama că oamenii chiar apreciază bunătatea mea</i>”, sau “<i>M-a emoționat să citesc că sunt un prieten de încredere, nu știam că asta se vede din exterior</i>”. Unii pot recunoaște că la început au fost sceptici sau rușinați, dar acum se simt <i>validați și încurajați</i>. Psihologul îi felicită pentru deschiderea de care au dat dovadă și îi încurajează să <i>păstreze biletele primite</i>, ca pe un “rezervor de încredere” la care să revină când au o zi mai puțin bună. Acest

moment de reflecție întărește lecția ședinței: că uneori trebuie să ne privim pe noi prin ochi mai blânzi – așa cum ne văd cei care ne apreciază.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : <i>Plec în călătorie</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ritualul de încheiere este unul plin de căldură și conexiune fizică, potrivit după exercițiul de complimente. Participanții stau în picioare în cerc. Psihologul începe, spunând: <i>“Mă duc într-o călătorie și iau cu mine o îmbrățișare”</i>. Se întoarce către persoana din dreapta sa și o îmbrățișează strâns. Persoana respectivă continuă lanțul, repetând formula cu adăugarea unei noi acțiuni de bunătate: de exemplu, <i>“Mă duc într-o călătorie și iau cu mine o îmbrățișare și o bătaie prietenească pe umăr”</i> – îmbrățișându-și la rândul ei vecinul și bătându-l ușor pe umăr. Fiecare participant repetă gesturile anterioare și adaugă ceva nou (o strângere de mână, un high-five, o laudă verbală scurtă – orice gest pozitiv și respectuos). În scurt timp, întregul grup este antrenat, iar ultimul participant va executa o suită întreagă de gesturi pline de afecțiune și apreciere cu psihologul (care a fost primul). Ritualul stârnește multe zâmbete și râsete, dar și emoție autentică – toți au primit și oferit, la propriu, <i>afecțiune</i> și <i>acceptare</i> din partea grupului. În acest mod vesel și tandru se încheie ședința, consolidând sentimentul de valoare personală și de apartenență la grup.
Mesajul psihologului
<i>„Fiecare dintre voi este ca o floare unică într-o grădină – frumoasă în felul său. Complimentele și aprecierile pe care le-ați primit astăzi sunt oglinda a ceea ce vede lumea bun în voi. Vă invit să le credeți și voi! Uneori suntem cel mai aspru critic al nostru, dar merită să ne dăm voie să fim și cel mai bun prieten al nostru. Ori de câte ori vă îndoiiți de valoarea voastră, recitiți cuvintele frumoase de la colegi sau amintiți-vă de vocea celor care vă apreciază. Și nu uitați: a vă iubi pe voi înșivă nu este egoism, ci fundația pe care se clădește fericirea și încrederea. Sunteți valoroși și merităm cu toții să ne privim cu bunătate și respect. Plecați astăzi acasă cu gândul că “Sunt suficient de bun exact așa cum sunt” – pentru că acesta este adevărul.”</i>

Ședința nr. 13 " Comunicare asertivă și limite sănătoase "

Scop: dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă ale participanților, astfel încât aceștia să își poată exprima nevoile, sentimentele și limitele într-un mod ferm, dar respectuos față de ceilalți.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să distingă între stilurile de comunicare *pasiv*, *agresiv* și *asertiv*, înțelegând consecințele fiecăruia asupra relațiilor;
- să formuleze mesaje asertive de tip „Eu...” pentru a exprima ceea ce simt și ce doresc, fără a acuza sau jigni interlocutorul;
- să spună “nu” atunci când este necesar, stabilind limite sănătoase, și să gestioneze mai bine situațiile în care cineva le încalcă drepturile;

să demonstreze prin joc de rol o interacțiune dificilă (un conflict, o cerere) abordată într-o manieră asertivă, simțindu-se mai încrezători în abilitatea lor de a comunica eficient.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce înseamnă comunicare asertivă?”

Scopul: Această activitate ajută la înțelegerea stilurilor de comunicare și consecințele fiecăruia asupra relațiilor.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul deschide discuția cu o mini-sesiune de <i>brainstorming</i> . Întreabă grupul ce înțelege prin termenul “ <i>asertivitate</i> ” sau “ <i>comunicare asertivă</i> ”. Participanții își exprimă pe rând opiniile sau asocierile: “ <i>să spui ce gândești</i> ”, “ <i>să nu te lași călcat în picioare</i> ”, “ <i>să nu ții, dar nici să taci</i> ” etc. Facilitatorul notează ideile pe tablă. Apoi sintetizează: comunicarea asertivă înseamnă <i>să-ți exprimi gândurile, emoțiile și nevoile clar și direct, în timp ce respecți și drepturile și sentimentele celuilalt</i> . Această introducere pregătește terenul pentru exersarea concretă a asertivității.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Telefonul fără fir”
Scopul: Identificarea distorsiunilor în comunicare și rolul asertivității.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a ilustra importanța comunicării clare, grupul joacă rapid clasicul “ <i>telefon fără fir</i> ”. Participanții stau în șir sau cerc. Psihologul șoptește persoanei de lângă el o propoziție scurtă (de exemplu: “ <i>Măine vom merge cu toții la picnic în parc</i> ”). Fiecare transmite mai departe vecinului, în șoaptă, ce a auzit. Ultimul din lanț spune cu voce tare mesajul recepționat – care, de obicei, iese comic și distorsionat față de original (de pildă “ <i>Măine vom mânca toți pici în parc</i> ”). Se compară mesajul inițial cu cel final, stârnind râsete. Psihologul leagă concluzia: “ <i>Uneori, viața ne aruncă multe probleme deodată, ca mesajul care se deformează în acest joc. Dacă nu comunicăm clar și direct, ceea ce ajunge la ceilalți poate fi greșit înțeles.</i> ” Astfel se evidențiază importanța exprimării directe a gândurilor, fără ocolișuri, pentru a evita distorsionarea mesajului – mesaj ce se va exersa în continuare în contextul asertivității.
Activitate 3 – Activitate: „Ce îmi este ușor / Ce îmi este greu să spun?”
Scopul: Această secvență susține procesul de formulare de mesaje asertive.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Participanții sunt așezați în cerc. Psihologul deschide verbal sesiunea, cu o explicație clară: „Astăzi vom lucra pe felul în care ne exprimăm: cum comunicăm, cum cerem ce avem nevoie, cum spunem ‘nu’. Vom analiza și exersa cum arată o comunicare asertivă și cum putem formula limite clare fără a ne simți vinovați.” Fiecărui participant i se oferă o fișă. Psihologul cere completarea individuală a două întrebări: „Ce îmi este ușor să comunic celorlalți?” „Ce îmi este greu să spun sau să cer? De ce?” După completare, participanții discută voluntar. Psihologul reflectă conținuturile generale, fără individualizare, și subliniază rolul acestor întrebări ca formă de autoobservare cognitivă : „Ceea ce ne este greu de comunicat nu dispare. Dacă nu îl exprimăm, se transformă în tensiune sau reacție întârziată. Exprimarea clară, fără agresivitate, este un act de protecție – nu o slăbiciune.”
Activitate 4 – Activitate principală: „Exersarea comunicării asertive”
Scopul: abordarea asertivă și abilitatea de comunicare eficientă
Durata: 30 minute

Desfășurare: În această activitate, participanții învață și pun în practică elementele cheie ale comunicării asertive, inclusiv formularea de <i>mesaje de tip „Eu”</i> și exprimarea unui refuz politicos. Învățarea mesajului asertiv: Psihologul explică structura unui mesaj asertiv eficient, care se concentrează pe propriile emoții și nevoi în loc să arunce vina pe celălalt. Pe tablă este scris exemplul tipic: <i>“Mă simt ____ când tu ____, deoarece ____ . Aș dori ca pe viitor ____ .”</i>. Se discută pe scurt fiecare componentă: (1) <i>exprimarea sentimentului personal</i> (<i>“Mă simt rănit/întristat/furios...”</i>), (2) <i>comportamentul concret al celuilalt</i> care a generat emoția (<i>“...când nu mă ascuți/când îmi iei lucrurile fără să ceri...”</i>), (3) <i>motivul/efectul</i> (<i>“...pentru că simt că opinia mea nu contează/nu-mi respecti intimitatea”</i>) și (4) <i>cererea sau sugestia de viitor</i> (<i>“Aș vrea să vorbim pe rând”</i> sau <i>“Te rog să îmi ceri voie data viitoare”</i>). Pentru a ilustra, psihologul dă un exemplu complet: <i>“Mă simt neglijat când stai mereu pe telefon în timp ce vorbesc cu tine, deoarece am impresia că ce îți spun nu e important. Aș aprecia ca data viitoare să ne acordăm atenție unul altuia când vorbim.”</i>. Participanții sunt invitați să creeze oral 1-2 exemple proprii, pentru a se obișnui cu formatul. Joc de rol – comunicare la alegere: Apoi, voluntari dintre participanți sunt invitați să joace pe rând scurte scenete pentru a exersa asertivitatea versus alte stiluri. De exemplu, o pereche primește scenariul: <i>“Un prieten ți-a stricat fără să vrea un obiect la care ții mult. Cum reacționezi?”</i>. Mai întâi, li se cere să improvizeze un răspuns în stil <i>agresiv</i> (ridicând tonul, acuzând: <i>“E numai vina ta, ești neatent!”</i>), apoi un răspuns <i>pasiv</i> (minimizând problema, fără a-și exprima supărarea reală: <i>“Nu-i nimic... nu contează”</i>, deși se vede că îl deranjează) și, în final, un răspuns <i>asertiv</i> (exprimând calm emoția și cerând repararea: <i>“Sunt foarte supărat că s-a stricat. Țineam la acel obiect. Aș vrea să ai mai multă grijă; poate îl putem repara împreună.”</i>). Publicul observă diferențele – în prima variantă prietenul devine defensiv, în a doua situația rămâne nerezolvată, pe când în varianta asertivă ambele părți se simt respectate. Toți participanții au apoi ocazia să exerseze, lucrând câteva minute în perechi. Fiecare pereche alege o situație din viața de zi cu zi în care ar fi dificil să spună “nu” sau să își afirme o opinie (de ex. <i>un coleg îi cere temele, dar nu vrea să i le dea; un adult îi vorbește pe un ton nedrept; un prieten îl presează să încerce ceva ce nu dorește</i>). În perechi, unul joacă rolul “celuilalt”, iar adolescentul își formulează răspunsul asertiv. Apoi schimbă rolurile dacă doresc. Psihologul merge pe la grupuri, oferind ajutor la nevoie – amintind, de exemplu, să înceapă cu <i>“Eu mă simt...”</i> în loc de <i>“Tu ești...”</i>. După exersare, câteva perechi pot împărtăși ce replici asertive au folosit sau cum s-au simțit procedând astfel. Mulți constată că <i>nu este ușor să fii asertiv</i>, mai ales când emoțiile sunt puternice, dar cu formula potrivită se poate comunica mesajul fără scandal. Discuția finală subliniază beneficiile: prin asertivitate, ceilalți înțeleg mai clar ce simțim și ce dorim, fără să se simtă atacați, ceea ce crește șansa să ne respecte dorințele. Totodată, participanții sunt încurajați să remarcă cum s-a simțit să spună “nu” sau să se afirme – unii pot spune că inițial au avut emoții, dar și-au simțit apoi <i>sporită stima de sine</i> și <i>ușurare</i> că au putut fi sinceri.	
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : Cum sună vocea mea asertivă	
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.	
Durata: 5 minute	
Desfășurare: Pe final, fiecare participant este invitat să reflecteze la ce a învățat nou despre propriul stil de comunicare. Psihologul întreabă: <i>“În ce situație din viața voastră v-ar prinde bine să folosiți comunicarea</i>	

asertivă? Credeți că veți încerca?”. Fiecare poate împărtăși un gând: de pildă, “Voi încerca să fiu mai ferm cu prietenii care fac glume pe seama mea” sau “Mi-am dat seama că pot spune ce mă deranjează fără să rănesc pe cineva”. Unii pot recunoaște că uneori erau prea pasivi sau, dimpotrivă, prea agresivi și că acum văd o cale de mijloc mai eficientă. Psihologul le mulțumește pentru sinceritate și îi îndeamnă să pună în practică acele situații, oricât de mici, pentru a-și antrena “vocea asertivă”.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : Afirmația asertivă
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ca ultim gest simbolic, grupul realizează o scurtă afirmație în cor, menită să le întipărească în minte dreptul de a comunica asertiv. Toți se ridică în cerc. Psihologul spune: “<i>Haideți să spunem împreună: «Am dreptul să spun NU atunci când ceva nu îmi face bine.»</i>” Grupul repetă cu voce tare: “<i>Am dreptul să spun NU atunci când ceva nu îmi face bine!</i>”. Se repetă încă o dată, mai tare și mai clar. Apoi, psihologul continuă: “<i>Și: «Am dreptul să îmi exprim gândurile și sentimentele sincer și politicos.»</i>” Grupul repetă: “<i>Am dreptul să îmi exprim gândurile și sentimentele sincer și politicos!</i>”. La final, toți aplaudă scurt. Prin acest ritual, participanții își afirmă drepturile personale și părăsesc ședința cu o atitudine plină de încredere în forța propriei voci.
Mesajul psihologului
„O comunicare autentică și sănătoasă se clădește pe sinceritate și respect reciproc. Astăzi ați văzut că puteți spune ceea ce simțiți și ceea ce doriți fără să răniți pe nimeni – aceasta este cheia asertivității. În viața de zi cu zi, vor fi situații când veți simți presiune sau nedreptate, dar nu uitați: aveți dreptul să vorbiți deschis despre nevoile voastre, la fel cum și ceilalți au acest drept. Când comunicați asertiv, vă afirmați valoarea și vă protejați demnitatea, în același timp menținând puntea de legătură cu celălalt. Continuați să exersați aceste abilități: la început poate părea dificil, însă cu fiecare “nu” spus calm sau fiecare “Mă simt...” exprimat sincer, veți câștiga respect – al vostru față de voi înșivă și al celorlalți față de voi. Sunt mândru de progresul vostru și am încredere că veți folosi această voce asertivă pentru a crea relații mai sincere și mai echilibrate în viața voastră.”

Ședința nr. 14 " Originile mele: stilul de atașament și figura de bază. Emoțiile în relații "

Scop: explorarea conceptului de atașament și identificarea dinamicii relației cu părinții modului în care se construiește încrederea în relațiile cu ceilalți.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să conștientizeze patternul relațional/ atașament și modul în care acesta influențează relațiile, încrederea și modul de comunicare cu ceilalți;
- să recunoască emoțiile în relațiile cu ceilalți și să le exprime adecvat, constructiv.
- să explice prin cuvintele lor ce înseamnă *încredere* într-o relație și de ce este importantă;
- să identifice cel puțin doi factori care ajută la construirea încrederii și doi factori care pot eroda încrederea între persoane;
- să experimenteze direct sentimentul de a avea încredere în altcineva și de a fi responsabil de încrederea oferită de altcineva, discutând despre trăirile avute în aceste roluri.

Activitate 1 – Activitate de deschidere: „Părinții și rolul acestora în viața noastră?”

Scopul: psihoeducație
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul deschide sesiunea prin informări privind influența relațiilor timpurii cu părinții sau persoanele semnificative asupra bunăstării psihice, comportamentului și stimei de sine; patternul stilului parental; nevoi afective, implicații psihopatologice.
Activitate 2 – Activitate principală: „Încrederea înseamnă...”
Scopul: Această activitate ajută la conștientizarea diversității modurilor în care este percepută încrederea și pregătește terenul pentru activitățile următoare.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a introduce tema, psihologul invită fiecare participant să termine propoziția „ <i>Pentru mine, încrederea înseamnă...</i> ”. Rând pe rând, toți împărtășesc câteva cuvinte sau un exemplu personal despre ce înțeleg prin încredere (de exemplu: „ <i>Încrederea înseamnă să știu că pot conta pe cineva când am nevoie.</i> ”). Facilitatorul ascultă activ și rezumă ideile, evidențiind elementele comune (cum ar fi sinceritatea, fiabilitatea, loialitatea) și remarcând eventual diferențele de perspectivă.
Activitate 3 – Joc de rol: „Conducătorul orb”
Scopul: explorarea încrederii și construirea acesteia.
Durata: 10 minute
Desfășurare: În continuarea explorării încrederii, fiecare adolescent trăiește direct experiența de a-și pune încrederea în altcineva. Participanții formează din nou perechi. În fiecare pereche, un membru își leagă la ochi o eșarfă (sau închide strâns ochii), devenind „<i>cel condus</i>”, iar celălalt devine „<i>ghidul</i>”. Timp de 3-4 minute, ghidul îl plimbă pe colegul cu ochii acoperiți prin sală sau pe un traseu scurt, folosind o mână pe brațul acestuia și indicații verbale pentru a-l orienta, evitând obstacolele. Psihologul supraveghează pentru siguranță. Apoi rolurile se schimbă, astfel încât fiecare experimentează ambele ipostaze. După exercițiu, grupul se reunește în cerc și are loc o discuție: „<i>Cum v-ați simțit când ați fost conduși cu ochii închiși? Dar în rolul de ghid responsabil?</i>” Participanții descriu emoțiile avute – unii pot menționa că s-au simțit vulnerabili, anxioși sau dimpotrivă în siguranță deplină când erau conduși, iar ca ghizi poate au simțit responsabilitate și grijă să nu dezamăgească. Psihologul facilitează discuția legând experiența de <i>situații reale de viață</i>: de exemplu, cum avem nevoie să avem încredere în familie sau prieteni în momente dificile, ori cum ne simțim atunci când cineva își pune baza în noi. Se evidențiază ce comportamente ale ghizilor au inspirat încredere (vorbitul calm, ținutul protector de braț, atenția la obstacole) și care ar fi putut-o submina (graba, glumele nepotrivite). Astfel, participanții deduc în mod practic elemente cheie ale <i>atașamentului securizant</i> – siguranța, grija, comunicarea clară.
Activitate 4 – Exercițiu de activare: „Jocul oglinzilor”
Scopul: experimentarea directă a sentimentului de a avea încredere în altcineva și de a fi responsabil de încrederea oferită de altcineva.
Durata: 10 minute

Desfășurare: Participanții se împart două câte două. În fiecare pereche, unul dintre parteneri va fi „conducătorul”, iar celălalt „oglinda”. Timp de aproximativ un minut, conducătorul face mișcări lente cu mâinile și corpul, iar oglinda încearcă să le reflecte simultan, ca și cum ar fi imaginea sa în oglindă. Apoi rolurile se inversează. Exercițiul este amuzant și energizant, necesitând totodată cooperare și atenție reciprocă. La final, psihologul întreabă pe scurt cum s-au simțit în rolul de conducător vs. în rolul de oglindă, subliniind că sincronizarea și grija de a nu face mișcări bruște (pentru a nu-l “pierde” pe celălalt) se aseamănă cu <i>încrederea</i> – trebuie să fim atenți unii la alții.
Activitate 5 – Fișă de lucru: <i>Cine sunt eu în relațiile mele?</i>
Scopul: introspecție și rol familial și social
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul încurajează un ton natural, o exprimare fără cenzură, completarea frazelor din fișa de lucru. Opțional, va citi cu voce tare în fața grupului.
Activitate 6 – Exercițiu de reflecție : <i>Ce am descoperit?</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Pentru a încheia, fiecare membru al grupului este invitat să împărtășească pe scurt un lucru important pe care l-a aflat sau l-a conștientizat în această sesiune despre încredere sau despre sine. Unii pot menționa că au realizat cât de greu le este să lase controlul în mâinile altuia, alții că le face plăcere să îi ajute pe ceilalți. Acest tur de reflecție consolidează învățămintele ședinței și îi ajută pe participanți să își exprime gândurile finale, oferind și psihologului feedback despre impactul activităților.
Activitate 7 – Ritual de încheiere : <i>Cercul încrederii</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Toți participanții se adună din nou în cerc, în picioare. Psihologul îi invită să se conecteze ca grup într-un scurt moment de încredere mutuală: timp de câteva clipe, își așază cu toții mâinile pe umerii vecinilor sau se țin de mâini (în funcție de nivelul de confort al grupului) și închid ochii. În liniște, sunt îndrumați să respire adânc de câteva ori și să simtă prezența celor din jur ca pe un sprijin. După aproximativ 30 de secunde, toți deschid ochii, iar la semnalul psihologului rostesc împreună, tare: „<i>Suntem aici unii pentru alții.</i>” Acest ritual simbolic întărește sentimentul de unitate și siguranță în grup, marcând încheierea ședinței într-o notă solidară.
Mesajul psihologului
„<i>Încrederea este fundația relațiilor profunde. Astăzi ați experimentat cum este atât să te sprijini cu încredere pe altcineva, cât și să fii tu cel de sprijin. Nu este întotdeauna ușor – uneori ne temem să ne lăsăm conduși, alteori simțim povara responsabilității – însă exact prin astfel de experiențe învățăm să construim atașamente securizante. Când comunicăm deschis, ne purtăm cu grijă și ne respectăm promisiunile, sădăm semințele încrederii. În timp, aceste semințe cresc în relații puternice, în care ne simțim în siguranță să fim noi înșine. Vă încurajez să aveți răbdare și curaj în a oferi și a primi încredere, atât în grupul nostru, cât și în afara lui. Doar așa vom clădi legături autentice care ne vor da aripi să creștem.</i>”

Teme pentru acasă – Fișe de lucru adolescent-părinte
Tema 1 pentru acasă : Fișă de lucru pentru adolescent: <i>Explorarea Originilor – Povestea Familiei Mele</i> activitatea: „ <i>Arborele genealogic personalizat</i> ”
Scopul: Identificarea și conștientizarea patternului relațional.
Adolescentul va completa fișa de lucru în dreptul fiecărei persoane notând o trăsătură de personalitate sau o calitate pe care crede că a moștenit-o sau pe care a ales să o evite în mod conștient.
Tema 2 pentru acasă : Fișă de lucru pentru părinte/ părinți : „Atașament și familie”
Scopul: identificarea și conștientizarea patternului relațional.
„Notați o trăsătură de personalitate sau o calitate pe care credeți că ai moștenit-o de la dumneavoastră” „Sunt, pentru copilul meu, părintele pe care mi l-am dorit să-l am în copilărie?”
Mesajul psihologului – Fișa pentru părinte
„Un citat buddist spune Dăruiește-i celui cel iubești aripi să poată zbura și motive ca să se întoarcă. A fi părinte înseamnă a fi pentru copil rampă, dar și refugiu. Să rămâneți conectați la ceea ce ați descoperit azi – nu pentru a învinui, ci pentru a ști cum e nevoie a fi ”.

Ședința nr. 15 " Relația cu tata: pierderi, rupturi, reconectare simbolică "

Scop: Încurajarea exprimării autentice și asumarea conștientă a alegerilor personale.

Obiective: Adolescentul va:

- reflecta asupra propriei identități autentice;
- identifica situații în care a fost în disonanță cu sinele propriu;
- diferențiază alegerile asumate de cele dictate din exterior;
- exprime intenții și decizii din spațiul convingerilor personale;
- cultive curajul de a trăi în acord cu valorile și emoțiile personale.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: Explorarea imaginii paternale
Scopul: Această activitate ajută identificarea trăiri afective legate de figura paternă, nevoile emoționale împlinite și neîmplinite în relație cu tatăl sau cu figura masculină dominantă
Durata: 10 minute
Desfășurare: Participanții sunt invitați să se așeze în semicerc. Psihologul introduce ședința cu un ton clar, echilibrat și respectuos față de sensibilitatea subiectului: „Astăzi vom vorbi despre relația cu tata – sau cu figura masculină care a fost importantă sau marcantă pentru voi. Poate a fost tatăl biologic, poate un unchi, frate mai mare, profesor sau alt bărbat care a avut o influență asupra voastră. Scopul nu este să judecăm ce a fost bine sau rău, ci să înțelegem cum ne-a afectat această relație și ce purtăm cu noi în prezent.” Fiecare participant primește o fișă și este rugat să completeze următoarele: „Tatăl meu (sau figura paternă dominantă) a fost...” „Ce îmi amintesc cel mai mult din copilărie legat de el...” „Când aveam nevoie de sprijin, el...”

Psihologul precizează că răspunsurile nu vor fi citite cu voce tare decât dacă adolescentul dorește acest lucru. Acest moment are rolul de a ancora memoria afectivă și de a activa primele niveluri de reflecție simbolică și relațională.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: Colaj „Figura masculină care m-a protejat”
Scopul: simbolizarea vizuală al protecției și susținerii masculine ca act simbolic de reconectare sau încheiere emoțională.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Pe mesele de lucru sunt puse reviste, markere, foi colorate, imagini decupate, hârtie albă. Psihologul le propune participanților să creeze, individual, un colaj sau un desen care să reprezinte ideea de protecție masculină – nu neapărat legată de tatăl biologic. Poate fi un personaj fictiv, o imagine simbolică (copac, stâncă, scut), o persoană cunoscută sau imaginară. Instrucțiunile sunt formulate clar: „Alegeți o imagine, o formă, un simbol care pentru voi înseamnă ‘protecție masculină’. Lăsați-vă mâinile să lucreze. Nu trebuie să fie estetic – ci sincer.” După 10–12 minute, participanții sunt invitați, dacă doresc, să arate și să descrie în 2–3 propoziții ceea ce au creat. Psihologul întreabă: „Cum te-ai simțit în timpul acestei activități?” „Ce ai vrea să păstrezi din imaginea de azi – în relație cu ideea de sprijin?” Această activitate funcționează ca un exercițiu de reconstrucție simbolică a reprezentării paternale – reparativă, în unele cazuri.
Activitate 3 – Activitate principală: <i>Scrisoare către tatăl real sau simbolic</i> - psihodramă
Scopul: reflectarea verbală și scrisă asupra unei părți importante din structura atașamentului personal – relația cu figura paternă.
Durata: 25 minute
Desfășurare: Participanții revin în cerc. Psihologul le propune scrierea unei scrisori libere: „Scrieți o scrisoare către tata – real sau imaginar – în care să exprimați ce ați fi vrut să spuneți, dar poate nu ați avut ocazia. Poate fi recunoștință, dor, furie, iertare, confuzie – orice aveți nevoie să scoateți.” Pentru unii participanți, psihologul oferă o structură de pornire: „Mi-ar fi plăcut ca tata să...” „Mă durea când...” „Încă port în mine o întrebare...” Scrierea durează 10–15 minute. Se respectă tăcerea din sală. Cine dorește, poate citi un fragment. Psihologul validează orice formă de exprimare și explică: „Această scrisoare nu este despre a primi un răspuns. Este despre a da un sens și o voce unei relații care te-a format, într-un fel sau altul.” Apoi, se propune o formă de psihodramă simplificată: Un participant poate rosti câteva propoziții din scrisoarea sa, în timp ce un coleg joacă rolul tatălui, doar ascultând – fără replici. Psihologul susține cadrul emoțional și stabilește clar că rolul nu este jucat pentru a imita, ci pentru a simboliza ascultarea.

După fiecare intervenție, participantul este întrebat: „Cum a fost să spui asta cuiva?” „Ce ai simțit în corpul tău?” „Ce rămâne cu tine din acest moment?”.
Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : <i>Ce aș fi avut nevoie de la el?</i>
Scopul: verbalizarea nevoilor neîmplinite într-o manieră structurată, dar emoțional acceptabilă.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Participanții sunt invitați să completeze: „Mi-ar fi plăcut ca tata să...” „Ce am avut nevoie, dar nu am primit...” „O emoție pe care o duc cu mine încă de atunci este...”
Activitate 5 – Ritual de încheiere : <i>Ce aleg să port mai departe</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul propune o încheiere de integrare simbolică: „Gândește-te la ce ai spus, scris sau simțit azi. Ce alegi să păstrezi din relația cu figura paternă? Ce alegi să lași în urmă?” Participanții scriu, într-o propoziție: „Plec de aici cu...” „Mă eliberez de...” Acest ritual simbolic funcționează ca un act de separare psihică și reconectare la o imagine de sine reorganizată.
Mesajul psihologului
<i>„Fiecare dintre noi poartă cu sine urmele prezenței sau absenței tatălui. Dar ceea ce am văzut astăzi este că nu suntem condamnați la trecut. Putem rescrie relația. Putem construi o figură de sprijin internă, chiar și dacă am dus lipsa uneia externe. Scrisoarea, imaginea, cuvintele voastre au arătat puterea de a transforma o lipsă în înțelegere. Să rămâneți conectați la ce ați descoperit azi – nu pentru a învinui, ci pentru a merge mai ușor mai departe.”</i>

Ședința nr. 16 " Sprijin real și simbolic prieteni, relațiile de încredere "

Scop: îmbunătățirea abilităților de a construi și menține relații sănătoase, bazate pe respect și empatie.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să identifice caracteristicile unei relații sănătoase (încredere, respect, comunicare, suport reciproc) comparativ cu cele ale unei relații toxice sau dezechilibrate (lipsa respectului, control, abuz, comunicare defectuoasă);
- să manifeste empatie și ascultare activă în interacțiunile cu ceilalți,;
- să stabilească limite sănătoase în relațiile lor (cu prieteni, familie, relații romantice), recunoscând că aceste limite contribuie la respectul reciproc.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce prețuiesc într-o prietenie?”
Scopul: Această activitate ajută la a contura repere în relații.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul începe discuția invitând fiecare membru să menționeze pe rând o calitate sau un element pe care îl consideră esențial într-o relație de prietenie sau într-o relație apropiată. Răspunsurile pot include: <i>“loialitatea”, “sinceritatea”, “respectul”, “distracția împreună”, “să mă pot baza pe celălalt”</i> etc. Pe măsură ce fiecare împărtășește, facilitatorul notează cuvintele pe flipchart în două coloane: de o parte valori pozitive (pentru relații sănătoase), iar dacă apare vreo caracteristică negativă (ex: <i>“să nu mă mintă”</i> – notat ca <i>onestitate</i> vs. minciună) o trece în coloana opusă. Se obține astfel un tablou al “ingredientelor” unei relații armonioase. Psihologul evidențiază că elementele enumerate (încredere, sinceritate, respect, sprijin reciproc etc.) stau la baza relațiilor solide și că acestea vor fi explorate în continuare.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Nodul uman”
Scopul: Identificarea caracteristicilor unei relații sănătoase.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Acest joc energetic subliniază importanța cooperării și comunicării în relații. Toți participanții se strâng la mijlocul sălii, stând umăr la umăr într-un cerc strâns. Apoi, întind mâinile la întâmplare spre centrul grupului și fiecare apucă două mâini ale unor persoane diferite (având grijă să nu prindă ambele mâini ale aceleiași persoane). Când toată lumea s-a prins, se formează un “nod” uman. Provocarea este ca, <i>fără să dea drumul mâinilor</i>, grupul să comunice și să se miște pentru a se <i>descurca</i> din acest nod, revenind la un cerc normal. În timpul desfășurării, apar râsete și necesitatea de a da indicații (<i>“Treci pe sub mâna mea”, “Ridicați mâinile aici”</i>). După ce reușesc (sau după câteva minute de încercări amuzante), se discută pe scurt: <i>“Cum ați rezolvat acest «conflict» de încurcături? Ce a funcționat?”</i> Răspunsurile scot în evidență cooperarea, răbdarea, ascultarea ideilor celuilalt – aceleași atitudini esențiale în rezolvarea conflictelor reale. Participanții, acum bine dispuși și activați fizic, trec apoi la activitatea principală.
Activitate 3 – Activitate principală: „Semaforul relațiilor”
Scopul: conștientizarea reacțiilor automate
Durata: 30 minute
Desfășurare: În această activitate, grupul analizează diverse comportamente întâlnite în relații și le clasifică drept sănătoase sau problematice. Psihologul pregătește dinainte o serie de afirmații/descrieri scurte referitoare la comportamentul într-o prietenie sau relație (ex.: <i>“Prietenul tău îți critică mereu aspectul fizic, spunând că o face ca să te motiveze”, “Iubitul/iubita îți cere să îi dai parolele de la rețelele sociale ca dovadă că nu ai secrete”, “Un coleg nou vrea mereu să stea cu tine și te ascultă când ai o problemă”, “Cel mai bun prieten se supără dacă petreci timp și cu alți oameni”</i>). Fiecărui participant i se oferă două cartonașe sau foi colorate – una verde (pentru <i>“OK/sănătos”</i>) și una roșie (pentru <i>“Nesanătos/periculos”</i>). Pe rând, psihologul citește fiecare situație, iar tinerii ridică cartonașul verde sau roșu în funcție de cum percep comportamentul descris. Se uită în jur la răspunsurile celorlalți – pot exista diferențe de opinie. După fiecare afirmație, facilitatorul întreabă: <i>“De ce verde sau de ce roșu?”</i> și încurajează comentarii. Discuția scoate la iveală motivele: de exemplu, la

critica constantă asupra aspectului (chiar sub pretext de ajutor) majoritatea ridică roșu, recunoscând că îi face să se simtă rău – deci e un comportament toxic, nu motivant. La cererea parolelor, toți ridică roșu – se vorbește despre *încredere* și *respectul intimității*. La colegul care ascultă problemele, toți sunt de acord cu verde – arată *sprijin* și *empatie*. La prietenul gelos pe alți amici, apar mix de culori: unii zic roșu (posesivitate nesănătoasă), alții inițial verde (crezând că înseamnă că ține mult la ei); psihologul moderează discuția subliniind diferența între *afecțiune* și *control*, concluzionând că gelozia posesivă dăunează relației. Prin aceste exemple, participanții clarifică pentru ei comportamentele “de tip steag roșu” într-o relație și învață ce să caute sau să evite.

Tehnici de rezolvare a conflictelor: În a doua parte a activității, psihologul se concentrează pe cum să abordeze *constructiv* un conflict, odată ce identificăm o problemă. El prezintă pe scurt câteva principii: *ascultă și perspectiva celuilalt, vorbește calm, la momentul potrivit, caută o soluție de compromis sau win-win*. Apoi propune un scurt joc de rol demonstrativ: doi voluntari mimează un conflict (de exemplu, doi prieteni care s-au rănit reciproc printr-un zvon fals). Cu ajutorul sugestiilor din partea grupului, voluntarii încearcă să rezolve disputa – unul exprimând cum s-a simțit folosind mesaj asertiv, celălalt cerând scuze, apoi găsesc împreună o soluție (de ex., promit să discute direct data viitoare, nu pe la spate). După această demonstrație, psihologul subliniază cum *empatia* (înțelegerea sentimentelor celuilalt) și *comunicarea deschisă* au condus la rezolvarea conflictului. Participanții pot împărtăși și din experiențele lor – situații în care au rezolvat un conflict sau, dimpotrivă, când o ceartă a escaladat. Se discută ce ar fi putut face diferit. La final, grupul recapitulează câteva strategii de gestionare a conflictelor: de la *a lua o pauză când ești foarte furios înainte să vorbești*, până la *a cere medierea unei a treia persoane* dacă nu se descurcă singuri. Atmosfera este una de colaborare, participanții fiind dornici să povestească și să învețe unii de la alții.

Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : Ingredientul cheie

Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.

Durata: 5 minute

Desfășurare: Fiecare membru al grupului este invitat să numească **un ingredient cheie pentru o relație sănătoasă** pe care îl valorizează cel mai mult sau **o lecție** despre rezolvarea conflictelor pe care o ia din această sesiune. Rând pe rând, apar răspunsuri precum: “Pentru mine, încrederea reciprocă e cea mai importantă”, “Am înțeles cât de vital e respectul – fără el relația nu merge”, “Când am un conflict, o să încerc să ascult mai mult înainte să vorbesc”, “O să fiu atent să nu controlez, pentru că acum îmi dau seama cum se simte cealaltă persoană”. Psihologul laudă observațiile și încurajează grupul să aplice aceste *insight*-uri în viața de zi cu zi, pentru a-și îmbunătăți relațiile cu cei dragi.

Activitate 5 – Ritual de încheiere : Suntem o echipă

Scopul: card de coping

Durata: 5 minute

Desfășurare: Întregul grup încheie într-o notă de unitate și forță colectivă. Toți se adună strâns, punând mâinile împreună la centru (ca o echipă sportivă înainte de meci). Psihologul numără tare “1, 2, 3...”, iar la “3” toată lumea ridică mâinile în sus și strigă “Suntem o echipă!”. Acest strigăt simbolizează coeziunea și suportul reciproc pe care și-l oferă membrii grupului, amintindu-le că exact ca într-o echipă, și în relațiile lor din afara grupului cooperarea și susținerea fac diferența. Cu zâmbete și energie, sesiunea se încheie.

Mesajul psihologului
„Relațiile noastre – cu familia, cu prietenii, cu cei pe care îi iubim – sunt ca niște oglinzi: ne pot face să strălucim sau ne pot distorsiona, depinde cum sunt șlefuite. Astăzi ați reflectat la ce înseamnă o relație sănătoasă și ați învățat să recunoașteți semnele de avertizare ale uneia toxice. Țineți minte că meritați să fiți tratați cu respect, bunătate și încredere. La rândul vostru, oferiți-le celorlalți ceea ce și voi vă doriți: ascultare, înțelegere, respectarea limitelor. Când apar conflicte – și ele apar inevitabil în orice relație – nu vă temeți de ele: abordați-le cu calm, ascultând și vorbind deschis, nu cu reproșuri. Un conflict rezolvat cu respect poate face relația chiar mai puternică. Sunt mândru cum v-ați implicat în discuții și cum v-ați împărtășit gândurile. Continuați să cultivați aceste relații sănătoase: ele sunt sursa voastră de sprijin și fericire, atât acum, cât și pe viitor.”

Ședința nr. 17 " Emoție-gând-reacție "

Scop: dezvoltarea abilităților de identificare, înțelegere și exprimare adecvată a emoțiilor.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să recunoască și să denumească emoțiile de bază (bucurie, tristețe, frică, furie) și să își extindă vocabularul emoțional cu termeni noi;
- să conștientizeze modul în care emoțiile se manifestă în corpul lor și influențează gândurile și comportamentele;
- să exprime deschis o emoție personală într-un mod sănătos și constructiv, într-un mediu lipsit de judecată.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Proгноza meteo emoțională”
Scopul: Această activitate ajută la conștientizarea emoției dominante.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Ca exercițiu de încălzire, fiecărui participant i se cere să descrie, metaforic, starea sa sufletească de la începutul ședinței ca pe o stare a vremii. Pe rând, toți împărtășesc “proгноza” lor interioară: de exemplu, “Astăzi mă simt ca o zi însorită de vară” sau “Simt niște nori și ploaie – sunt puțin trist”. Dacă doresc, pot adăuga pe scurt motivul sau contextul acestei stări. Psihologul zâmbește și validează fiecare “vreme” menționată, subliniind că în grup este în regulă orice stare, fie ea însorită sau înnorată. Acest joc de imaginație destinde atmosfera și îi ajută pe membri să își conștientizeze emoția dominantă de moment.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Ghicește emoția”
Scopul: Recunoașterea și să denumirea emoțiilor de bază.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Urmează un joc dinamic pentru a explora expresiile emoțiilor. Psihologul pregătește bilețele, fiecare cu numele unei emoții (de exemplu: <i>entuziasm, furie, confuzie, mândrie, plictiseală</i> etc.). Un voluntar extrage un bilețel și trebuie să mimeze emoția respectivă, fără cuvinte, folosindu-și expresia feței și limbajul corporal. Restul grupului încearcă să ghicească emoția. Exercițiul energizează grupul, îmbunătățește atenția la indicii nonverbale și arată în același timp cât de diferit sau asemănător exprimăm cu toții anumite trăiri.
Activitate 3 – Activitate principală: „Harta emoțiilor în corp”
Scopul: conștientizarea modului în care emoțiile se manifestă în corp.
Durata: 30 minute

Desfășurare: Activitatea principală oferă fiecărui adolescent ocazia de a-și explora emoțiile în mod personal și creativ. Psihologul distribuie fiecăruia câte o siluetă umană conturată pe hârtie (sau îi invită să deseneze rapid conturul unui corp). Apoi le cere să se gândească la principalele patru emoții de bază – <i>bucurie, tristețe, furie, teamă</i> – și să marcheze pe siluetă unde și cum simt ei fiecare dintre aceste emoții în corp. Pot folosi culori diferite, simboluri sau cuvinte scurte. (De exemplu, ar putea colora cu roșu pumnii și obrajii pentru <i>furie</i>, să deseneze o greutate pe piept pentru <i>tristețe</i>, fluturi în stomac pentru <i>teamă</i> sau un soare în zona pieptului pentru <i>bucurie</i>.) Li se acordă câteva minute în liniște pentru a desena/reflexiona. După finalizare, participanții, voluntar, își prezintă pe scurt “<i>harta emoțiilor</i>” proprii: ce au desenat și de ce. Psihologul încurajează comentariile pozitive și observă împreună asemănările și diferențele – de exemplu, unii simt furia în cap (dureri de cap, obraji înfierbântați), alții în mâini (tendința de a strânge pumnii); sau bucuria e resimțită de mulți ca “fluturi” în stomac. Discuția care urmează subliniază că emoțiile au atât o componentă mentală, cât și una fizică și că acestea pot varia de la o persoană la alta. Psihologul evidențiază că a fi conștient de <i>semnalele corpului</i> atunci când apare o emoție ne poate ajuta să o identificăm mai repede și să o gestionăm mai bine. De asemenea, reamintește că nicio emoție nu este “rea” în sine – chiar dacă unele sunt neplăcute, fiecare are rolul ei. Prin realizarea acestor <i>hărți personale</i>, tinerii își dezvoltă vocabularul emoțional și capacitatea de autoobservare într-un mod creativ și sigur.
Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : Runda de împărtășire
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Înainte de încheiere, psihologul facilitează o scurtă reflecție de grup. Fiecare participant este invitat (dacă dorește) să spună cum i s-a părut să își exploreze emoțiile astăzi sau să menționeze o idee nouă cu care rămâne. Comentariile pot varia: unii pot spune “<i>Mi-am dat seama că îmi e greu să exprim furia și o țin în mine</i>”, alții “<i>Am înțeles că și ceilalți simt frica în stomac, nu doar eu</i>”. Psihologul ascultă cu empatie și validează fiecare contribuție. Acest moment de împărtășire consolidează experiența, arătându-le membrilor că au făcut un pas important în a-și înțelege mai bine lumea emoțională.
Activitate 5 – Ritual de încheiere : Scuturarea emoțiilor
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a încheia într-o notă energizant-pozitivă, grupul realizează un scurt ritual fizic de “descărcare” a tensiunilor. Toți se ridică în picioare. La îndemnul psihologului, încep să scuture mâinile, apoi picioarele, apoi tot corpul, ca și cum ar da jos picături de apă – metaforic, <i>eliberând emoțiile negative sau tensiunea acumulată</i>. Pot să și vocalizeze sunete amuzante în timp ce se scutură, dacă se simt confortabil, pentru a destinde și mai mult atmosfera. După ~30 de secunde de scuturat energic, psihologul spune “<i>Stop</i>”. Apoi inspiră și expiră toți profund împreună. Se finalizează ritualul cu toții zâmbind și aplaudând scurt, marcând astfel sfârșitul ședinței într-o dispoziție bună și relaxată.
Mesajul psihologului
„<i>Emoțiile fac parte din noi în fiecare clipă – ele ne colorează viața și ne transmit mesaje importante despre ce trăim. Astăzi v-ați uitat cu sinceritate la propriile emoții și ați descoperit cum vă influențează. Țineți minte că</i>

<i>nu există emoții „bune” sau „rele”: și bucuria, și furia, și tristețea, și teama au rostul lor. Ceea ce contează este să le recunoaștem și să le exprimăm într-un mod care ne ajută, nu ne rănește. Vă felicit pentru curajul de a împărtăși ce simțiți. Pe măsură ce veți continua să vă ascultați și să vă înțelegeți emoțiile, veți vedea că ele devin aliatele voastre, nu dușmani. În acest grup, orice emoție aveți, ea va fi întâmpinată cu acceptare – nu sunteți singuri în ceea ce simțiți. Fiecare emoție pe care o exprimăm sincer ne apropie mai mult unii de alții și de sinele nostru autentic.”</i>
Teme pentru acasă – Fișe de lucru adolescent-părinte
Tema 1 – Fișă de lucru - adolescent: <i>Emoțiile mele și felul în care gândesc</i>
Scopul: conștientizarea modului în care emoțiile se manifestă în corp și influențează gândurile și comportamentele.
Tema 2. – Fișă de lucru – părinte : <i>Emoții și gânduri</i>
Scopul: conștientizarea modului în care emoțiile se manifestă în corp și influențează gândurile și comportamentele.
Tema 3 – Fișă de lucru adolescent-părinte <i>Emoții și gânduri – Fișa pentru familie</i>
Scopul: aducerea la suprafață a emoțiilor și gândurilor, cât și decodificarea comportamentelor ca urmare a acestora.

Ședința nr. 18 " Gândirea rațională și reglarea emoțiilor "

Scop: Dezvoltarea empatiei și a ascultării active în cadrul relațiilor interpersonale, ca parte a procesului de maturizare emoțională și întărire a conținerii afective în dinamica de grup.

Obiective La finalul ședinței, participanții vor fi capabili:

- să diferențieze între ascultare autentică și reacție automată;
- să exprime cum se simt în rolul de ascultător activ și în cel de persoană ascultată;
- să exerseze prezența calmă, empatică și non-judicativă într-un dialog real;
- să primească feedback afectiv legat de disponibilitatea de a fi prezent pentru celălalt;
- să reflecteze asupra propriului rol în relații de sprijin.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Ce înseamnă să fii ascultat cu adevărat?”
Scopul: Această activitate ajută la activare afectivă și conștientizare relațională.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Participanții sunt așezați în cerc. Psihologul introduce tema printr-o întrebare generală, cu rol de activare afectivă și conștientizare relațională: „Când a fost ultima dată când v-ați simțit cu adevărat ascultați? Nu doar auziți – ci ascultați, fără întrerupere, fără sfaturi, fără reacții rapide. Cum a fost acea experiență pentru voi?” Fiecare participant este invitat să reflecteze timp de 1 minut în tăcere, apoi să răspundă voluntar. Psihologul normalizează răspunsurile de tip „Nu îmi amintesc” sau „Nu cred că am trăit asta”. După câteva intervenții, psihologul reformulează, cu scop pedagogic: „Ascultarea activă înseamnă să fii prezent cu totul pentru celălalt, fără să încerci să rezolvi, să repari sau să oprești emoția. Astăzi vom exersa asta împreună.

Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Vorbește și ascultă 3 minute fără întrerupere”
Scopul: Exprimarea senzațiilor în rolul de ascultător activ, cât și în cel de persoană ascultată.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Participanții sunt împărțiți în perechi. Psihologul stabilește reguli clare: Unul vorbește timp de 3 minute despre o situație recentă care a fost emoțional încărcată (nu trebuie să fie un eveniment major – poate fi ceva simplu, dar personal). Celălalt ascultă fără să spună nimic. Fără sfaturi, aprobări, comentarii. Doar contact vizual blând, atenție și prezență. Rolurile se inversează după 3 minute. Psihologul veghează la dinamica perechilor și intervine doar dacă se pierd regulile stabilite. La finalul exercițiului, participanții revin în cerc și răspund la două întrebări: „Cum a fost să fii ascultat fără întrerupere?” „Cum a fost să asculți fără să intervii?” Majoritatea menționează la prima întrebare: „Mi-a fost ciudat la început, apoi plăcut”, „M-am simțit validat fără să mi se spună nimic”. La a doua întrebare: „A fost greu să nu spun nimic”, „Am descoperit că nu era nevoie să vorbesc”. Psihologul formulează o concluzie parțială: „O relație de încredere nu începe cu o soluție, ci cu o prezență autentică. Azi, ați exersat o formă matură de empatie: tăcerea care conține.”
Activitate 3 – Activitate principală: Discuție ghidată: „Empatie vs. reflex de salvare”
Scopul: conștientizarea comportamentelor automate și înlocuirea lor prin prezență relațională funcțională.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Psihologul introduce un concept de lucru printr-o întrebare diferențiată: „Când cineva ne povestește ceva greu, avem adesea impulsul de a repara, de a oferi soluții rapide sau de a muta atenția. De ce credeți că facem asta? Și ce efect are asupra celui care doar voia să fie ascultat?” Se deschide o discuție în grup, în care participanții pot aduce exemple personale. Psihologul ghidează conversația spre identificarea mecanismelor automate de evitare a disconfortului: -oferirea rapidă de sfaturi („poate ai putea să...”), -minimalizarea („lasă, nu e așa grav”), -schimbarea subiectului, -reinterpretarea („ai înțeles greșit ce a vrut să zică”). După discuție, psihologul reface distincția clară: „Empatia nu înseamnă să salvezi. Înseamnă să fii lângă celălalt, chiar dacă nu poți face nimic. E suficient.”
Activitate 4 – Exercițiu de integrare: Feedback afectiv ghidat: „Ce am simțit când m-ai ascultat cu adevărat?”
Scopul: Această etapă are funcție de oglindire afectivă și contribuie la consolidarea relațională pozitivă în grup, bazată pe disponibilitate emoțională reciprocă.
Durata: 5 minute

Desfășurare: Participanții sunt rugați să se întoarcă spre colegul cu care au lucrat în pereche la început și să-i ofere, în 1-2 propoziții, un feedback afectiv sincer: „Ce am simțit când m-ai ascultat cu adevărat a fost...” „Mi-a făcut bine pentru că...” Psihologul susține cadrul de siguranță. Intervențiile trebuie să fie directe, clare, sincere. Nu sunt permise ironii sau glume în acest moment.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : <i>Autoobservare relațională</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Participanții completează în tăcere, în jurnalul personal sau pe fișă: „Ce învăț despre mine în rolul de ascultător?” „Cum pot să fiu prezent(ă) pentru cineva drag, fără să îl salvez?” „Ce îmi e greu să ascult și de ce?” Psihologul nu cere citirea în grup, ci lasă momentul ca reflecție internă. Se clarifică faptul că empatia se antrenează, iar dificultatea de a asculta este un obstacol normal în procesul de maturizare afectivă.
Activitate 6 – Ritual de încheiere : <i>Un gest de empatie pe care vreau să-l fac săptămâna asta</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Fiecare participant este invitat să formuleze verbal un angajament relațional: „Săptămâna aceasta, aleg să fiu empatic(ă) față de ___, prin ___.” Exemple primite de la adolescenți: – „O să o ascult pe sora mea când vine de la școală.” – „Nu o să-l mai întrerup pe tata când e nervos.” – „Am să-mi ascult o colegă care mi-a spus ceva, fără să-i dau sfaturi.” Psihologul susține verbal fiecare decizie formulată.
Mesajul psihologului
<i>„A fi empatic nu înseamnă să preiei povara celuilalt, ci să mergi o bucată de drum alături de el. Astăzi ați experimentat că tăcerea poate deveni prezență, că privirea atentă poate fi un gest de sprijin, și că nu e nevoie să vorbim mult ca să ajutăm. Empatia este semnul unei relații sănătoase și maturizate emoțional. Exersați-o – în grup, în familie, între prieteni. Nu pentru a deveni perfecți, ci pentru a fi disponibili. Și asta este uneori mai mult decât suficient.”</i>

Ședința nr. 19 " Gestionarea conflictelor. Strategii de coping și gestionarea stresului "

Scop: dezvoltarea abilităților de a face față situațiilor stresante și emoțiilor intense prin identificarea și exersarea unor mecanisme de coping sănătoase.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să identifice principalele surse de stres din viața lor și reacțiile obișnuite pe care le au în fața stresului;
- să identifice propriile tipare de reacție în conflict și stres;

- să diferențieze între modalități de coping eficiente (de ex. comunicarea cu cineva de încredere, tehnici de relaxare, rezolvarea treptată a problemelor) și modalități inefficiente (de ex. izolarea totală, agresivitatea, consumul de substanțe) și să înțeleagă consecințele acestora;
- să aplice practic o strategie de reducere a tensiunii (precum respirația profundă) și să formuleze cel puțin o idee de coping sănătos pe care s-o folosească pe viitor în situații dificile;
- să exerseze reacții reglate și conținute într-un context de grup și, ulterior, familial.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Cum reacționez la stres?”
Scopul: Această activitate ajută conștientizarea modului de reacție instinctivă la stres, explorarea alternativelor.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul începe sesiunea invitând grupul la o discuție deschisă despre stres. El întreabă: <i>“Ce faceți de obicei când vă simțiți stresați sau copleșiți?”</i> . Participanții răspund pe rând, menționând reacțiile sau obiceiurile lor în astfel de situații – de exemplu, <i>“ascult muzică în camera mea”, “mă cert cu cine-mi iese în cale”, “plâng”, “ies la alergat”, “mă joc pe telefon ca să uit”</i> etc. Facilitatorul notează pe tablă comportamentele împărtășite, eventual grupându-le (fără a eticheta încă) în <i>strategii utile</i> vs. <i>mai puțin utile</i> . Această discuție îi ajută pe adolescenți să devină conștienți de modul în care reacționează instinctiv la stres și pregătește terenul pentru explorarea unor alternative.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Balonul de stres”
Scopul: simbolizare - efect cathartic.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a destinde atmosfera și a introduce simbolic ideea de <i>eliberare a tensiunii</i> , fiecare participant primește un balon colorat. Psihologul îi invită să închidă ochii câteva secunde și să se gândească la un lucru care îi stresează recent. Apoi, cu toții își umflă baloanele cu aer, imaginându-și că fiecare suflare transferă în balon stresul acumulat. După ce balonul este bine umflat, la semnalul conducătorului, toți îi dau drumul simultan (fără a lega gura balonului). Baloanele zboară haotic prin încăperea, eliberând aerul – și metaforic stresul – spre amuzamentul general. Exercițiul aduce râsete și energie, ilustrând totodată într-un mod ludic cât de important este să <i>dăm drumul</i> presiunii într-un mod controlat, înainte să “explodeze”.
Activitate 3 – Activitate principală: „Să facem față împreună”
Scopul: adaptarea și dezvoltarea strategiilor de coping.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Activitatea centrală este una colaborativă și aplicată, menită să genereze soluții de coping. Psihologul împarte participanții în două-trei grupuri mici și oferă fiecărui grup câte o <i>situație problemă</i> tipică adolescenților, care provoacă stres. Exemple de situații: <i>“Te-ai certat puternic cu cel mai bun prieten”, “Urmează un examen important și simți că nu ești pregătit”, “Părinții tăi te critică mereu și te simți neînțeles”</i> . Fiecare grup are sarcina să discute timp de 10 minute și să găsească mai multe moduri în care adolescentul imaginat ar putea face față situației date. Sunt încurajați să ia în calcul atât reacții pozitive, cât și reacții mai puțin benefice, așa cum se întâmplă adesea în realitate. Pot chiar să pregătească un mic rol-play în care să arate două variante contrastante de reacție.

După lucru în echipă, grupurile prezintă pe rând rezultatele. Un grup, de exemplu, poate arăta întâi un scenariu în care personajul copleșit de stres *izbucnește nervos sau renunță*, apoi o variantă în care *cere ajutor unui prieten sau își face un plan de studiu*. După fiecare prezentare, psihologul facilitează discuția cu întregul grup mare: *“Ce strategii ați observat? Care vi se par utile pe termen lung? Există și unele care par să rezolve pe moment, dar pot crea probleme mai târziu?”*. Împreună, listează pe tablă strategiile de coping menționate, bifându-le pe cele sănătoase (de ex. *vorbesc cu cineva de încredere; îmi organizez timpul; iau o pauză scurtă să mă liniștesc; fac sport; caut o soluție pas cu pas*) și marcând ca nedorite pe cele dăunătoare (de ex. *îmi vars nervii pe alții; abandonez complet responsabilitățile; consum alcool ca să uit*). Psihologul completează lista cu alte idei constructive dacă e nevoie și subliniază că fiecare persoană poate avea metode diferite care funcționează pentru ea.

În continuare, pentru a oferi și o experiență practică imediată, psihologul introduce grupului o tehnică simplă de reducere a stresului – *exercițiul de respirație controlată*. Le explică pe scurt cum respirația lentă și profundă ajută la calmarea sistemului nervos. Toți participanții, așezați confortabil, închid ochii. Facilitatorul îi ghidează: *inspiră numărând până la 4, ține aerul 2 secunde, expiră lent numărând până la 6*. Repetă de câteva ori împreună. Sala se liniștește, ritmul cardiac scade, iar tensiunea se reduce vizibil. La finalul exercițiului, psihologul îi încurajează să observe cum se simt acum în comparație cu începutul ședinței. Mulți vor raporta o stare mai calmă. Astfel, tinerii învață nu doar teoretic, ci și practic o metodă de coping pe care o pot folosi oricând pentru a-și gestiona emoțiile.

Psihologul încurajează un ton natural, o exprimare fără cenzură. După scrierea completă, întreabă: „Ce răspuns ți-a rămas în minte? Ce ți-a spus sinele tău autentic care te-a surprins sau te-a întărit?”

Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : *Planul meu de coping*

Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.

Durata: 5 minute

Desfășurare: În încheierea sesiunii, fiecare participant este invitat să împărtășească un angajament sau o idee personală cu care rămâne. Psihologul formulează întrebarea astfel: *“Care este o strategie de coping despre care am vorbit azi pe care ai vrea să o încerci data viitoare când vei fi stresat?”*. Pe rând, adolescenții răspund: unii pot alege chiar tehnica de respirație practică, alții să discute cu cineva de încredere, să facă o plimbare, să noteze într-un jurnal ce simt etc. Dacă cineva dorește, poate menționa și o strategie nocivă pe care vrea să o evite de acum înainte. Acest schimb de idei îi ajută să concretizeze ceea ce au învățat într-un *mic plan de acțiune* pentru viitor, consolidând astfel utilitatea practică a ședinței.

Activitate 5 – Activitate : Cutiuța resurselor

Scopul: organizarea cognitivă a resurselor în plan concret.

Durata: 10 minute

Desfășurare: Participanților li se oferă mici bilețele.

Sunt rugați să scrie 3 resurse interne pe care le pot accesa în momente de stres:

Exemple:

- „Vorbesc cu X”
- „Ascult muzică și respir lent”

„Îmi reamintesc că pot spune ‘pauză’” Fiecare bilețel este pliat și pus într-o cutiuță simbolică sau plic individual. Psihologul explică: „Aceasta este cutiuța voastră de supraviețuire emoțională. În ea puneți ce știți deja că vă ajută. O puteți completa oricând.” Prin scrierea propriei strategii (pe bilețel, într-un plic, într-o cutie fizică), se activează procese metacognitive: recunoașterea resursei deja existente; asumarea ei ca parte a propriului repertoriu; organizarea cognitivă a resurselor în plan concret.
Activitate 7 – Exercițiu de psihodramă funcțională: „Așa s-a întâmplat / Așa aș vrea să se întâmple”
Scopul: joc de rol – conștientizare/ mentalizare și dezvoltarea empatiei.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Perechile aleg o scenă de conflict din viața lor și o joacă în două variante: Reacția reală, exact cum s-a întâmplat (inclusiv tonul, formulările, gesturile); Reacția „alternativă” – cum și-ar fi dorit amândoi să reacționeze dacă ar fi existat mai mult control și ascultare. Exercițiul permite exteriorizarea conflictului într-un cadru controlat, sprijină resemnificarea relației prin joc de rol (principiu psihodramatic), activează învățarea prin contrast relațional – între reacție automată și reacție conștientă, contribuie la scăderea tensiunii emoționale și la creșterea empatiei reciproce. Intervenție psiholog: După fiecare joc de rol, psihologul ghidează reflecția în pereche: „Ce am simțit jucând varianta reală?” „Cum a fost diferit să formulezi altfel mesajul?” Sunt împărtășite observații generale. Psihologul normalizează dificultățile și remarcă progresul în exprimare și ascultare.
Activitate 8 – Ritual de încheiere - Mindfulness: Energia stelei
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a încheia într-o notă pozitivă și optimistă, psihologul conduce o scurtă vizualizare ghidată (un ritual de relaxare folosit și ca energizare mentală). Le cere participanților să stea confortabil pe scaune, să închidă ochii și să își imagineze un cer senin, plin de stele strălucitoare, deasupra lor. “Alegeți o stea care vă place cel mai mult” – îi îndeamnă cu voce calmă. “Acum imaginați-vă că desprindeți acea stea și o aduceți încet spre voi... Luați o inspirație profundă și încorporați simbolic steaua aleasă. Simțiți cum acea energie luminoasă explodează în interiorul vostru și vă umple tot corpul cu calm și forță pozitivă. Energia ei curge acum prin fiecare celulă, alungând stresul și oboseala și lăsând în loc o stare de liniște și încredere.” După 1-2 minute, participanții deschid ochii. Mulți zâmbesc – exercițiul le-a stimulat imaginația și i-a ajutat să se simtă revigorați. Cu această imagine plăcută în minte, grupul își ia rămas bun până la următoarea întâlnire.
Mesajul psihologului
„Așa cum ați văzut astăzi, chiar și atunci când stresul pare copleșitor, există întotdeauna modalități de a-i face față. Aveți în voi resurse importante – gândiți-vă la curajul, creativitatea și sprijinul pe care vi le puteți oferi unii altora. Atunci când întâmpinați dificultăți, amintiți-vă că o pauză de respirație, o vorbă cu cineva apropiat sau orice alt coping sănătos pot transforma un munte într-o colină mai ușor de urcat. Vă felicit pentru modul în care v-ați implicat în a găsi soluții și v-ați susținut reciproc. Cu fiecare tehnică nouă învățată, puneți încă o

<i>unealtă în trusa voastră de supraviețuire emoțională. Continuați să o folosiți – atât aici, cât și în afara grupului – și nu uitați că nu sunteți singuri în fața stresului. Împreună, putem găsi puterea de a depăși orice obstacol.”</i>
Tema pentru acasă – Fișă de lucru adolescent-părinte : „Cum am trăit același conflict?”
Scopul: conștientizarea diferențelor de percepție și reacție asupra aceleiași situații.
Fiecare dintre cei doi reflectează individual asupra unei situații recente de conflict și răspunde la întrebările corespunzătoare din fișe: -adolescentul: ce s-a întâmplat, cum a reacționat, ce ar fi vrut să facă diferit; -părintele: cum a perceput momentul, cum a reacționat, ce ar fi vrut să facă altfel.

Ședința nr. 20 " Ascultare activă și empatie în grup "

Scop: Cultivarea empatiei prin exersarea ascultării active, într-un cadru relațional securizant, în care participanții învață să ofere și să primească sprijin emoțional fără judecată.

Obiective Participanții vor fi capabili:

- să diferențieze între ascultare activă și reacție automată în relațiile interpersonale;
- să exerseze prezența empatică și exprimarea conținuturilor emoționale în cadrul grupului;
- să experimenteze rolul de ascultător și efectul ascultării profunde asupra relației;
- să formuleze feedback autentic despre experiența de a fi ascultat și de a conține emoțiile celui alt;
- să reflecteze asupra propriului mod de relaționare empatică.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: Ce înseamnă „să fii ascultat cu adevărat”?
Scopul: Această activitate ajută la aducerea în conștient a experiențelor de conectare autentică și de a introduce conceptual distincția între prezență și reacție.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul propune o întrebare reflexivă adresată întregului grup: „Când a fost ultima dată când v-ați simțit cu adevărat ascultați? Ce anume a făcut ca acel moment să fie diferit?” Participanții răspund voluntar. Cei care nu vorbesc pot reflecta în tăcere, fiind validați pentru participarea nonverbală. Rolul acestei activități este de a aduce în conștient experiențele de conectare autentică și de a introduce conceptual distincția între prezență și reacție. Psihologul formulează o concluzie funcțională: „A fi ascultat fără a fi întrerupt, corectat sau grăbit este o formă de validare profundă. Astăzi vom exersa acest tip de prezență în relație.”
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Vorbește și ascultă 3 minute fără întrerupere”
Scopul: experimentarea rolului de ascultător și efectul ascultării profunde asupra relației.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Participanții lucrează în perechi. Instrucțiunile sunt formulate clar: o persoană din pereche vorbește liber timp de 3 minute despre o situație recentă cu impact emoțional (nu se impune o temă fixă); partenerul ascultă fără să intervină verbal – doar contact vizual și atenție empatică; se inversează rolurile.

Rolul exercițiului este de a stimula prezența relațională profundă și de a întrerupe reflexul automat de a „salva”, „corecta” sau „grăbi” emoția celuilalt. Este o metodă directă de antrenament empatic și de control al impulsului de reacție. La final, participanții notează: „Cum m-am simțit când am fost ascultat(ă) fără să fiu întrerupt(ă)?” „Cum m-am simțit ascultând fără să intervin?” Se revine în cerc și se discută răspunsurile voluntar. Psihologul susține verbal procesul: „Ce ați învățat despre tăcere și ascultare? Ce a fost cel mai greu – să vorbești sau să taci?”
Activitate 3 – Activitate principală: Discuție ghidată: Empatie vs. Reacție automată
Scopul: clarificarea diferenței dintre prezență și reacție, încurajarea controlului impulsului relațional.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Se deschide o discuție colectivă plecând de la întrebarea: „Când cineva ne povestește ceva greu, ce tendință aveți: să ascultați sau să dați soluții? Ce faceți prima dată, instinctiv?” Psihologul notează pe tablă răspunsurile: „dau sfaturi”, „fac glume”, „mă pierd”, „mă conectez”. Se introduce conceptele: empatie = a rămâne prezent cu emoția celuilalt fără a încerca să o corectezi; reacție automată = a acționa imediat pentru a reduce disconfortul (al tău sau al celuilalt). .Activitatea are o funcție terapeutică cognitiv-comportamentală – de identificare a reacției automate și de înlocuire cu o alegere conștientă. Psihologul poate întreba: „Ce se întâmplă în tine când nu știi ce să spui celui care suferă?” „De ce credem că trebuie să avem mereu un răspuns?”
Activitate 4 – Exercițiu de integrare: Feedback ghidat: „ <i>Ce am simțit când m-ai ascultat cu adevărat?</i> ”
Scopul: validarea relațională a efortului de prezență și consolidarea empatiei primite prin feedback direct, crescând disponibilitatea relațională pe termen lung.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Participanții revin în perechile inițiale. Fiecare formulează, adresat colegului: „Ce am simțit când m-ai ascultat cu adevărat a fost...” „Mi-a fost de ajutor pentru că...” Psihologul încurajează exprimarea sinceră, fără idealizare.
Activitate 5 – Exercițiu de reflecție : <i>Cum ofer eu prezență celorlalți?</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Participanții notează în jurnalul propriu: „Ce am învățat azi despre felul în care ofer empatie?” „Când îmi e cel mai greu să rămân prezent(ă) pentru cineva?”

„Ce vreau să încerc diferit în următoarea conversație importantă?”
Activitate 6 – Exercițiu de reflecție : <i>Ce aș vrea ca ceilalți să înțeleagă despre mine?</i>
Scopul: autoreflexie relațională și planificarea unui comportament empatic viitor.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Psihologul formulează o întrebare simbolică „Dacă ai putea transmite un singur mesaj celor din jur despre cine ești tu cu adevărat, ce ai spune?” Adolescentul este încurajat să formuleze o propoziție clară, sinceră, care exprimă o esență personală. Această propoziție este notată într-un colț din jurnalul personal sau pe o fișă specială.
Activitate 7 – Ritual de încheiere : <i>Manifestul meu personal</i>
Scopul: încheiere activă cu proiecție relațională clară, realistă și concretă.
Durata: 5 minute
Desfășurare: – „Un gest de empatie pe care vreau să-l fac săptămâna aceasta” (5 min) În cerc, fiecare participant formulează cu voce tare un angajament relațional simplu: „Voi arăta empatie față de... prin...” Exemple: „Voi asculta fără să întrerup pe prietenul meu când se descarcă.” „O să-mi ascult sora fără să o judec, chiar dacă pare exagerată.” „Când cineva plânge, nu voi mai schimba imediat subiectul.” Rolul acestui ritual este de încheiere activă cu o proiecție relațională clară, realistă și concretă.
Mesajul psihologului
„A fi ascultat fără să fii corectat e unul dintre cele mai vindecătoare lucruri pe care le putem trăi într-o relație. Empatia nu este despre a avea răspunsuri – ci despre a rămâne acolo, în prezență, chiar și când nu știm ce să spunem. Azi ați învățat că tăcerea poate fi o formă de sprijin, că privirea sinceră poate spune ‘Sunt aici’. Exersați empatia în afara grupului – nu ca o tehnică, ci ca o alegere.”

Ședința nr. 21 " Sinele autentic și responsabilitatea personală"

Scop: facilitarea explorării de către participanți a propriei identități autentice – valorile, calitățile și interesele care îi definesc – și încurajarea exprimării de sine fără teama de judecată.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să explice ce înțeleg prin „sine autentic” și să recunoască diferența dintre cum se prezintă uneori în fața lumii (măști sociale) și cine sunt ei cu adevărat în interior;
- să identifice și să exprime câteva aspecte definitorii ale identității lor (valori personale, talente, pasiuni, calități de care sunt mândri), consolidându-și autocunoașterea;
- să manifeste mai multă încredere în a se purta autentic și a-și împărtăși gândurile/creațiile personale într-un mediu suportiv, apreciind unicitatea fiecărui membru al grupului.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Când mă simt eu însumi?”

Scopul: Această activitate ajută la a contura o primă hartă identitară – când se simte cu adevărat conectat la sine și ce repere valorice îl definesc.
Durata: 15 minute
Desfășurare: Pentru început, psihologul lansează o întrebare de reflecție: <i>“În ce momente sau în preajma căror persoane simțiți că puteți fi cu adevărat voi înșivă, fără mască?”</i>. Fiecare participant își împărtășește pe rând experiența: unii pot spune <i>“Când sunt cu cel mai bun prieten al meu, nu mă simt judecat și pot fi eu însumi”</i>, alții <i>“Atunci când desenez singur în cameră, mă simt liber”</i> sau <i>“În familia mea, pentru că știu că mă acceptă așa cum sunt”</i>. Psihologul ascultă și reflectă, subliniind că aceste contexte de <i>confort</i> și <i>acceptare</i> ne permit să ne arătăm sinele autentic. Întrebarea pregătește astfel discuția despre autenticitate și ce înseamnă ea pentru fiecare.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Două adevăruri și o minciună”
Scopul: orientarea analizei dincolo de aparențe, „<i>sine autentic</i>” și să recunoască diferența dintre cum se prezintă uneori în fața lumii (măști sociale).
Durata: 15 minute
Desfășurare: În continuare, grupul trece la un joc distractiv ce implică sinceritatea și totodată surpriza faptelor necunoscute despre sine. Fiecare participant, pe rând, formulează trei afirmații despre sine, dintre care două sunt adevărate și una este falsă (de exemplu: <i>“Îmi place să cânt la chitară”</i>, <i>“Am doi frați mai mici”</i>, <i>“Am zburat cu avionul de 5 ori”</i>). Ceilalți trebuie să ghicească care dintre cele trei este minciuna. Exercițiul provoacă râsete și curiozitate; membrii află lucruri noi unii despre alții, iar cel care dezvăluie informațiile are ocazia să-și arate laturi poate mai puțin cunoscute. Psihologul încurajează o atmosferă relaxată, laudând inventivitatea și sinceritatea participanților. Jocul încălzește grupul și îi orientează spre tema <i>cine suntem noi cu adevărat</i>, dincolo de aparențe.
Activitate 3 – Activitate principală: „Stema personală”
Scopul: relevarea aspectelor definitorii ale identității (valori personale, talente, pasiuni, calități), reluare fișă și exersarea autenticității în grup.
Durata: 20 minute
Desfășurare: Activitatea principală este una creativă, menită să îi ajute pe adolescenți să reflecteze la identitatea lor și să o exprime într-o formă vizuală. Fiecare primește o foaie cu conturul unui <i>scut (stemă) personal</i> împărțit în patru secțiuni. Psihologul explică faptul că, asemenea unei steme cavalierești care conține simboluri ale valorilor și realizărilor, și scutul lor personal va reprezenta cine sunt ei. În fiecare dintre cele patru cadrane, participanții desenează sau scriu: (1) o <i>calitate</i> sau trăsătură pozitivă pe care o apreciază la ei, (2) o <i>valoare</i> sau credință importantă (ceva în care cred sau un principiu de viață), (3) o <i>pasiune/hobby</i> sau activitate care îi face fericiți și (4) un <i>simbol</i> (cuvânt, imagine, motto) care îi reprezintă sau după care se ghidează în viață. Li se dă timp (~15 minute) să lucreze individual, în liniște, colorând și personalizând stema cât doresc. După finalizare, fiecare participant își prezintă <i>scutul personal</i> în fața grupului, explicând pe scurt ce a inclus în fiecare secțiune și de ce. Colegii ascultă cu atenție, iar psihologul se asigură că fiecare are ocazia să vorbească fără întreruperi și primește apreciere la final. Pe rând ies la iveală elemente unice și valoroase despre fiecare membru: poate cineva desenează o carte și spune că adoră lectura și cunoașterea, altcineva alege un simbol al

curajului pentru că prețuiește onestitatea de a spune ce gândește, altul desenează o minge de baschet reprezentând pasiunea pentru sport și lucrul în echipă. Grupul aplaudă după fiecare prezentare sau oferă scurte comentarii pozitive (“Și mie îmi place muzica pe care ai menționat-o!”, “Ce frumos ai desenat simbolul acela”). Psihologul evidențiază faptul că *fiecare scut este diferit* – la fel cum fiecare persoană din grup are o combinație unică de calități și valori. Totodată, se remarcă și puncte comune (poate mai mulți au trecut “familia” ca valoare importantă, sau sportul ca pasiune), ceea ce creează legături între ei. Activitatea stimulează mândria de sine (fiecare vorbind despre lucruri de care se simte mândru) și promovează acceptarea reciprocă: grupul își cunoaște mai profund membrii, respectând autenticitatea fiecăruia.

Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : *Cum a fost să fii autentic?*

Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.

Durata: 5 minute

Desfășurare: După prezentarea stemelor, psihologul conduce o scurtă discuție de reflecție. Îi întreabă pe participanți: “Cum v-ați simțit împărtășind lucruri atât de personale despre voi? Ce emoții v-au încercat în timp ce vorbeți despre sinele vostru autentic?”. Fiecare are ocazia să răspundă pe scurt. Unii pot spune că la început au avut emoții sau timiditate, dar apoi s-au simțit eliberați sau mândri vorbind despre ei; alții pot menționa că i-a bucurat să afle lucruri noi despre colegi și că se simt mai apropiați de aceștia. Psihologul normalizează orice trăire (unii pot simți ușurare, alții vulnerabilitate) și evidențiază curajul fiecăruia de a se deschide. Exercițiul consolidează lecția că a fi autentic în fața celorlalți poate duce la conexiuni mai profunde și la o mai bună înțelegere reciprocă.

Activitate 5 – Ritual de încheiere : *Afirmația autenticității*

Scopul: card de coping

Durata: 5 minute

Desfășurare: Pentru a încheia într-o notă încrezătoare și afirmativă, psihologul propune un ritual verbal de grup. Toți participanții se ridică în picioare, formând cerc. Facilitatorul spune: “Haideți să afirmăm împreună, cu voce tare, dreptul de a fi noi înșine”. Împreună, toți rostesc (la început repetând după psiholog, apoi încă o dată sincronizat) propoziția: “Sunt liber să fiu eu însumi!”. O spun tare, apăsător, eventual ridicând fiecare o mână sus ca gest de eliberare. Se repetă de 2-3 ori, crescând intensitatea. Grupul izbucnește în râsete și aplauze la final, descărcând energia emoțională pozitivă. Această scurtă afirmație colectivă întărește mesajul central al întâlnirii – că este în regulă și chiar de dorit să ne acceptăm și să ne arătăm lumii așa cum suntem cu adevărat.

Mesajul psihologului

„Astăzi ați avut curajul să vă prezentați lumii așa cum sunteți voi înșivă, fără mască, și a fost minunat să vedem bogăția și diversitatea din fiecare. Fiecare dintre voi este unic și valoros exact prin ceea ce îl definește – fie că e vorba de talente, de visuri sau de valorile în care crede. Să nu uitați niciodată că nu aveți nevoie să vă prefaceți a fi altcineva pentru a fi plăcuți sau acceptați. Cei care merită să facă parte din viața voastră vă vor aprecia autenticitatea și sinceritatea. Continuați să vă descoperiți și să vă afirmați sinele autentic, pas cu pas, având încredere că cine sunteți voi cu adevărat este de ajuns. Lumea are nevoie de fiecare dintre voi – nu de o copie, ci de originalul vostru. Vă mulțumesc pentru împărtășirile frumoase de azi și vă încurajez să purtați cu mândrie stema personală oriunde mergeți, ca pe un simbol al faptului că vă prețuiți pe voi înșivă.”

Ședința nr. 22 " Reziliență, adaptabilitate la stres și încredere în viitor "

Scop: dezvoltarea rezilienței participanților – capacitatea de a face față adversităților și de a se adapta la situații dificile – prin evidențierea resurselor personale și a strategiilor de a depăși obstacolele.

Obiective: În urma acestei ședințe, participanții vor fi capabili:

- să definească conceptul de *reziliență* și să identifice exemple de situații din viață în care au dat dovadă de tărie și adaptabilitate;
- să recunoască resursele personale și factorii de sprijin (familie, prieteni, abilități proprii) care îi ajută să depășească momentele grele;
- să aplice o tehnică de gestionare a stresului (ex. exerciții de respirație sau reîncadrare pozitivă a gândurilor) pentru a-și recăpăta calmul și echilibrul emoțional;
- să formuleze o perspectivă optimistă asupra dificultăților, văzând eșecurile ca oportunități de învățare și creștere personală.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Modelul meu de reziliență”
Scopul: Această activitate ajută la definirea conceptului de reziliență și identificarea exemplelor de situații din viață în care au dat dovadă de tărie și adaptabilitate.
Durata: 10 minute
Desfășurare: Psihologul inițiază o discuție menționând pe scurt o poveste inspirațională (de exemplu, povestea unui adolescent care, în ciuda dificultăților familiale, a reușit să termine școala cu succes). Apoi întreabă grupul: <i>“Cunoașteți pe cineva – poate o persoană publică, poate cineva din viața voastră – care a trecut peste obstacole mari și v-a impresionat prin tăria lui/ei?”</i> . Participanții împărtășesc exemple: un sportiv celebru care a revenit după o accidentare gravă, un bunic care a depășit greutățile războiului, un prieten care și-a revenit după o pierdere. Fiecare poveste evidențiază calități precum perseverența, curajul, optimismul. Psihologul subliniază: <i>“Reziliența înseamnă exact asta – puterea de a te ridica după ce ai căzut și de a continua drumul.”</i> Această introducere setează tonul pozitiv, arătând că obstacolele pot fi depășite.
Activitate 2 – Exercițiu de activare: „Balonul zburător”
Scopul: recunoașterea resurselor personale și factorii de sprijin (familie, prieteni).
Durata: 5 minute
Desfășurare: Pentru a energiza grupul și totodată a ilustra metaforic gestionarea multiplelor provocări, se folosește un joc cu baloane. Psihologul aruncă în aer un balon colorat și cere grupului: <i>“Să nu lăsăm balonul să atingă pământul!”</i> . Participanții, împreună, trebuie să atingă și să mențină balonul în aer cât mai mult timp, lovindu-l ușor. Treptat, facilitatorul adaugă încă unul, două baloane, spunând: <i>“Acum avem două/trei provocări deodată!”</i> . Grupul râde și aleargă încercând să le mențină pe toate în aer. Inevitabil, baloanele vor cădea după un timp – dar psihologul aplaudă efortul lor colectiv. La final, se face legătura: <i>“Uneori, viața ne aruncă multe probleme deodată, ca baloanele acestea. Dar lucrând împreună și concentrându-ne, le putem face față pe rând. Și dacă un ‘balon’ cade, nu e capătul lumii – îl ridicăm și îl aruncăm din nou.”</i> . Mesajul subliniat este cooperarea și perseverența în fața dificultăților.
Activitate 3 – Activitate principală: „Supereroul rezilienței

Scopul: Această activitate creativ-reflexivă îi ajută pe adolescenți să își descopere propriile “super-puteri” care îi ajută să fie rezilienți.
Durata: 30 minute
Desfășurare: Psihologul le propune să se imagineze ca pe niște supereroi ai propriei vieți. Fiecăruia i se oferă o foaie și creioane colorate. Sarcina: <i>“Desenează-te ca pe un supererou care a depășit un obstacol mare. Ce puteri te-au ajutat? Cine ți-a fost aliat? Care a fost <<kryptonita>> (dificultatea) și cum ai învins-o?”</i>. Participanții desenează cu entuziasm: unii se desenează cu “scutul familiei” alături (simbolizând sprijinul celor dragi), alții cu “inima curajoasă” sau “mintea creativă” ca super-putere. Un adolescent poate desena chiar și scena reală a unui examen greu (kryptonita) pe care l-a trecut mulțumită puterii voinței și antrenamentului, reprezentat de un erou cu cartea în mână. După ~15 minute, fiecare, dacă se simte confortabil, își arată desenul și povestește pe scurt despre supereroul său: ce obstacol a depășit și ce calități sau ajutoare i-au folosit. Atmosfera devine emoționantă și motivantă – unii povestesc cum au trecut peste o perioadă de boală, alții cum s-au adaptat după ce și-au schimbat școala sau cum au învățat dintr-un eșec sportiv. Psihologul ascultă cu empatie și evidențiază la fiecare <i>resursele pozitive</i>: “Ai dat dovadă de multă determinare”, “Uite cât de important a fost pentru tine sprijinul prietenilor – acela a fost aliatul tău”. Grupul aplaudă după fiecare prezentare, celebrând reușitele fiecăruia. Acest exercițiu îi face conștienți pe tineri că <i>au deja</i> abilități și calități care i-au ajutat și îi vor ajuta să treacă prin vremuri grele – fie ele curaj, creativitate, umor, suport social sau altceva. De asemenea, împărtășirea poveștilor crește coeziunea și încrederea în grup: membrii se văd unii pe alții într-o lumină admirativă, ca pe niște mici “eroi” ai propriilor vieți.
Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : Ce am învățat despre puterea mea
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 10 minute
Desfășurare: În cerc, fiecare participant spune pe scurt <i>un lucru nou pe care l-a conștientizat despre propria reziliență sau un gând pozitiv cu care pleacă</i>. Unii pot spune: “Am realizat că și eu am trecut prin multe și tot sunt aici, deci pot trece și peste altele”, alții “Mi-am dat seama că familia mea e super-puterea mea” sau “O să încerc să nu mai văd eșecurile ca pe un capăt de drum, ci ca pe lecții”. Psihologul apreciază fiecare intervenție, încurajând gândirea optimistă. Apoi rezumă: toți au capacitatea de a fi rezilienți, uneori e nevoie doar să ne amintim de experiențele trecute în care am reușit și să nu ezităm să cerem ajutorul celor de încredere când avem nevoie.
Activitate 5 – Ritual de încheiere - Mindfulness : Respirație colectivă
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: În încheiere, se practică un scurt ritual de relaxare în grup, pentru a consolida ideea că după tensiune vine calmul și că <i>împreună</i> putem găsi liniștea. Participanții se așază comod pe scaune, cu spatele drept. Psihologul îi ghidează: “Închideți ochii. Inspirăm adânc toți împreună... și expirăm prelung, lăsând în urmă grijiile.” Se coordonează câteva respirații lente sincronizate. Apoi îi invită să își imagineze la inspirație că trag

în piept *curaj și putere*, iar la expiriere elimină *frica și stresul*. După un minut de respirații în liniște, toți deschid ochii. Camera e învăluită într-o stare de calm și solidaritate tacită – parcă au meditat împreună. Psihologul zâmbește și îi felicită pentru implicare, marcând astfel finalul penultimei ședințe, cu toții simțindu-se mai *liniștiți* și *întăriți* sufletește.

Mesajul psihologului

„Viața ne pune uneori în fața unor încercări neașteptate – asemenea furtunilor care încearcă tăria unui copac. Dar ați văzut azi că voi sunteți ca niște copaci cu rădăcini puternice: chiar dacă vântul v-a îndoit uneori, v-ați ridicat din nou. Fiecare obstacol depășit v-a făcut mai puternici, mai înțelepți. Reziliența înseamnă să nu renunți atunci când îți este greu, să ceri ajutor când ai nevoie și să crezi că, oricât de lungă e noaptea, dimineața va veni. Păstrați-vă speranța și încrederea în voi înșivă. Atunci când vă veți îndoi de puterile voastre, amintiți-vă de supereroii care sunteți de fapt – de curajul, creativitatea, bunătatea și perseverența de care ați dat dovadă. Nu sunteți singuri: aveți alături familie, prieteni, acest grup – aliații voștri. Orice ar aduce viitorul, știu că veți găsi în voi forța de a merge mai departe și de a transforma dificultățile în oportunități de creștere.”

Ședința nr. 23 " Integrare: povestea mea emoțională "

Încheierea programului și reflecție finală

Scop: închiderea grupului terapeutic într-un mod pozitiv și memorabil, prin recapitularea experiențelor, evidențierea progreselor realizate de participanți și consolidarea mesajelor-cheie ale programului.

Obiective: La finalul acestei ședințe, participanții vor:

- reflecta asupra parcursului lor de-a lungul celor 10 ședințe, recapitulând temele abordate și insight-urile dobândite;
- exprima feedback privind experiența de grup (ce le-a plăcut, ce a fost valoros, eventuale sugestii) într-un cadru deschis și suportiv;
- împărtăși sentimentele cu care părăsesc grupul și intențiile de a aplica în viața de zi cu zi abilitățile învățate (ex. comunicare asertivă, strategii de coping, autoacceptare etc.);
- consolida legăturile de grup formate, luându-și rămas-bun într-un mod emoționant și pozitiv, și primind încurajarea finală a psihologului pentru viitor.

Activitate 1 - Activitate de deschidere: „Roata amintirilor”

Scopul: Această activitate ajută la reflecta asupra progresului său personal în ședințele anterioare.

Durata: 10 minute

Desfășurare: Ca exercițiu de încălzire și recapitulare, psihologul propune un joc al amintirilor. Pe masă, pune bilețele numerotate de la 1 la 9, fiecare reprezentând una dintre ședințele anterioare. Fiecare participant extrage pe rând câte un bilețel și este invitat să împărtășească *ce își amintește sau ce i-a plăcut cel mai mult* la ședința cu numărul respectiv. De exemplu, dacă cineva trage numărul 4 (ședința despre coping), poate spune: *“Țin minte cum am ținut baloanele în aer și cum am făcut exercițiul de respirație – mi-a fost foarte util”*. Dacă extrage numărul 6 (stimă de sine), poate zâmbi spunând: *“Atunci am primit complimentele acelea frumoase de la voi pe foaie – încă le păstrez”*. Toți au ocazia să vorbească despre câte o sesiune; psihologul completează acolo unde e nevoie (pentru a reaminti tema sau obiectivele respectivei ședințe). Acest joc le reîmprospătează memoria și îi face conștienți câte subiecte importante au parcurs împreună. Se creează o stare plăcută de nostalgie și împlinire.

Activitate 2 – Exercițiu de activare: Energizer la alegerea grupului

Scopul: organizarea internă a conținutului lucrat și de a sprijini procesul de integrare afectivă și cognitivă.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Fiind ultima întâlnire, psihologul invită grupul să decidă împreună un scurt joc energizant preferat pe care doresc să-l rejucese, ca o “ultimă distracție” împreună. Se propun rapid variante: unii vor din nou “ <i>Vântul bate</i> ”, alții “ <i>Telefonul fără fir</i> ” sau “ <i>Popcorn de calitate</i> ”. Grupul votează/ajunge la un acord și timp de câteva minute repetă cu entuziasm energizer-ul favorit. Râsetele și dinamismul momentului întăresc sentimentul de camaraderie – e ca și cum își iau rămas-bun de la partea ludică a întâlnirilor lor. Psihologul se alătură și el jocului, bucurându-se alături de ei.
Activitate 3 – Activitate principală: „Cercul recunoștinței”
Scopul: feedbackul programului intervențional.
Durata: 25 minute
Desfășurare: În această ultimă activitate, participanții își exprimă gândurile și sentimentele legate de întregul parcurs în grup. Stând în cerc, psihologul deschide discuția întrebând: “ <i>Cum v-a schimbat pe voi experiența acestui grup? Ce însemnătate a avut pentru voi?</i> ”. Pe rând, fiecare își ia cuvântul și vorbește liber. Mulți își exprimă recunoștința: “ <i>La început îmi era teamă să vorbesc, dar aici m-am simțit acceptat și acum am mai multă încredere în mine</i> ”; “ <i>M-a ajutat enorm să știu că nu sunt singur cu problemele mele, că și alții simt ca mine</i> ”; “ <i>Mi-au plăcut foarte mult jocurile – am învățat din ele fără să simt că e ca la școală</i> ”. Unii își arată aprecierea față de colegi: “ <i>Vă mulțumesc tuturor pentru că m-ați ascultat când am avut nevoie</i> ” sau “ <i>Am cunoscut aici niște oameni minunați, sper să mai ținem legătura</i> ”. Nu de puține ori, cineva spune “ <i>La început nu credeam că o să-mi placă un astfel de grup, dar acum îmi pare rău că se termină</i> ” – semn că experiența a fost una pozitivă. Psihologul ascultă cu căldură fiecare intervenție și confirmă trăirile exprimate.
Activitate 4 – Exercițiu de reflecție : <i>Privind înainte</i>
Scopul: transformarea reflecției în angajament concret, cu relevanță imediată în viața personală.
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ca ultim exercițiu reflexiv, psihologul îi invită pe tineri să împărtășească <i>un plan sau o dorință pentru viitor</i> inspirată de ceea ce au trăit sau învățat în grup. De pildă: “ <i>Vreau să continui să scriu în jurnal când am emoții puternice, m-a ajutat mult</i> ”, “ <i>Îmi propun să fiu mai asertiv cu părinții mei – să le spun ce simt fără teamă</i> ”, “ <i>Mi-ar plăcea să mă întâlnesc cu voi și peste 6 luni, să vedem cum mai suntem</i> ” (toți râd și aprobă ideea unei revederi). Fiecare intenție exprimată arată că semințele plantate în aceste ședințe au prins rădăcini: unii vor aplica tehnici de coping, alții vor comunica altfel cu prietenii, alții pur și simplu se simt mai pregătiți să facă față vieții. Psihologul îi încurajează să păstreze vie această conștientizare și să pună în practică lucrurile bune pe care și le doresc.
Activitate 5 – Ritual de încheiere : <i>Pânza prieteniei</i>
Scopul: card de coping
Durata: 5 minute
Desfășurare: Ca ritual final, grupul creează împreună un simbol al legăturilor formate. Toți stau în picioare în cerc. Psihologul ține un ghem de ață colorată. El începe spunând un scurt mesaj de despărțire sau o urare și

aruncă ușor ghemul către un participant de pe cealaltă parte a cercului, ținând capătul firului în mână. Firul se desfășoară. Participantul care prinde ghemul spune și el o propoziție – poate fi o mulțumire, o urare de bine sau un gând pentru viitor (ex.: *“Mulțumesc pentru tot, o să-mi fie dor de voi – succes tuturor la bac!”*). Apoi, păstrând tensiunea firului, aruncă mai departe ghemul către altcineva de pe partea opusă a cercului. Pe măsură ce ghemul trece de la unul la altul și fiecare vorbește, se țese o adevărată *pânză* de ață între ei, conectând fizic pe fiecare cu toți ceilalți. Când ultimul participant își spune mesajul și aruncă ghemul înapoi la psiholog, toți țin în mâini câte o porțiune din fir, fiind literalmente uniți de aceeași rețea. Este un moment vizual și emoțional foarte puternic – simbolizează rețeaua de suport și prietenie care s-a creat între ei. În liniștea care se lasă, psihologul îi invită să *taie pânza*: merge la fiecare și taie cu o foarfecă firul lângă mâna fiecăruia. Astfel, fiecare rămâne cu o *bucată din acea ață* – o amintire materială a grupului. “Pânza prieteniei” se destramă, dar firele rămân cu ei, la fel cum și amintirile și legăturile create vor rămâne. Se îmbrățișează, își iau rămas-bun cu emoție și își urează succes, marcând astfel încheierea oficială a programului.

Activitate 6 – Diplome de participare

Durata: 10 minute

Se acordă ***diplome de participare*** la programul intervențional.

Mesajul psihologului

„Iată-ne ajunși la finalul acestei călătorii pe care am parcurs-o împreună. În zece întâlniri, v-am văzut crescând, descoperindu-vă și susținându-vă unii pe alții. Fiecare dintre voi a contribuit la această experiență unică – prin sinceritate, prin ascultare, prin energia și creativitatea voastră. Ați învățat și ați trăit multe: cum să vă înțelegeți emoțiile, cum să vă apreciați pe voi înșivă, cum să comunicați deschis și cum să fiți rezilienți când viața devine dificilă. Vă felicit pentru tot progresul făcut! Sunt foarte mândru de voi și recunoscător că mi-ați permis să vă ghidez.

Încheiem acum grupul, dar *drumul vostru continuă*. Țineți minte că nu sunteți singuri – chiar dacă nu ne vom mai întâlni săptămânal aici, tot ceea ce ați împărtășit și legăturile create rămân parte din voi. Păstrați aproape prietenii legate și nu ezitați să cereți sprijin atunci când veți avea nevoie. Aveți atâtea resurse interioare – folosiți-le cu încredere. Credeți în voi, așa cum și eu cred în voi!

Vă mulțumesc pentru implicare, pentru curajul și deschiderea voastră. Vă doresc succes în tot ceea ce veți face. Sunt convins că veți folosi ceea ce ați învățat aici pentru a construi o viață mai echilibrată și relații armonioase. *Continuați să străluciți, să fiți autentici, empatici și curajoși!* Aceasta nu este o despărțire, ci un nou început – plecați mai puternici și mai pregătiți să înfrunțați lumea. Mult noroc și țineți minte că veți avea mereu în mine un susținător!”

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata Pătrașcu Alina, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Pătrașcu Alina

Semnătura

Data

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



PĂTRAȘCU ALINA



Str. Carol I nr.19C loc.Slatina jud.Olt



0765150007



patrascu.alina.ap@gmail.com

Data nașterii: 06/08/1981

Naționalitatea: Română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2016- in prezent **CENTRUL MEDICAL DE SĂNĂTATE MINTALĂ ALARES SRL**,
Mun.Slatina jud.Olt, Psiholog clinician

2002-2024 **SPITALUL JUDETEAN DE URGENTA SLATINA – OLT**, str.Crisan nr.9-11
Mun.Slatina jud.Olt, Logoped principal

STUDII

2019-prezent Doctorandă, UNIVERSITATEA „ION CREANGA” DIN CHISINAU -
MOLDOVA SCOALA DOCTORALA DE PSIHOLOGIE, Specialitatea științifică: Psihologia
dezvoltării și psihologia educațională.

2022-2024 UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI– FACULTATEA DE PSIHOLOGIE,
Masterat PSIHOLOGIA MUNCII, TRANSPORTURILOR SI SERVICIILOR, Diploma de Absolvire
Seria MA nr. 0434605 / 2025.

2019-2021 UNIVERSITATEA TITI MAIORESCU București- FACULTATEA DE
PSIHOLOGIE, Masterat PSIHOTERAPII COGNITIV-COMPORTAMENTALE, Diploma de
Absolvire Seria MA Nr. 0326686 / 2022.

2016-2018 INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE JUDICIARĂ, Curs de Formare Profesională
EXPERTIZA PSIHOLOGICA JUDICIARA SI PSIHOLOGIE CLINICA, Diploma Seria EPPC-IPJ
Nr.024.

2016-2020 ASOCIATIA SZONDI DIN ROMANIA, Bucuresti,
PSIHODIAGNOZA PROIECTIVĂ. PSIHOTERAPIE ANALITICĂ SZONDIANĂ,
Atestat de Liberă Practică Nr. 1650/ 2020

2005-2008 UNIVERSITATEA SPIRU HARET DIN BUCUREȘTI, FACULTATEA DE
PSIHOLOGIE, Diploma Seria A Nr. 0051275.

2003-2006 UNIVERSITATEA „CONSTANTIN BRANCUȘI” Tg. Jiu, Facultatea de Științe
Juridice și Administrative, Specializarea ADMINISTRATIE PUBLICA LOCALA, Functionar superior.

1996-2000 COLEGIUL NATIONAL „ION MINULESCU”, Slatina, Profil ISTORIE –
ȘTIINTE SOCIALE, Diploma Seria R Nr. 032095

COMPETENȚE:

Expert psiholog în proces judiciar
Supervizor atestat CPR - Psihologie clinică
Psiholog clinician Specialist
Psihoterapeut cognitiv-comportamental
Psihoterapeut analitic szondian
Psihopedagog TSA
Psiho-oncolog
Consilier în domeniul adicțiilor

ALTE COMPETENȚE:

SUPERVIZOR PSIHOLOGIE CLINICĂ, atestat Colegiul Psihologilor din România

AFILIERI:

COLEGIUL PSIHOLOGILOR DIN ROMÂNIA

ASOCIAȚIA PSIHOLOGILOR DIN ROMÂNIA

WORLD HEALTH ORGANIZATION -Global Clinical Practice Network – membru – cercetare științifică
ICD-11 Mental and Behavioural Disorders

PARTICIPĂRI LA FORURI ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE:

18 publicații, din care 4 în reviste de categorie B și 1 Ghid Orientativ de Sănătate Mintală: CUPLUL –
“amprenta fatalismului” - editura A.P.A.R., Vol. 1., Brașov, 2025, ISBN 978-606-94571-0-6 159.9,
234 p.