

## Cuprinsul tezei

Lista tabelor.....	4
Simboluri și abrevieri.....	8
<b>Introducere.....</b>	<b>10</b>
Delimitări conceptuale.....	12
Afect, emoție, dispoziție.....	12
Adaptarea școlară și socială.....	14
<b>1. Paradigme teoretice și metodologice în studierea emoțiilor: implicații privind contextul educațional.....</b>	<b>17</b>
1.1. Precursorii studierii relației emoție-cogniție: viziuni reduționiste și holistice.....	17
1.2. Paradigmele teoretice ale dezvoltării emoționale și relevanța lor pentru contextul școlar.....	18
1.3. Metodologia studierii emoțiilor și relevanța lor în contextul școlar.....	21
<b>2. Dezvoltarea emoțională din perspectiva adaptării școlare și sociale.....</b>	<b>27</b>
2.1. Ontogeneza emoțiilor: emoții de bază și emoții conștiente.....	27
2.2. Dezvoltarea emoțională normativă: competența emoțională în contextul școlii.....	29
2.2.1. Reglarea afectivă: implicații privind adaptarea socială.....	33
2.2.2. Exprimarea emoțională: implicațiile privind adaptarea socială.....	39
2.2.3. Înțelegerea emoțională: implicații privind adaptarea socială.....	40
2.2.4. Maturitatea emoțională: condiția adaptării școlare și sociale adecvate.....	44
2.3. Tulburarea dezvoltării emoționale: anxietatea în școală.....	46
<b>3. Relația emoție-cogniție din perspectiva adaptării școlare și sociale.....</b>	<b>59</b>
3.1. Discuția dintre Zajonc și Lazarus privind relația emoție-cogniție.....	60
3.2. Aplicabilitatea modelelor teoretice privind influența procesării cognitive asupra declanșării emoțiilor în contextul adaptării școlare și sociale.....	63
3.2.1. Teorii ale evaluării: implicații privind adaptarea școlară și socială.....	63
3.2.2. Teoriile atribuționale: implicații privind adaptarea școlară și socială.....	69
3.3. Aplicabilitatea modelelor teoretice privind influența stărilor afective asupra prelucrării informațiilor în contextul adaptării școlare și sociale.....	72
<b>4. Factorii emoționali ai adaptării școlare și sociale.....</b>	<b>88</b>
4.1. Factorii emoționali ai adaptării școlare: performanța școlară a copiilor anxioși.....	88
4.2. Factorii emoționali ai adaptării sociale: relațiile interpersonale ale copiilor anxioși.....	107
4.3. Influența tulburării de anxietate asupra interpretării situațiilor: implicații privind adaptarea școlară și socială.....	111
4.3.1. Modele teoretice ale distorsiunilor de interpretare.....	112

4.3.2. Metaanaliza cercetărilor pe tema distorsiunilor de interpretare asociate cu anxietatea. Contradicții empirice și interpretări metodologice.....	113
4.4. Sistemul motivațional apetitiv și aversiv în spațiul afectiv.....	120
<b>5. Studiul 1: Etalonarea Sistemului Internațional de Imagini Afective IAPS.....</b>	<b>127</b>
5.1. Obiective și ipoteze.....	127
5.2. Metodă.....	129
5.2.1. Participanți.....	129
5.2.2. Materiale, instrumente, echipament.....	130
5.2.3. Procedura.....	135
5.2.4. Planul experimental.....	137
5.3. Rezultate.....	138
5.3.1. Reliabilitatea Sistemului de Evaluare Afectivă SAM (Lang, 1980).....	138
5.3.2. Imagini plăcute și neplăcute.....	138
5.3.3. Imagini pozitive și negative: conținut semantic și motive activate.....	139
5.3.4. Analiza comparativă a reacțiilor afective din studiul de elaborare IAPS (Lang et al., 2005) și studiul prezent: analiză de conținut.....	152
5.3.5. Analiza comparativă a reacțiilor afective la copii cu și fără simptome de anxietate.....	157
5.3.6. Analiza comparativă a reacțiilor afective la fete și băieți.....	161
5.3.7. Motivația apropierei sau a evitării în spațiul afectiv bidimensional.....	163
5.3.8. Relația dintre dimensiunile afective: valență, nivel de activare și control.....	164
5.3.9. Motivația apropierei și evitării într-un model triarhic al spațiului afectiv.....	168
5.4. Discuții.....	172
<b>6. Studiul 2. Elaborarea Sistemului de Imagini Afective Școlare.....</b>	<b>179</b>
6.1. Obiective și ipoteze.....	179
6.2. Metodă.....	182
6.2.1. Participanți.....	182
6.2.2. Materiale, instrumente, echipament.....	182
6.2.3. Procedură.....	184
6.2.4. Planul experimental.....	184
6.3. Rezultate.....	185
6.3.1. Fidelitatea Sistemului de Evaluare Afectivă SAM.....	185
6.3.2. Stimuli pozitivi și negativi SIAS: analiză de conținut.....	185
6.3.3. Analiza diferențială a reacțiilor afective ale copiilor cu și fără simptome de anxietate.....	189
6.4. Discuții.....	195

<b>7. Studiul 3. Biasări de interpretare a scenariilor sociale și de performanță asociate cu anxietatea .....</b>	<b>199</b>
7.1. Obiective și ipoteze .....	199
7.2. Metodă.....	202
7.2.1. Participanți .....	202
7.2.2. Instrumente .....	202
7.2.3. Planul experimental .....	203
7.2.4. Procedura .....	204
7.3. Rezultate.....	206
7.3.1. Prudența în predicția unui sfârșit negativ al scenariilor ambigue .....	207
7.3.2. Evaluarea valenței neplăcute a scenariilor ambigue .....	209
7.3.3. Frecvența estimărilor negative privind consecințele scenariilor ambigue .....	212
7.3.4. Nivelul controlului în fața scenariilor ambigue .....	214
7.3.5. Adaptarea socială și interpretarea scenariilor ambigue.....	217
7.4. Discuții .....	218
<b>8. Studiul 4. Elaborarea și studiul de eficiență a Programului Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene MSSA .....</b>	<b>221</b>
8.1. Obiective și ipoteze .....	221
8.2. Metoda.....	225
8.2.1. Participanți .....	225
8.2.2. Instrumente .....	225
8.2.3. Planul experimental .....	230
8.2.4. Procedura .....	231
8.3. Rezultate.....	232
8.3.1. Analiza cantitativă a eficienței programului de intervenție MSSA.....	232
8.3.2. Analiza calitativă a eficienței programului de intervenție MSSA .....	235
8.4. Discuții .....	238
<b>9. Concluzii.....</b>	<b>242</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>255</b>
<b>Anexe .....</b>	<b>283</b>

**Cuvinte cheie:** anxietatea școlară, relația emoție-cogniție, reacțiile afective, stimulii anxiogeni, adaptarea școlară, performanța școlară, adaptarea socială, distorsiunile cognitive, sprijinul social

## Cuprinsul rezumatului

<b>Introducere.....</b>	<b>6</b>
Delimitări conceptuale.....	7
Afect, emoție, dispoziție .....	7
Adaptarea școlară și socială .....	7
<b>Capitolul 1. Paradigme teoretice și metodologice în studierea emoțiilor: implicații privind contextul educațional.....</b>	<b>8</b>
<b>Capitolul 2. Dezvoltarea emoțională din perspectiva adaptării școlare și sociale .....</b>	<b>8</b>
<b>Capitolul 3. Relația emoție-cogniție din perspectiva adaptării școlare și sociale .....</b>	<b>9</b>
<b>Capitolul 4. Factorii emoționali ai adaptării școlare și sociale.....</b>	<b>10</b>
<b>Capitolul 5. Studiul 1: Etalonarea Sistemului Internațional de Imagini Afective IAPS.....</b>	<b>11</b>
Obiective și ipoteze .....	11
Metodă .....	12
Participanți .....	12
Materiale, instrumente, echipament .....	13
Procedura.....	13
Rezultate și discuții .....	14
<b>Capitolul 6. Studiul 2: Elaborarea sistemului de imagini afective școlare SIAS .....</b>	<b>20</b>
Obiective și ipoteze .....	20
Metodă .....	22
Participanți .....	22
Materiale, instrumente, echipament .....	22
Procedură.....	24
Rezultate și discuții .....	24
<b>Capitolul 7. Studiul 3: Biasări de interpretare a scenariilor sociale și de performanță asociate cu anxietatea.....</b>	<b>26</b>
Obiective și ipoteze .....	26
Metodă .....	28
Participanți .....	28
Instrumente.....	28
Procedura.....	29
Rezultate și discuții .....	29
<b>Capitolul 8. Studiul 4: Elaborarea și studiul de eficiență a programului <i>Managementul Situțiilor școlare Anxiogene MSSA</i>.....</b>	<b>32</b>
Obiective și ipoteze .....	32
Metoda .....	35
Participanți .....	35
Instrumente.....	36
Procedura.....	37
Rezultate și discuții .....	37
<b>Capitolul 9: Concluzii .....</b>	<b>39</b>
<b>Bibliografie selectivă .....</b>	<b>41</b>

### **Tabele**

Tabelul 1. Planul experimental .....	13
Tabelul 2. Caracteristici afective ale stimulilor IAPS .....	16
Tabelul 3. Diferențele culturale ale reacțiilor afective în funcție de sistemul motivațional.....	18
Tabelul 4. Diferențe între copiii cu și fără simptome de anxietate în evaluarea imaginilor pozitive și negative IAPS pe dimensiunile afective .....	19
Tabelul 5. Diferențe dintre sexe în reacțiile afective la stimuli pozitivi și negativi .....	20
Tabelul 6. Performanță școlară și interacțiuni sociale în imaginile SIAS .....	23
Tabelul 7. Planul experimental .....	23
Tabelul 8. Comparații intergrup privind nivelul de activare și controlul în funcție de prezența sau lipsa simptomelor anxietății școlare .....	25
Tabelul 9. Planul experimental .....	28
Tabelul 10. Proba Mann-Whitney pentru analiza distorsiunilor de interpretare a scenariilor ambigue asociate cu anxietatea.....	30
Tabelul 11. Proba Mann-Whitney pentru comparația controlului perceput asupra scenariilor ambigue în funcție de adaptarea socială a copiilor anxioși .....	32
Tabelul 12. Planul experimental .....	36
Tabelul 13. Proba Mann-Whitney pentru evaluarea valenței neplăcute a scenariilor școlare ambigue.....	38

## INTRODUCERE

---

Teza de doctorat cu titlul „Metode de depistare a tulburărilor emoționale la preșcolari și la elevii din clasele primare. Implicații pentru adaptarea școlară și socială” vizează explorarea relației dintre procesele cognitive și stările afective din perspectiva adaptării școlare și sociale. Demersul teoretic și experimental urmărește revizuirea modelelor științifice acumulate pe tema relației reciproce dintre procesele cognitive și cele afective, prin raportare la rolul acestora în determinarea performanței școlare și a adaptării sociale.

Pornind de la modelele teoretice existente și de la datele experimentale validate științific, lucrarea vizează elaborarea unei metodologii adecvate pentru depistarea timpurie a riscului maladaptării în context școlar la copiii preșcolari și de școală primară. Explorarea detaliată a proceselor emoționale și cognitive în contextul interacțiunilor sociale este condiția diminuării riscului de insucces școlar și, totodată, condiția facilitării adaptării adecvate.

Pentru identificarea precoce a copiilor cu probleme emoționale manifestate în contextul școlar este necesară elaborarea unor instrumente eficiente de selecție. Odată cu recunoașterea rolului emoțiilor în determinarea adaptării școlare adecvate, intervențiile cu scopul prevenirii insuccesului școlar, intervenții bazate pe facilitarea aptitudinilor copiilor de a înțelege emoțiile și de a utiliza adecvat funcțiile acestora, capătă o semnificație majoră. Elaborarea unei baterii de instrumente validate și standardizate pe populația românească ar constitui nu numai un pas important în depistarea precoce a problemelor de adaptare școlară, ci – prin detaliile privind caracterul dezadaptării – bateria ar putea constitui și baza încercărilor de prevenție și intervenție.

## **Delimitări conceptuale**

---

### *Afect, emoție, dispoziție*

---

De cele mai multe ori literatura de specialitate privind emoțiile se referă la conceptele de afect, emoție și dispoziție în mod intersanjabil, din cauza lipsei unor definiții clare ale acestor concepte. Termenul afect se consideră unul mai general, care include atât emoțiile, cât și dispozițiile (Forgas, 1995; Simon, 1982, *apud* Scherer, 2001). Emoțiile se referă la reacții afective mai intense, scurte și mai specifice, în sensul că în spatele lor se poate identifica o cauză, iar, prin informațiile cognitive disponibile privind antecedentele, consecințele și reacțiile legate de emoția respectivă, persoana e conștientă de cele trăite. Comparate cu emoțiile, dispozițiile se consideră stări emoționale mai puțin intense, dar de o durată mai lungă, nespecifice – fără un conținut cognitiv specific.

### *Adaptarea școlară și socială*

---

Adaptarea adecvată se bazează pe capacitatea copilului de a-și folosi resursele interne și externe în scopul de a-și regla propriile trebuințe și capacități potrivit cerințelor impuse de mediul în care trăiește (Sroufe & Rutter, 1984, *apud* Mash & Dozois, 1996). În context școlar, adaptarea se referă atât la întrunirea condițiilor impuse de programa școlară, cât și la integrarea socială eficientă în mediul școlar

**CAPITOLUL 1.**  
**PARADIGME TEORETICE ȘI METODOLOGICE**  
**ÎN STUDIAREA EMOȚIILOR:**  
**IMPLICAȚII PRIVIND CONTEXTUL EDUCAȚIONAL**

---

În funcție de paradigmele teoretice abordate, cercetările privind emoțiile au la bază diverse metode de cercetare. Planurile experimentale utilizează emoțiile fie ca variabile independente sau cvasiindependente, percepute ca dimensiuni sau categorii asociate cu modificări pe planul altor variabile, fie ca variabile dependente, calitatea și intensitatea lor fiind influențată de alți factori. Studiile în care stările emoționale au rolul variabilei independente se bazează fie pe inducerea experimentală a acestor stări, fie pe reacții emoționale naturale temporale, fie, în sfârșit pe trăsături emoționale sau tulburări emoționale.

**CAPITOLUL 2.**  
**DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ DIN PERSPECTIVA**  
**ADAPTĂRII ȘCOLARE ȘI SOCIALE**

---

Problemele de adaptare emoțională își pun amprenta negativă asupra randamentului școlar chiar din primii ani de școală. Copiii cu riscul eșecului școlar sunt deosebit de vulnerabili în fața problemelor emoționale. Deși aptitudinile necesare adaptării emoționale au o dezvoltare autonomă, de multe ori copiii cu riscul insuccesului școlar își pot forma mecanisme de prelucrare și interpretare a informațiilor cu conținut emoțional numai prin îndrumare și intervenție directă. Cu scopul evidențierii rolului factorilor emoționali ai adaptării școlare și sociale, se discută în cadrul acestui capitol competența emoțională (reglarea emoțională, exprimarea emoțională, înțelegerea emoțională), maturitatea emoțională, dezvoltarea emoțională normativă (emoții de bază și emoții conștiente), precum și tulburările dezvoltării emoționale și anxietatea în context școlar (anxietate generalizată, fobia socială, anxietatea test).



### **CAPITOLUL 3.**

## **RELAȚIA EMOȚIE-COGNIȚIE DIN PERSPECTIVA ADAPTĂRII ȘCOLARE ȘI SOCIALE**

---

Analiza interacțiunii dintre procesele cognitive și afective abordează în principal două fenomene: influența stărilor emoționale asupra performanței cognitive și invers, influența proceselor cognitive de evaluare asupra stărilor afective declanșate. Din punctul de vedere al funcționării adaptative a organismului, efectul cognițiilor asupra emoțiilor dobândește importanță în determinarea calității trăirilor afective. Evaluarea cognitivă referitoare la stimulii interni sau externi influențează în mare măsură stările afective declanșate.

O altă abordare a influenței proceselor cognitive asupra stărilor afective se referă la modul în care schema cognitivă poate afecta adaptarea emoțională. Influența stărilor afective asupra cogniției constituie probabil o mai largă temă de studiu, mai ales în privința adaptării școlare, ea referindu-se la modul în care stările afective – emoțiile, dispozițiile, trăsăturile de personalitate sau tulburările afective – pot altera procesarea, stocarea sau evocarea informațiilor.

În ciuda progreselor majore privind studierea relației între procesarea cognitivă și stările emoționale, există încă o serie de limitări teoretice și empirice, mai ales în privința adaptării modelelor elaborate pentru contextul școlar. Modelele teoretice și rezultatele empirice sunt adeseori incompatibile.

## **CAPITOLUL 4.**

### **FACTORII EMOȚIONALI AI ADAPTĂRII ȘCOLARE ȘI SOCIALE**

---

Copiii anxioși cu probleme pe planul adaptării prezintă frecvent deficite simultane în procesarea cognitivă și emoțională (Nigg & Huang-Poolock, 2003, *apud* Snyder, Prichard, Schrepferman, Patrick & Stoolmiller, 2004). Dezvoltarea emoțională precoce este de importanță majoră în formarea acelor competențe cognitive și sociale care sunt necesare pentru funcționarea școlară adecvată (Leerkes, Paradise, O'Brian, Calkins și Lange, 2008).

Adaptarea școlară este un proces multilateral, a cărui calitate depinde de o serie de factori cognitivi (de ex. aptitudini, stilul cognitiv etc.), emoționali (de ex. emoții legate de învățare, dispoziții și trăsături afective ale personalității, precum anxietatea, reglarea afectivă etc.) și motivaționali (de ex. trebuința de competență, obiective legate de performanță, depunerea de efort, perseverență etc.). Interacțiunile dintre acestea determină performanțele obținute și interpretarea lor ca eșecuri sau succese, balansarea între cauzele posibile ale acestora, recunoașterea propriei răspunderi sau evitarea acesteia. Aceste interacțiuni influențează și modul în care performanțele obținute se manifestă pe plan afectiv în emoțiile complexe ale mândriei sau ale rușinii etc..

Factorii cognitivi, emoționali și motivaționali ai performanței sunt interdependenți. Modul în care aceste sfere ale funcționării psihicului se împletesc în determinarea adaptării psihologice, în sau în afara contextului școlar, justifică un proces ciclic, în care toate realizările și toate eșecurile devin o parte integrală a modului în care persoana gândește despre propriile calități, competențe sau despre provocările impuse de mediul școlar sau social și care vor influența performanțele ulterioare.

## CAPITOLUL 5.

### STUDIUL 1: ETALONAREA SISTEMULUI INTERNAȚIONAL DE IMAGINI AFECTIVE IAPS

---

#### Obiective și ipoteze

---

##### Obiective teoretice

Studiul are ca scop **(a)** conturarea spațiului afectiv bidimensional (valență-nivel de activare) la copiii de vârstă școlară primară și **(b)** îmbogățirea cunoștințelor legate de o altă dimensiune afectivă, și anume controlul.

Se propune, de asemenea, **(c)** elaborarea unui model triarhic al spațiului afectiv înglobat în cadrul sistemelor motivaționale apetitive și aversive, prin **(d)** explorarea rolului pe care dimensiunea afectivă control îl joacă în reacțiile emoționale declanșate (dimensiune explorată în cadrul conceptual al diferențiatorului semantic, dar reprezentată pe planul al doilea în studierea reacțiilor afective).

Se mai urmărește **(e)** conturarea particularităților reacției afective în comparațiile interculturale, dintre sexe și în funcție de tulburări afective de anxietate.

##### Obiective metodologice

Din punct de vedere metodologic, studiul are ca scop **(a)** etalonarea și adaptarea Sistemului Internațional de Imagini Afective (IAPS, International Affective Pictures System, Lang, Bradley & Cuthbert, 2005) prin Sistemul de Evaluare Afectivă SAM (Self Assessment Manikin, Lang, 1980) pe un eșantion românesc.

Prin analiza datelor obținute pe un eșantion românesc se urmărește **(b)** întregirea datelor empirice deja existente privind relația dintre dimensiunile afective valență și nivel de activare și control.

### **Obiective practice**

Din perspectiva punerii în practică a concluziilor acestui studiu se remarcă relevanța următoarelor obiective: **(a)** explorarea reacțiilor afective cu privire la valența și intensitatea acestora în funcție de motivele activate, **(b)** elucidarea rolului controlului afectiv în medierea relației dintre valență și nivel de activare. Se urmărește, de asemenea, **(c)** analiza modului în care copiii anxioși reacționează la stimulii cu conținut semantic variat.

În raport cu aceste obiective, **ipotezele de lucru** ale studiului prezent sunt:

1. Sistemul de Evaluare Afectivă SAM (Self Assessment Manikin, Lang, 1980) va diferenția între stimulii IAPS (International Affective Pictures System, varianta pentru copii; McManis, Bradley, Berg, Cuthbert & Lang, 2001) cu diferite caracteristici emoționale.

2. Din punctul de vedere al dimensiunilor afective ale imaginilor IAPS nu vor exista diferențe semnificative între populația americană și cea românească.

3. Dimensiunile afective ale imaginilor IAPS vor diferenția între copiii cu și fără simptome ale anxietății.

### **Metodă**

---

#### *Participanți*

---

Studiul a fost efectuat pe un lot de copii cu vârsta de 7-10 ( $M = 8,61$ ,  $AS = 0,95$ ) ani, aleși în mod cvasialeator prin selecția claselor școlare cărora le aparțin (clasele I-III,  $N = 187$ ), din diverse județe ale României (Bihor, Bistrița, Brașov, Cluj, Covasna, Harghita, Mureș, Satu Mare, Timiș, Zalău). Distribuția în funcție de sexe este de 87 băieți și 100 fete.

*Materiale, instrumente, echipament*

**Sistemul Internațional de Imagini Afective (IAPS, International Affective Pictures System, Lang, Bradley & Cuthbert, 2005), varianta pentru copii (McManis, Bradley, Berg, Cuthbert și Lang (2001)**

**Sistemul de Evaluare Afectivă Self Assessment Manikin SAM (Lang, 1980, apud Lang, Bradley & Cuthbert, 2005)**

**Fișa de observație a comportamentului anxios**

**Tabelul 1. Planul experimental**

Variabilă cvasi- independentă	Anxietatea								
	Anxietate generalizată			Fobie socială			Lipsa anxietății		
Variabilă independentă									
Conținut semantic	Valență afectivă	Nivel de activare	Control	Valență afectivă	Nivel de activare	Control	Valență afectivă	Nivel de activare	Control

*Procedura*

Tabelul 1 prezintă planul experimental al Studiului 1.

Fiecărui copil i s-a dat un caiet SAM și s-a prezentat detaliat sensul celor trei dimensiuni afective, precum și modul în care se utilizează caietul pentru marcarea reacțiilor afective evocate de imaginile care erau să fie prezentate. Evaluarea imaginilor IAPS de către copiii cuprinși în studiu pe dimensiunile valență, nivel de activare și control a avut loc după prezentarea fiecărei imagini în parte. Imaginile IAPS au fost proiectate randomizat cu ajutorul unui program computerizat, care să asigure ordinea randomizată și distanța temporală echivalentă.

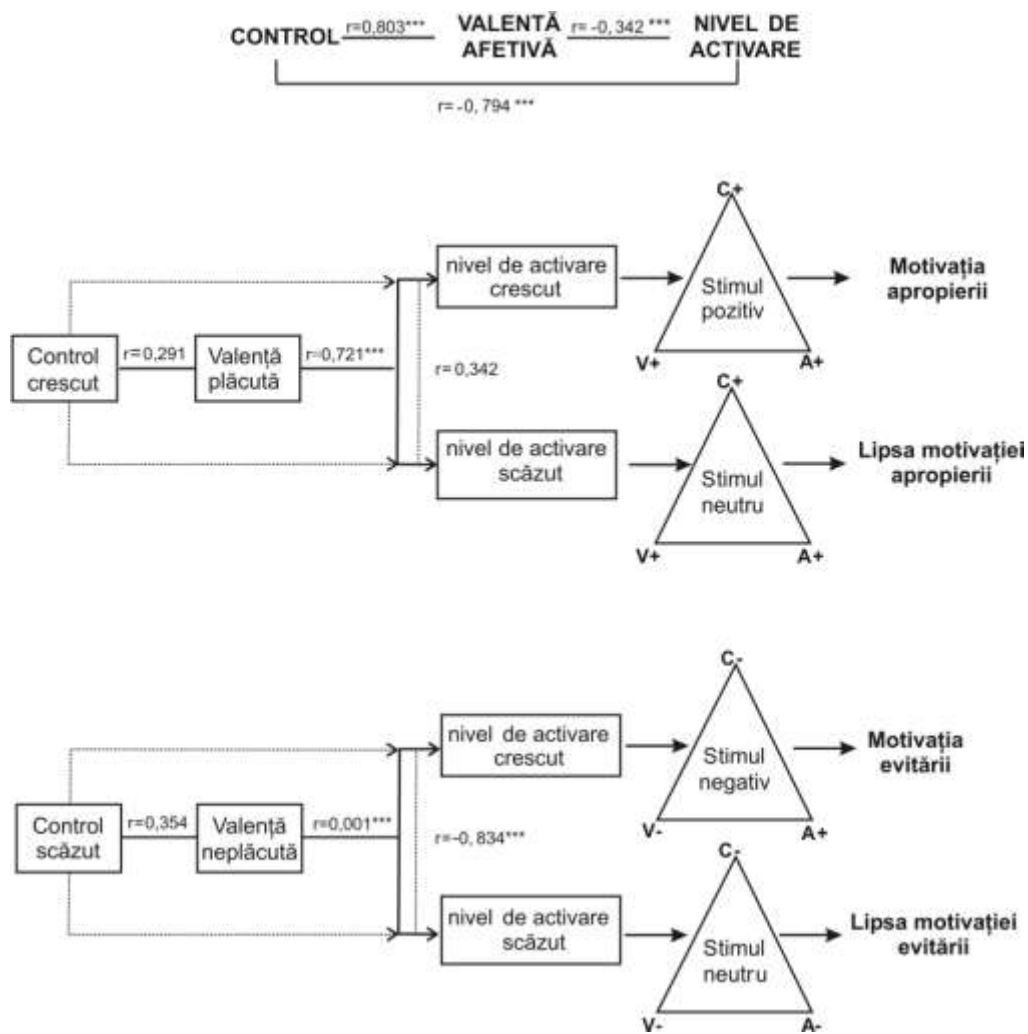
## **Rezultate și discuții**

---

În cadrul acestui studiu s-a utilizat o abordare dimensională a reacțiilor afective care au la bază perspectiva funcționalistă a emoțiilor. Prin reducerea la trei a numărului unor serii de componente ale procesului emoțional (valență, nivel de activare, control), concepția diferențiatorului lui Osgood și astfel și sistemul de evaluarea afectivă SAM reprezintă o abordare reduționistă a teoriilor de evaluare.

Pe baza datelor studiului prezent, care sunt consonante cu datele empirice deja existente privind relația dintre dimensiunile afective valență și nivel de activare, s-a reușit conturarea spațiului afectiv bidimensional valență-nivel de activare la copii de vârstă școlară primară din România.

Figura 1: Modelul triarhic al spațiului afectiv



Prin elaborarea unui model triarhic al spațiului afectiv (vezi Figura 1) s-a urmărit îmbogățirea datelor empirice legate de relația controlului afectiv cu valența afectivă, pe de o parte, și nivelul de activare pe de altă parte.

Covarianța pozitivă dintre aceste două dimensiuni afective în cazul stimulilor cu valență plăcută relevă faptul că în momentul activării sistemului motivațional apetitiv, intensitatea reacțiilor afective variază în funcție de valența stimulului. În cazul activării motivației de evitare, intensitatea reacțiilor afective negative este mai degrabă funcția controlului pe care subiectul consideră că îl are asupra stimulului/situației aversive.

METODE DE DEPISTARE A TULBURĂRILOR EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI ȘI LA ELEVII DIN  
CLASELE PRIMARE. IMPLICAȚII PENTRU ADAPTAREA ȘCOLARĂ ȘI SOCIALĂ.

**Tabelul 2. Caracteristici afective ale stimulilor IAPS**

Dimensiuni afective			Motive active	Categoriile semantice	Cod IAPS	
Control afectiv	Valență afectivă	Nivel de activare				
Stimuli pozitivi	Control crescut (m>6)	Valență plăcută (m>6)	Nivel de activare ridicat (m>5)	Trebuințe fiziologice, nutriționale	obiecte (dulciuri)	7250,7330
				Trebuința de atașament/îngrijire	animale/persoane	1920,2660
				Trebuința de căutare de stimuli tari	obiecte(vehicule)/persoane în acțiune/scenarii	5450,8260, 8490,8620
				Trebuințe estetice	fenomene	5480,5910
Stimuli plăcuți		Valență plăcută		Trebuințe fiziologice, nutriționale	obiecte (dulciuri)	2650,7390, 7400,7410,7430
				Trebuința de atașament, îngrijire	animale/persoane	1710,1750,2070
				Trebuința de căutare de stimuli tari	obiecte (vehicule, altele)	7510,8510
				Trebuințe estetice	plante	5020,5030
Stimuli neutri	Control mediu	Valență neutră	Nivel de activare scăzut (m<5)	Lipsa motivelor activate	persoane	2190,2280, 2780,2890
					persoane în acțiune/scenarii	2320
					obiecte (casnice)	7000,7010,7030 7080,7090, 7150,7170
					obiecte (altele)	7100
Stimuli neplăcuți		Valență neplăcută		Greață/Groază	animale	1280,7380
				Pericol natural	fenomene	5950
				Agresiune umană	persoane	2130, 2810
				Agresiune animală	animale	1040,1120, 1300,1930
Stimuli negativi	Control scăzut (m<4)	Valență neplăcută (m<4)	Nivel de activare ridicat (m>5)	Greață/Groază	obiecte	9480
				Agresiune instrumentală	obiecte	6230,6300
				Agresiune umană	persoane în acțiune/scenarii	3500,3530,6370
				Suferință/Boală	persoane în acțiune/scenarii	3230,3280, 9050,9421



Diferitele categorii semantice ale stimulilor se asociază cu un profil afectiv specific (Tabelul 2), semnalizând o locație compactă a acestora în spațiul afectiv valență-nivel de activare-control.

Prin interpretarea spațiului afectiv în termenii sistemelor motivaționale apetitive și aversive ne încadrăm în paradigma motivației bifazice (Arnold, 1960; Konorski, 1967; Dickinson & Dearing, 1979; Davidson, Ekman, Saron, Senulis & Friesen, 1990; Lang, Bradley & Cuthbert, 1990; Cacioppo & Berntson, 1994; Cacioppo, Berntson & Crites, 1996; Lazarus, 1966, 1991, 1999). Analiza de conținut a stimulilor demonstrează o secvențialitate a stimulilor din diferite categorii semantice în efectul lor asupra sistemelor motivaționale primare.

În concluzie, pe baza datelor obținute se poate afirma că Sistemul de Evaluare Afectivă SAM diferențiază stimulii IAPS cu diferite caracteristici emoționale în funcție de toate cele trei dimensiuni afective (valență, nivel de activare și control) luate în studiu.

Studiul pune accent pe conturarea particularităților reacțiilor afective în funcție de mediul cultural în care trăiesc copiii. Diferențele se concretizează, pe de o parte, într-o tendință fermă a copiilor români de a reacționa mai puțin intens în fața stimulilor pozitivi și, pe de altă parte, în supraevaluarea controlului atât în fața stimulilor pozitivi, cât și a celor negativi în comparație cu copiii americani (Tabelul 3). Prin lipsa biasării pozitive profilul afectiv al copiilor români seamănă mai mult cu cel al copiilor din țările nordice decât cu cel al copiilor din culturi vestice (Bradley și Lang, 2005).

**Tabelul 3. Diferențele culturale ale reacțiilor afective în funcție de sistemul motivațional**

Diferențe culturale	Codul imaginilor IAPS		
	Valență	Nivel de activare	Control
Trebuințe fiziologice/nutriționale		2650,7400,7430	
Trebuință de atașament/îngrijire		1920	
Trebuință de căutare de stimuli	7510	5450,8490,8510	7130,8260,8510
Trebuințe estetice			5030
Suferință	3280,9050		9050
Pericol/Agresiune umană/instrumentală	3500,3530,6300		2120,2130,3500,3530
Pericol/Agresiune animală			
Pericol natural			
Greutăți/ Groază	9480		9480
Lipsa motivelor active	2890	2190	2190,2320,7030,7040,7150

De asemenea, se remarcă faptul că diferențele la nivelul controlului perceput sunt observabile și în fața stimulilor pozitivi. Acest fapt susține existența unei diferențe reale în ceea ce privește nivelul siguranței de sine între grupul roman și cel american, sugerând faptul că tendința copiilor autohtoni de a-și evalua controlul ca fiind mai pozitivă este una generală și se manifestă prin independența controlului față de aptitudinile și experiențele reale ale copilului.

Toate aceste diferențe interculturale infirmă ipoteza conform căreia reacțiile afective ar fi independente de mediul cultural. Astfel considerăm că termenul “culture-free” sau “cross-cultural” este impropriu pentru a descrie sistemului IAPS, ceea ce sprijină necesitatea etalonării și adaptării acesteia pe populația română.

Un alt obiectiv al studiului a constituit explorarea diferențelor între copiii cu și fără simptome de anxietate. Pe baza rezultatelor putem afirma că ipoteza conform căreia dimensiunile afective ale imaginilor IAPS ar face diferență între copii cu și fără simptome ale anxietății se adevărește numai parțial. Numai imaginile plăcute IAPS, nu și cele neplăcute ar diferenția copiii cu și fără simptome ale anxietății (Tabelul 4).

**Tabelul 4. Diferențe între copiii cu și fără simptome de anxietate în evaluarea imaginilor pozitive și negative IAPS pe dimensiunile afective**

Imagini IAPS	Grup	M(AS)	t/d	df	p
<b>Valență afectivă</b>					
Imagini pozitive	Grup control	8,06 (0,98)	3,773**	133,443	0,001
	Grup anxios	7,25 (1,75)			
Imagini negative	Grup control	3,50 (1,93)	0,582	176	0,561
	Grup anxios	3,34 (1,84)			
<b>Nivel de activare</b>					
Imagini pozitive	Grup control	5,36 (2,25)	0,308	180	0,758
	Grup anxios	5,46 (2,11)			
Imagini negative	Grup control	6,19 (1,87)	0,478	174	0,634
	Grup anxios	6,05 (2,00)			
<b>Control</b>					
Imagini pozitive	Grup control	6,92 (1,60)	2,706**	175	0,007
	Grup anxios	6,25 (1,68)			
Imagini negative	Grup control	4,06 (1,96)	0,682	168,92	0,496
	Grup anxios	3,87 (1,69)			

\*\* p < 0,01.

Dintre cele trei dimensiuni afective intensitatea reacțiilor nu are putere de diferențiere a copiilor anxioși și neanxioși, dar sindromul de anxietate pare să se manifeste în subevaluarea caracterului plăcut al stimulilor pozitivi și totodată în subevaluarea propriilor resurse de a face față acestora.

Comparațiile dintre sexe sprijină datele lui Bradley și Lang (2005) privind prezența biasărilor negative la fete numai în evaluarea valenței imaginilor și a controlului afectiv (Tabelul 5). În grupul subiecților români, fetele evaluează stimulii negativi ca fiind mai neplăcuți și se consideră mai neputincioși decât băieții, dar această biasare negativă nu declanșează reacții afective mai intense.

**Tabelul 5. Diferențe dintre sexe în reacțiile afective la stimuli pozitivi și negativi**

			M (AS)	t/d	df	p
Valență	Imagini pozitive	Băieți	8,20 (1,08)	1,046	90	0,298
		Fete	7,98 (0,91)			
	Imagini negative	Băieți	4,97 (1,93)	6,178**	51,795	0,001
		Fete	2,65 (1,35)			
Nivel de activare	Imagini pozitive	Băieți	5,77 (2,62)	1,289	59,431	0,203
		Fete	5,11 (1,97)			
	Imagini negative	Băieți	6,36 (1,60)	0,679	76,640	0,499
		Fete	6,09 (2,01)			
Control	Imagini pozitive	Băieți	6,84 (1,70)	0,369	88	0,713
		Fete	6,97 (1,54)			
	Imagini negative	Băieți	4,87 (2,17)	2,746**	50,232	0,008
		Fete	3,63 (1,71)			

\*\*  $p < 0,01$ .

Stimulii pictoriali afectivi standardizați contribuie la controlul experimental crescut în selectarea stimulilor emoționali. Ei pot fi utilizați cu scopul inducerii diferitelor dispoziții afective în diferite studii psihologice fundamentale sau aplicate, cu accentul pus pe studierea fenomenului distorsiunilor cognitive asociate cu problemele emoționale.

## CAPITOLUL 6.

### STUDIUL 2: ELABORAREA SISTEMULUI DE IMAGINI AFFECTIVE ȘCOLARE SIAS

#### Obiective și ipoteze

##### Obiective teoretice

Studiul vizează explorarea modului în care copiii cu anxietate școlară reacționează în fața unor scenarii interpersonale sau de performanță din mediul școlar. Există dovezi în privința faptului că anxietatea se asociază cu subestimarea propriilor capacități de a face față situațiilor (Waters, Craske, Bergman & Treanor, 2008; Bögels & Zigterman, 2000;

Kendall & Chansky, 1991). Prin acest al doilea studiu se propune elucidarea următoarelor probleme: (a) măsura în care copiii anxioși într-adevăr diferă de cei neanxioși în evaluarea controlului, (b) dacă criteriul anxietate îi diferențiază pe copiii cu fobie socială de cei cu anxietate generalizată în situații specifice contextului școlar; (c) dacă specificul reacțiilor afective ale copiilor cu anxietate școlară se leagă numai de evaluarea secundară sau se reflectă și în evaluarea primară a stimulilor.

De asemenea, se urmărește conturarea motivației „apropierii și a evitării” în contextul adaptării școlare și sociale. Explorarea diferențelor în sistemul motivațional dintre copiii cu și fără probleme pe planul adaptării școlare poate contribui la o mai bună înțelegere a trăirilor afective sau a comportamentelor în situații școlare provocatoare.

### **Obiective metodologice**

Studiul are ca scop elaborarea unui set de imagini afective relevante din punctul de vedere al adaptării sociale și școlare (SIAS). Prin conturarea profilului afectiv al copiilor cu fobie socială sau cu anxietate generalizată, respectiv al copiilor neanxioși, acest set poate fi utilizat în diagnosticul diferențial al anxietății în context școlar. Studiul își propune astfel să asigure date empirice pentru un program computerizat de depistare precoce a predispoziției la anxietate.

Elaborarea acestui set de imagini se motivează și prin importanța luării în calcul a criteriului specificității în studierea distorsiunilor cognitive determinate de anxietatea școlară. Conform acesteia, numai valența afectivă și nivelul de activare luate separat sunt insuficiente pentru a provoca distorsiuni cognitive.

Prin Setul de Imagini Afective Școlare (SIAS), diferitele probe utilizate în literatura de specialitate pentru explorarea biasărilor cognitive pe planul procesării informațiilor pot fi adaptate la copiii care manifestă anxietate în situații sociale sau de performanță, cu scopul explorării distorsiunilor cognitive cauzate de stresul școlar.

### **Obiective practice**

Pe baza datelor obținute prin acest studiu apare oportunitatea elaborării unui program computerizat de depistare precoce a tulburărilor de anxietate.

Deși mediul școlar are menirea de a confrunța copiii cu diferite provocări consecutive în scopul de a-i învăța cum să facă față acestora, pentru copiii anxioși acestea se transformă adeseori din provocări în amenințări și pot determina insuccesul școlar. Un set al stimulilor relevanți din perspectiva adaptării școlare și sociale se consideră ca fiind un mijloc adecvat pentru înțelegerea modului în care diferitele situații școlare sunt reprezentate de copiii anxioși și de cei neanxioși.

### **Ipoteze de lucru ale studiului sunt:**

1. Imaginile din sistemul SIAS pot fi utilizate pentru a determina apariția unor reacții afective specifice contextului școlar.
2. Copiii cu sindromul de anxietate vor prezenta control mai scăzut în fața stimulilor SIAS decât copiii care nu prezintă astfel de simptome.

## **Metodă**

---

### *Participanți*

---

Studiul s-a efectuat pe un lot de copii cu vârsta de 6-10 ani (N =174, clasele I-III), aleși în mod cvasialeator din școli din diverse județe din România. Distribuția în funcție de sexe este de 77 băieți și 97 fete. Selectarea participanților cu și fără simptome ale anxietății în contextul școlii s-a realizat conform procedurii de selecție prezentată în studiul 1.

### *Materiale, instrumente, echipament*

---

**Setul de imagini afective școlare (SIAS)** Imaginile afective în context școlar constituie un sistem elaborat în cadrul acestei lucrări. Setul de imagini cuprinde diverse

teme legate de vulnerabilitate în situații interpersonale, de performanță și evaluare, specifice contextului școlar (Tabelul 6).

**Tabelul 6. Performanță școlară și interacțiuni sociale în imaginile SIAS**

	Conținut semantic	Cod SIAS
Performanță școlară	Participare la lecție	3, 5, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 49, 50, 51, 53, 55, 57
	Răspuns oral	26, 32, 36, 40
	Activitate creativă	23, 42
	Sport	24, 37, 54
	Îndrumare, muștrare	6, 10, 11, 13, 15
Interacțiuni sociale	Mustrare	4, 7, 8, 9, 20, 25, 27, 43, 44
	Excludere / Jignire / Singurătate	2, 35, 52, 56
	Solidaritate / Serbare	14, 39, 41
	Activitate liberă/ Joacă	1, 16, 45, 46, 47, 48

**Sistemul de Evaluare Afectivă SAM Self Assessment Manikin** (Lang, 1980, *apud* Lang, Bradley & Cuthbert, 2005)

### Fișa de observație a comportamentului anxios

**Tabelul 7. Planul experimental**

Variabilă cvasiindependentă	Anxietatea								
	Anxietate generalizată			Fobie socială			Lipsa anxietății		
Variabilă independentă	Valență afectivă	Nivel de activare	Control	Valență afectivă	Nivel de activare	Control	Valență afectivă	Nivel de activare	Control
Conținut semantic									

### *Procedură*

---

Tabelul 7 prezintă planul experimental al studiului 2.

Pentru validarea eficienței setului de imagini afective relevante din perspectiva adaptării școlare și sociale, un număr de nouă psihologi școlari cu experiență au evaluat independent relevanța semantică a 200 de imagini. Dintre acestea, 57 de fotografii color incluse în sistemul SIAS au fost evaluate ulterior de copii pe baza Sistemului de Evaluare Afectivă SAM. Procedura evaluării stimulilor pictoriali SIAS corespunde celui din studiul de etalonare IAPS.

### **Rezultate și discuții**

---

Eșecurile sociale și de performanță sumate (reale sau percepute în mod eronat din cauza unui cadru de referință ireală) determină dezvoltarea unui cadru distorsionat de interpretare a scenariilor școlare.

Concluziile studiului susțin o stare continuă de alertă prin senzația controlului scăzut și prin intensitatea crescută a reacțiilor afective a copiilor anxioși, chiar și în situații școlare cu atmosferă pozitivă accentuată (Tabelul 8).

Datele sunt în concordanță cu faptul că, în situații provocatoare, copiii anxioși au tendința de a neglija informațiile externe - și astfel aspectele reale ale situației date -, pentru că ei se concentrează mai degrabă asupra reprezentărilor mintale ale scenariilor asemănătoare deja întâlnite în trecut (Fernandez, Davis & Higa, 2007).



**Tabelul 8. Comparații intergrup privind nivelul de activare și controlul în funcție de prezența sau lipsa simptomelor anxietății școlare**

Dimensiuni afective	SIAS	Grup	M (AS)	t/d	df	p
Nivelul de activare	Setul întreg	control	4,03 (1,55)	2,376*	172	0,019
		anxios	4,60 (1,61)			
	Imagini pozitive	control	4,18 (2,03)	1,163	172	0,246
		anxios	4,53 (1,95)			
	Imagini negative	control	5,01 (1,73)	0,760	172	0,449
		anxios	5,22 (1,88)			
Control	Setul întreg	control	6,67 (1,52)	4,464**	172	0,001
		anxios	5,64 (1,50)			
	Imagini pozitive	control	7,27 (1,58)	4,374**	172	0,001
		anxios	6,23 (1,54)			
	Imagini negative	control	5,56 (1,99)	3,294**	172	0,001
		anxios	4,59 (1,87)			

\*p < 0,05; \*\* p < 0,01

În concordanță cu Hirsch și Clark (2006), Bögels și Zigterman (2000), Kendall și Chansky (1991), studiul demonstrează faptul că copiii anxioși se caracterizează cu controlul scăzut asupra situațiilor. Din slaba încredere în sine privind controlul situațiilor școlare rezultă inevitabil scăderea motivației de apropiere, ceea ce are efect asupra atitudinii școlare la copiii anxioși. Datele prezentului studiu, rezultatele obținute de Daleiden și Vasey (1997) arată că persoanele anxioase au tendința de a adopta mai multe soluții evitante în situații amenințătoare.

Datorită caracterului lor emoționant, imaginile SIAS reprezentând scenarii interpersonale sau de performanță creează un prilej pentru a analiza și re-analiza posibile cauze sau consecințe ale scenariului prezentat, precum și motivele, emoțiile sau comportamentul personajelor. Astfel, pe lângă scopuri diagnostice, itemii setului pot deveni baza unor intervenții psihologice în prevenirea anxietății școlare.

## CAPITOLUL 7.

### STUDIUL 3: BIASĂRI DE INTERPRETARE A SCENARIILOR SOCIALE ȘI DE PERFORMANȚĂ ASOCIATE CU ANXIETATEA

---

#### Obiective și ipoteze

---

##### Obiective teoretice

Interpretarea distorsionată a informațiilor sociale este un fenomen frecvent discutat în literatură de specialitate a fobiei sociale.

Studiul de față își propune următoarele obiective teoretice: (a) clarificarea diferențelor în interpretarea unor scenarii ambigue între copiii cu simptome ale fobiei sociale, ale anxietății generalizate și copiii neanxioși; (b) explorarea specificului conținutului de performanță / evaluare în comparație cu cel social / interpersonal și efectul lor asupra interpretării; (c) clarificarea efectelor imediate ale scenariilor sociale și de performanță ambigue asupra trăirilor afective cu privire la valența și intensitatea acestora, respectiv nivelul încrederii de sine privind controlul situației.

##### Obiective metodologice

Din punct de vedere metodologic, se propune elaborarea unor scenarii verbale ambigue reprezentând evenimente din viața de zi cu zi a copiilor școlari. Conținutul semantic specific mediului școlar al acestor scenarii (viniete) poate contribui la o mai bună înțelegere a modului în care copiii anxioși și cei neanxioși percep și reacționează la unele provocări în acest context școlar.

Includerea în studiu a mai multor indicatori privind fenomenul de interpretare contribuie la o analiză multifactorială a fenomenului distorsiunilor de interpretare în relație cu anxietatea. Măsurătorile utilizate în cadrul studiului asigură o conturare rapidă a primelor reacții în fața acestor scenarii.

### **Obiective practice**

Stilul de procesare a informațiilor se formează încă din primii ani ai copilăriei. Ideea anxioasă devine tot mai complexă și alarmantă după vârsta de cinci-șase ani, odată cu dezvoltarea conceptului de sine (Vasey, 1993; Vasey *et al.*, 1994, *apud* Bögels & Zigterman, 2000). Scenariile sociale și de performanță elaborate în cadrul acestui studiu sunt adaptate acestei vârste preșcolare și de școală primară.

Prin prezentul studiu se vizează explorarea acelor diferențe de interpretare și de control al situațiilor școlare care se manifestă de timpuriu și care ar putea sta la baza predicției diferențiată a copiilor predispuși la anxietate în context școlar.

Se urmărește, de asemenea, analiza modului în care adaptarea socială a copiilor influențează stilul de interpretare a scenariilor școlare ambigue și reacțiile afective imediate determinate de acestea.

În raport cu aceste obiective, se presupune că:

1.a. Anxietatea predispune la interpretarea negativă a situațiilor ambigue de natură socială.

1.b. Anxietatea predispune la interpretarea negativă a situațiilor ambigue de performanță.

2a. Anxietatea se asociază cu subestimarea propriei capacități de a face față situațiilor sociale școlare.

2b. Anxietatea se asociază cu subestimarea propriei capacități de a face față situațiilor școlare de performanță.

3a. Adaptarea socială școlară a copiilor se asociază cu nivelul controlului în situații școlare sociale.

3b. Adaptarea socială școlară a copiilor se asociază cu nivelul controlului în situații școlare de performanță.

## Metodă

### Participanți

Prezentul studiu s-a efectuat pe un lot (N = 189) de copii de vârstă preșcolară și școlară (6-11 ani) cu și fără simptome de anxietate. Componenta procentuală în funcție de sexe este de 41% băieți și 59% fete. Grupul copiilor anxioși se compune din 130 de copii, dintre care 78 copii (60%) cu simptome ale fobiei sociale și 52 copii (40%) cu simptome ale anxietății generalizate (Tabelul 8.1).

### Instrumente

#### Fișă de observație a comportamentului anxios pentru învățătoare

#### Scenarii sociale și de performanță ambigue

**Sistemul de Evaluare Afectivă SAM Self Assessment Manikin** (Lang, 1980, *apud* Lang, Bradley & Cuthbert, 2005)

**Tabelul 9. Planul experimental**

Variabilă independentă	Anxietatea					
	Fobie socială		Anxietate generalizată		Grup de control	
Scenarii sociale	Interpretarea scenariilor	Reații afective**	Interpretarea scenariilor*	Reații afective**	Interpretarea scenariilor*	Reații afective**
Scenarii de performanță	Interpretarea scenariilor*	Reații afective**	Interpretarea scenariilor*	Reații afective**	Interpretarea scenariilor*	Reații afective**

\* cantitatea informațiilor necesare pentru a prevedea un sfârșit negativ (scală 1-6); caracterul neplăcut al scenariilor (scală Likert 9); decizie privind sfârșitul povestirii (bun / rău).

\*\* valența afectivă, nivelul de activare, controlul perceput (scală Likert 9).

### *Procedura*

---

Tabelul 9 prezintă planul experimental al Studiului 3.

Selectarea participanților cu și fără simptome ale anxietății în contextul școlii s-a realizat conform procedurii de selecție prezentate în Studiul 1.

Distorsiunile cognitive de interpretare au fost măsurate prin metoda numită de Muris, Kindt și colab. (2000) “interview bazat pe scenarii” (vignette interview). În cursul procedurii, copiilor li s-au citit scenariile consecutiv și li s-a cerut pentru fiecare situație în parte să decidă, propoziție după propoziție, dacă „povestea” se va sfârși bine sau rău. În cazul în care copilul a dat răspunsul că povestea se va sfârși rău, i s-a cerut să evalueze pe o scală Likert 9, cât de rău va fi sfârșitul (1 = puțin rău, 9 = foarte rău). După fiecare poveste s-au măsurat și reacțiile emoționale ale copiilor cu ajutorul Sistemului Afectiv SAM, pe dimensiunile valență, nivel de activare și control.

### **Rezultate și discuții**

---

Studiul 3 a avut ca obiectiv explorarea distorsiunilor de interpretare asociate cu anxietatea la vârsta preșcolară și de școală primară. Prin elaborarea unui conținut semantic specific anxietății, relevant din perspectiva performanței și a interacțiunilor sociale, studiul prezent i se alătură celui realizat de Mierst și colab. (2008) sau Bögels și colab. (2003) și accentuează faptul că reacțiile cognitive, afective și comportamentale ale copiilor anxioși necesită analiză diferențială în diferite situații de viață. Distorsiunile de procesare a informațiilor pot fi specifice conținutului semantic al acestora. Astfel, o serie de studii arată faptul că copii cu fobie socială și cei neanxioși nu diferă în interpretarea unor situații nonsociale (Amin, Foa & Coles, 1998; Constans, Golden, Taghavi, Neshat-Doost, Moradi & Yule, 1999; Huppert, Pasupuleti, Foa & Mathews, 2003; Voncken, Bögels & de Vries, 2003; Wilson & Rapee, 2005).

Rezultatele arată clar că există o predispoziție la copiii anxioși de a reacționa într-un mod diferit față de copiii neanxioși în cazul confruntării cu situații școlare legate de evaluare și performanță. Diferențele constau într-o stare de alertă a copiilor anxioși, care

se manifestă de cele mai multe ori în (a) predispoziția la predicții cu consecințe negative ale situațiilor ambigue chiar și pe baza unor informații insuficiente, (b) supraestimarea caracterului neplăcut al consecințelor, (c) predispoziția de a considera consecințele negative mai probabile decât cele pozitive, (d) nivelul controlului scăzut în astfel de situații (Tabelul 10).

**Tabelul 10. Proba Mann-Whitney pentru analiza distorsiunilor de interpretare a scenariilor ambigue asociate cu anxietatea**

	Criteria diagnostic	N	M	U	Z	p
Cantitatea de informații necesare pentru estimarea sfârșitului negativ al scenariilor de performanță	Fobie socială	78	64,44	1443	1,557	0,119
	Control	59	75,03			
	Anxietate generalizată	51	48,72	1158,5	2,089*	0,037
	Control	59	61,36			
Caracterul neplăcut al scenariilor de performanță	Fobie socială	78	66,92	1839,5	0,727	0,467
	Anxietate generalizată	51	62,07			
	Fobie socială	76	74,59	1589	2,624**	0,009
	Control	57	56,88			
Frecvența estimărilor negative al scenariilor de performanță	Anxietate generalizată	49	62,36	962,5	2,752**	0,006
	Control	57	45,89			
	Fobie socială	76	62,11	1794	0,349	0,731
	Anxietate generalizată	49	64,39			
Controlul afectiv în fața scenariilor de performanță	Fobie socială	78	75,35	1805,5	2,165*	0,030
	Control	59	60,60			
	Anxietate generalizată	52	60,83	1283	1,492	0,136
	Control	59	51,75			
Controlul afectiv în fața scenariilor de performanță	Fobie socială	78	67,85	1860,5	0,801	0,423
	Anxietate generalizată	52	62,28			
	Fobie socială	48	36,07	555,5	2,966**	0,003
	Control	37	51,99			
Controlul afectiv în fața scenariilor de performanță	Anxietate generalizată	27	27,24	357,5	1,942	0,052
	Control	37	36,34			
	Fobie socială	48	37,03	601,5	0,516	0,606
	Anxietate generalizată	27	39,72			

\*  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Lipsa prudenței în a estima consecințele unui scenariu școlar ambiguu, măsurat prin cantitatea informațiilor suficiente de a lua decizia, este în concordanță cu dovezile multor autori cu referire la faptul că copiii anxioși judecă scenariile ambigue pe baza a mai puține informații (Barrett, Rapee, Dadds, & Ryan, 1996; Bögels, van Dongen, &

Muris, 2003; Bögels & Zigterman, 2000; Chorpita, Albano, & Barlow, 1996; Creswell, Schniering, & Rapee, 2005; Muris, Kindt et al., 2000, *apud* Waters, Craske *et al.*, 2008).

Rezultatele studiului sunt în concordanță cu concluziile lui Amin, Foa și Coles (1998), care arată existența unei biasări negative specifice fobiei sociale. De asemenea, în concordanță cu Creswell, Schniering și Rapee (2005) sau Stopa și Clark (2000), s-a dovedit faptul că copiii anxioși au tendința de a interpreta evenimente sociale ambigue în mod negativ. Datele sprijină totodată și rezultatele lui Daleiden și Vasey (1997), conform cărora copiii anxioși au tendința de a supraestima pericolul.

Pe de altă parte, prin dovezile aduse în privința nivelului de control scăzut, studiul prezent din acest capitol se alătură altor studii care prezintă senzația autoeficacității scăzute a copiilor anxioși în situații stresante sau ambigue (Hirsch & Clark, 2006; Bögels & Zigterman, 2000; Kendall & Chansky, 1991).

Pe baza rezultatelor obținute, se poate afirma că anxietatea nu influențează alte dimensiuni – ca valența sau intensitatea – ale reacțiilor afective evocate în urma confruntării cu scene școlare prezentate prin modalitate verbală. Prin acest aspect, studiul prezent contrazice afirmațiile lui Waters, Craske *et al.* (2008), care arată că, în situații ambigue, copiii anxioși prezintă emoții negative mai intense. Se remarcă totuși faptul că reacțiile ar putea fi diferite în cazul confruntării reale cu astfel de evenimente provocatoare.

Studiul contribuie la clarificarea rolului pe care adaptarea socială a copiilor anxioși îl joacă în modul de reacție în fața unor situații școlare provocatoare (Tabelul 11). Sprijinul social din partea colegilor de clasă poate influența benefic nivelul de control, dar în cazul în care anxietatea se asociază cu lipsa relațiilor sociale adecvate, scăderea controlului intern pare a fi inevitabilă.

**Tabelul 11. Proba Mann-Whitney pentru comparația controlului perceput asupra scenariilor ambigue în funcție de adaptarea socială a copiilor anxioși**

Inițierea interacțiunilor sociale		Scenarii	N	M	U	Z	p
Propria	Inadecvată	sociale	17	13,47	76	1,457	0,145
	Adecvată		13	18,15			
inițiativă	Inadecvată	de performanță	17	13,53	77	1,418	0,156
	Adecvată		13	18,08			
Inițiativa colegilor	Inadecvată	sociale	13	11,15	54	2,386*	0,017
	Adecvată		17	18,82			
de clasă	Inadecvată	de performanță	13	11,88	63,5	1,990*	0,047
	Adecvată		17	18,26			

\*\* p < 0,01

Pornind de la această premisă, prin rezultatele obținute, prezentul studiu demonstrează faptul că deși poartă unele semne specifice, procesarea și interpretarea informațiilor la copii anxioși poate fi la fel de complexă ca și la copiii neanxioși. Neluarea în seamă a contextului și a conținutului stimulilor ar determina o eroare nejustificată în înțelegerea procesului de interpretare a informațiilor la copiii anxioși.

## CAPITOLUL 8.

### STUDIUL 4: ELABORAREA ȘI STUDIUL DE EFICIENȚĂ A PROGRAMULUI *MANAGEMENTUL SITUAȚIILOR* *ȘCOLARE ANXIOGENE MSSA*

#### Obiective și ipoteze

##### Obiective teoretice

Studiul prezent are la bază datele și concluziile studiilor precedente din cadrul tezei. Conform studiului distorsiunilor de interpretare a informațiilor asociate cu anxietatea și în conformitate cu numeroase studii efectuate pe această temă (Bögels, van Dongen & Muris, 2003; Creswell, Schniering & Rapee, 2005; Bögels & Zigterman, 2000), copiii anxioși sunt predispuși să interpreteze stimulii ambigui ca fiind negativi,



chiar și pe baza unor informații insuficiente atât din punct de vedere cantitativ, cât și sub aspectul conținutului.

Rezultatele studiilor de etalonare IAPS și de elaborare SIAS arată că reacția provocată de un stimul emoțional este mediată de senzația de control asupra acestuia: încrederea de sine privind controlul situației scade intensitatea stării afective negative evocate.

De asemenea, studiul de elaborare SIAS și studiul distorsiunilor de interpretare a informațiilor, în concordanță cu alte studii din literatura de specialitate (Hirsch & Clark, 2006; Bögels & Zigterman, 2000), evidențiază semne clare ale controlului scăzut al copiilor anxioși atât în fața scenariilor școlare proiectate în modalitate pictorială, cât și a celor prezentate în modalitate verbală.

Din punct de vedere teoretic, studiul are ca scop analiza efectelor experiențelor anterioare acumulate în analiza scenariilor școlare cu efecte asupra încrederii în sine privind controlul situațiilor școlare similare. De asemenea, se propune analiza modalităților de transfer între experiențele acumulate în analiza unor situații școlare provocatoare prezentate în diferite modalități (pictorial și verbal), respectiv funcționarea școlară reală.

Se urmărește și (a) stabilirea măsurii în care explorarea cauzelor care stau la baza reprezentării negative, respectiv a percepției unor situații școlare ca fiind provocatoare sau amenințătoare, (b) clarificarea rolului propriu în declanșarea acestora, (c) capacitatea de elaborare a alternativelor comportamentale adecvate și (d) evidențierea faptului că evaluarea acestora din perspectiva deznodământului așteptat poate constitui un punct de pornire pentru elaborarea unei metode aplicabile în diminuarea strategiilor evitante în situații de stres și de creștere a controlului acestor situații.

### **Obiective metodologice**

Din punct de vedere metodologic se urmărește elaborarea unei metode pentru studiul modului în care copiii anxioși percep și interpretează provocările școlare legate de situațiile de performanță sau interpersonale.

De asemenea, se propune delimitarea unor procedee eficiente pentru modificarea reprezentării și de interpretare biasată a unor informații din mediul școlar.

Studiul își mai propune înglobarea acestor procedee într-un instrument psihologic de prevenție a anxietății în context școlar și de intervenție în cazul fenomenului deja manifest. Programul Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene MSSA aplică principiile învățării mediate asupra învățării afective, o latură neglijată a curriculumului școlar. Programul MSSA are la bază taxonomia 2\*2 al lui Leerkes și colab. (2008) a proceselor de control și de înțelegere cognitivă și emoțională, un model al efectelor cognitive și afective asupra succesului școlar și social. Se pune accentul pe dezvoltarea competenței emoționale și pe utilizarea unor repere emoționale, cognitive și comportamentale în interpretarea situațiilor școlare.

Asemenea unor studii care au demonstrat cu succes faptul că distorsiunile negative de interpretare la copiii anxioși pot fi eliminate sau ameliorate în cadrul paradigmei scenariilor sociale ambigue (Hayes, Hirsch, Krebs & Mathews, 2010), studiul prezent își propune delimitarea unor repere de analiză și intervenție în cazul copiilor cu anxietate școlară și socială.

### **Obiective pragmatice**

În privința contribuțiilor practice ale acestui studiu la tema adaptării sociale și școlare a copiilor anxioși, obiectivul nostru central este elaborarea unor metode de intervenție pentru sporirea încrederii copiilor anxioși în propriile capacități de a face față situațiilor școlare provocatoare interpersonale sau de evaluare. Aspinwall și Taylor (1992), respectiv Mattlin, Wethington și Kessler (1990) arată că reevaluarea sau reinterpretarea pozitivă a situațiilor-problemă și exprimarea emoțiilor declanșate pot fi de fapt precursorii strategiilor de soluționare a problemelor precum planificarea, căutarea sprijinului social sau depunerea efortului pentru a face față situației. Pe de altă parte, evaluarea cognitivă a situației poate avea un efect moderator asupra emoțiilor negative declanșate (Fischer & Bidell, 2006, *apud* Macklem, 2008).

Obiectivul principal al Studiului 4 este de a favoriza adaptarea școlară și socială a copiilor anxioși. Pentru aceasta, se impune explorarea stilului cognitiv maladaptativ, conceput ca model specific al interacțiunilor dintre numeroasele criterii de selecție, interpretare și evaluare a informațiilor (Gardner, Jackson & Messick, 1960, *apud* Vermigli & Toni, 2004).

Elaborate pe baza rezultatelor studiilor similare din literatura de specialitate prezentate și a rezultatelor studiilor anterioare cuprinse în teză, **ipotezele de lucru** ale studiului sunt:

1. Programul Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene crește încrederea de sine cu privire la nivelul controlului în situațiile școlare anxiogene.

2. a. Programul Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene scade frecvența și intensitatea biasărilor negative de interpretare a situațiilor interpersonale.

2. b. Programul Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene scade frecvența și intensitatea biasărilor negative de interpretare a situațiilor și de performanță.

## **Metoda**

---

### *Participanți*

---

În studiu s-au inclus 55 de copii (28 de băieți și 24 de fete) cu vârstă de 7-10 ani, cu simptome de anxietate, selectați conform procedurii prezentate în Studiul 1, pe baza criteriilor DSM-IV referitoare la tulburarea de anxietate generalizată și la fobia socială. În grupul experimental au fost incluși 21 de copii, iar grupul de control cuprinde 34 de participanți.

*Instrumente*

**Fișă de observație a comportamentului anxios**

**Scenarii sociale și de performanță ambigue verbale**

**Sistemul de Evaluare Afectivă SAM** (Self Assessment Manikin, Lang, 1980, *apud* Lang, Bradley & Cuthbert, 2005)

**Sistemul de Imagini Afective Școlare SIAS**

**Managementul situațiilor școlare anxiogene (MSSA)** – program de intervenție elaborat în cadrul studiului prezent.

**Tabelul 12. Planul experimental**

Etapele experimentului Variabilă independentă	Pretest	Intervenție	Posttest
Grup experimental	Scenarii sociale și de performanță ambigue verbale /pictoriale	Programul MSSA	Scenarii sociale și de performanță ambigue verbale / pictoriale
	Sistemul de Evaluare Afectivă SAM		Sistemul de Evaluare Afectivă SAM
Grup de control	Scenarii sociale și de performanță ambigue verbale /pictoriale	.....	Scenarii sociale și de performanță ambigue verbale / pictoriale
	Sistemul de Evaluare Afectivă SAM		Sistemul de Evaluare Afectivă SAM

### *Procedura*

---

Tabelul 12 prezintă planul experimental al Studiului 4.

Pretestul s-a desfășurat individual prin prezentarea a câte trei scenarii sociale și de evaluare ambigue, după procedura prezentată detaliat în studiul distorsiunilor de interpretare a informațiilor la copii anxioși.

Intervenția a durat două luni, în total 10-15 ședințe de câte 30-40 de minute, în funcție de ritmul avansării în analiza scenariilor. În cursul intervenției de facilitare a controlului afectiv - început imediat după pretest -, analiza situațiilor școlare sociale și de performanță s-a desfășurat prin medierea conducătorului experimentului.

### **Rezultate și discuții**

---

Studiul a avut ca scop facilitarea reinterpretării scenariilor mintale dezadaptative deja formate pe tema situațiilor școlare sociale și de performanță la copiii anxioși. Pe baza acestui obiectiv s-a umărit elaborarea unor modele de interpretare adaptative ale situațiilor școlare provocatoare și creșterea controlului față de aceste situații.

Adaptarea școlară și socială este un proces multifactorial cuprinzând factori cognitivi, emoționali și motivaționali. Modelul elaborat de Leerkes și colab. (2008) abordează problematica adaptării școlare și sociale a copiilor anxioși în paradigma relației emoție-cogniție prin accentul pus pe controlul și înțelegerea cognitivă și emoțională. Programul de intervenție MSSA are la bază factorii acestui model. Intervenția țintește în mod direct procesele de control afectiv (reactivitate, exprimare, reglare) și înțelegerea emoțională (cunoștințe metaemoționale precum înțelegerea conexiunilor dintre situații și emoții, înțelegerea cauzelor emoțiilor, schimbarea de perspective sau denumirea emoțiilor) și procesele de control cognitiv (precum implicarea activă în căutarea și aplicarea unor strategii adecvate pentru atingerea obiectivelor), respectiv înțelegerea cognitivă.

Scenariile reprezentate de stimulii SIAS au acordat posibilitatea discutării strategiilor de apropiere și de evitare, focalizate pe problemă sau pe emoție. Alternativele cauzale și comportamentale formulate în procesul intervenției cu programul MSSA au permis analiza strategiilor de reacție în funcție de motivația apropierii sau evitării, respectiv în funcție de focalizarea comportamentală sau emoțional-cognitivă a acestora.

Deși creșterea încrederii de sine în astfel de situații școlare nu s-a manifestat pe planul indicilor cantitativi - statistici, ea s-a manifestat în reflecțiile conducătorilor experimentului și ale învățătoarelor asupra efectelor programului de intervenție.

**Tabelul 13. Proba Mann-Whitney pentru evaluarea valenței neplăcute a scenariilor școlare ambigue**

Scenarii		Grup	N	M	U	Z	p	
Evaluarea valenței neplăcute a scenariilor școlare	sociale	Pretest	Control	31	29,84	294,5	1,083	0,279
			Experimental	21	30,62			
		Posttest	Control	31	23,95	115	2,503*	0,012
			Experimental	14	20,89			
	de performanță	Pretest	Control	34	28,16	351,5	0,095	0,924
			Experimental	21	27,74			
		Posttest	Control	31	24,27	177,5	0,970	0,332
			Experimental	14	20,18			
Frecvența estimărilor negative privind deznodământul scenariilor școlare	sociale	Pretest	Control	31	28,13	352,5	0,080	0,936
			Experimental	21	27,79			
		Posttest	Control	31	25,65	135	2,020*	0,043
			Experimental	14	17,14			
	de performanță	Pretest	Control	34	26,68	312	0,783	0,434
			Experimental	21	30,62			
		Posttest	Control	31	22,77	210	0,174	0,862
			Experimental	14	23,50			

\* p < 0,05.

Reinterpretarea scenariilor școlare ambigue într-o manieră mai puțin anxiogenă se reflectă atât în analiza cantitativă, cât și cea calitativă a eficienței intervenției. În urma intervenției copiii anxioși cuprinși în program au generat mai rar interpretări negative pentru scenarii ambigue. Chiar și în cazul estimării negative a deznodământului situațiilor prezentate, valența neplăcută a acestora s-a moderat (Tabelul 13). Treptat, copiii au acceptat ideea altor modalități de interpretare a scenariilor școlare, ceea ce a rezultat în flexibilizarea schimbării de perspective. La rândul ei, acesta este o condiție a empatiei și

un factor al competenței emoționale. Analiza de conținut a reflecțiilor relevă transferul dintre experiențele acumulate în analiza unor situații pictoriale școlare provocatoare și viața școlară reală: mulți participanți au devenit mai activi în relațiile lor cu colegii sau în rezolvarea unor sarcini școlare. Pe lângă strategia evitării situațiilor școlare provocatoare, au apărut tentative de a iniția interacțiuni și de a se implica în sarcinile școlare.

Programul MSSA s-a dovedit a fi mai eficient în managementul situațiilor interpersonale, dar a determinat și unele schimbări în comportamentul copiilor anxioși în situații de evaluare și performanță.

## CAPITOLUL 9. CONCLUZII

---

Lucrarea „Metode de depistarea a tulburărilor emoționale la preșcolari și la elevii din clasele primare. Implicații pentru adaptarea școlară și socială.” și-a propus analiza critică și îmbogățirea teoriilor și datelor empirice referitoare la adaptarea cognitivă, școlară și socială a copiilor anxioși de vârstă preșcolară și de școală primară. copiii anxioși prezintă frecvent insucces școlar având performanțe insuficiente de învățare și relații interpersonale nefavorabile în grupul din care fac parte.

Pornind de la acestea, lucrarea a urmărit întocmirea unei baterii de instrumente validate și standardizate pe populația românească pentru studierea adecvată a reacțiilor afective ale copiilor preșcolari și de școală primară, depistarea precoce a anxietății școlare și a problemelor de adaptare școlară, precum și pentru prevenția problemelor de inadaptare școlară a copiilor anxioși.

În cadrul prezentei lucrări s-a pus accent pe clarificarea rolului controlului afectiv în medierea relației dintre valență și nivelul de activare a reacțiilor afective evocate de diferiți stimuli; studiul interacțiunii celor trei dimensiuni afective în determinarea motivației bifazice de apropiere vs evitare în și în afara contextului școlar. S-a realizat conturarea particularităților reacțiilor afective în funcție de mediul cultural în care trăiesc copiii și explorarea specificului reacțiilor afective la copiii anxioși, în comparație cu cei

fără simptome de anxietate, și prin diferențierea dintre copiii cu anxietate generalizată și cei cu fobie socială. S-a clarificat, de asemenea, și relația dintre adaptarea socială și interpretarea informațiilor contextuale legate de viața școlară, cu accentuarea necesității diferențierii între calitatea sprijinului social din partea colegilor și calitatea inițiativelor proprii ale copiilor anxioși de a intra în interacțiune cu semenii.

Pe baza profilului afectiv al copiilor anxioși, valorificând literatura de specialitate privind factorii emoționali și motivaționali ai adaptării școlare și sociale, respectiv prin utilizarea instrumentelor psihologice prezentate pe parcursul lucrării (IAPS, SIAS, SAM, scenarii / vigniete ambigue) s-a elaborat o metodă de facilitare, Managementul Situațiilor Școlare Anxiogene (MSSA). Metoda MSSA, scoate în evidență laturile flexibile și cele rigide ale interpretărilor biasate legate de situațiile sociale și de performanță.

Aceste distorsiuni cognitive asociate cu anxietatea sunt penetrabile la încercările de a forma un stil cognitiv mai adaptativ la copiii în cauză. Lucrarea prezintă demonstrează faptul că biasările de interpretare a situațiilor cu conotație socială sau de performanță pot fi diminuate și mai mult, interpretarea mai adaptativă a acestora se asociază cu scăderea simptomelor anxioase și cu o conduită socială mai adecvată.

Aptitudinile legate de procesele de control și înțelegere emoțională se dezvoltă înaintea celor cognitive (Blair, 2002; Posner & Rothbart, 2000) și sunt considerate ca fiind factori discreți ai adaptării la vârsta preșcolară (Leerkes *et al.*, 2008). Pornind de la acestea și în concordanță cu Denham (2006) sau Leerkes și colab. (2008), lucrarea aduce argumente în favoarea recunoașterii necesității de includere în evaluarea maturității școlare a unor indicatori ai nivelului de dezvoltare afectivă și a competenței emoționale. Deși aptitudinile necesare adaptării emoționale au o dezvoltare automată, de multe ori copiii cu riscul insuccesului școlar își pot dezvolta emoții adecvate numai sub îndrumare și prin intervenții directe. Anxietatea interferează cu funcționarea adecvată a aptitudinilor școlare. Asigurarea oportunităților pentru dezvoltarea și formarea emoțională este, de fapt, condiția unui mediu favorabil pentru evitarea inadapării școlare și sociale. Efectul inhibant al anxietății în context școlar poate fi moderat sau chiar suprimat prin învățarea afectivă.



## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

---

- Amin, N., Foa, E.B. & Coles, M.E. (1998). Negative interpretation bias in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 36/10, 945-957.
- Arnold M.B. (1960). *Emotion and personality* (Vols. I and II). New York: Columbia University.
- Aspinwall, L.G., Taylor S.E. (1992). Modeling Cognitive Adaptation: A Longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping on College Adjustment and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63/6, 989-1003.
- Barrett, P.M., Dadds, M.M., Rapee R.M. & Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 187-203.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*, 57/2, 111-127.
- Bögels, S. M. & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Phobia, Separation Anxiety Disorder, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April
- Bögels, S.M., van Dongen, L. & Muris, P. (2003). Family influences on dysfunctional thinking in anxious children. *Journal of Infant and Child Development*, 12, 243-252.
- Bradley, M.M. & Lang, P.J. (2005). The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention.
- Cacioppo, J.T., Berntson, G.G. & Crites, S.L. (1996). Social neuroscience: Principles of psychophysiological arousal and response. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Socialpsychology: Handbook of basic principles*, Guilford Press, New York, 72 -101.
- Cacioppo, J.X & Berntson, G.G. (1994). Relationships between attitudes and evaluative space: A critical review with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115, 401-423.

- Chorpita, B.F., Albano, A.M. & Barlow, D.H. (1996). Cognitive processing in children: Relation to anxiety and family influences. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25/2, 170-176.
- Constans, R., Golden, A.-M., Taghavi, R., Neshat-Doost, H., Moradi, A. & Yule, W. (2003). Anxiety and judgements about emotional events in children and adolescents. 36/3, February 2004, 695-704.
- Creswell, C., Schniering, C.A. & Rapee, R.M. (2005). Threat interpretation in anxious children and their mothers: comparison with nonclinical children and the effects of treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 43/10, 1375-1381.
- Daleiden, E.L. & Vasey, M.W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychology Review*, 17/4, 407-429.
- Davidson, R., Ekman, P., Saron, C.D., Senulis, J.A. & Friesen, W.V. (1990). Approach/withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 330-341.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57–89.
- Dickinson, A. & Dearing, M.F. (1979). Appetitive-aversive interactions and inhibitory processes. In A. Dickinson & R. A. Boakes (Eds.). *Mechanisms of learning and motivation* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 203-231.
- Fernandez, S.N., Davis, J.L. & Higa, C.K. (2007). *Self-focused Attention in a Nonreferred Sample of Children*. Unpublished manuscript.
- Hayes, S., Hirsch, C.R., Krebs, G., Mathews, A. (2010). The Effects Of Modifying Interpretation Bias on Worry in generalized Anxiety Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 48/3, 171-178.
- Hirsch, C.R. & Clark, D.M. (2006). Imagery and Interpretations in Social Phobia: Support for the Combined Cognitive Biases Hypothesis. *Behavior Therapy*, 37, 223-236.
- Huppert, J.D., Pasupuleti, R.V., Foa, E.B. & Mathews, A. (2003). Interpretation biases in social anxiety: Response generation, response selection, and self-appraisals, *Behaviour Research and Therapy* 45, 1505-1515.

- Kendall, P.C. & Chansky, T.E. (1991). Considering cognition in anxiety-disordered children. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 167-185.
- Konorski, J. (1967). *Integrative activity of the brain: An interdisciplinary approach*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lang, P.J. (1980). Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: computer applications. In: J. B. Sidowski, J. H. Johnson & T. A. Williams (Eds.), *Technology in mental health care delivery systems*, Norwood, NJ: Ablex, 119-137.
- Lang, P.J., Bradley, M.M. & Cuthbert, B.N. (1990). Emotion, Attention, and the Startle Reflex. *Psychological Review*, 97/3, 377-395.
- Lang, P.J., Bradley, M.M. & Cuthbert, B.N. (2005). International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-6. University of Florida, Gainesville, FL.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46,352-367.
- Lazarus, R.S. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. In: T. Dalgleish & M.Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Wiley, Chichester, 3-20.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D. & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children, *Merrill-Palmer Quarterly*, 54/1, 102-124.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Springer Science+Business Media, LLC.
- Mash, E.J. & Dozois, D.J.A. (1996). Child Psychopathology: A Developmental-Systems Perspective. In: E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, Guilford Press, New York.
- Mattlin, J.A., Wethington, E., and Kessler, R.C. (1990). Situational Determinants of Coping and Coping Effectiveness. *Journal of Health Social Behavior*, 31/103-122.
- McManis, M.H., Bradley, M.M., Berg, W.K., Cuthbert, B.N. & Lang, P.J. (2001). Emotional reactions in children: Verbal, physiological, and behavioral responses to affective pictures. *Psychophysiology*, 38, 222-231.

- Mierst, A.C., Blöte, A.W. , Bögels, S.M. & Westenberg, P.M. (2008). Interpretation bias and social anxiety in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1462-1471.
- Muris, P., Kindt, M., Bögels, S., Merckelbach, H, Gadet, B. & Moulaert V. (2000). Anxiety and threat perception abnormalities in normal children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22, 183-199.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Scherer, K.R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multi-Level Sequential Checking. In: Scherer, K.R. Schorr, A. & Johnstone, T. (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research*. New York and Oxford: Oxford University Press, 92-120.
- Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Patrick, M.R., Stoolmiller, M. (2004). Child Impulsiveness-inattention, Early Peer Experiences, and the Development of Early Onset Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*
- Stopa, L. & Clark, D.M. (2000). Social fobia and interpretation of social events. *Behavioral Research and Therapy*, 38, 273-283.
- Vermigli, P. & Toni, A. (2004). Attachment and Field Dependence: Individual Differences in Information Processing. *European Psychologist*, 9/1, 43-55.
- Voncken., M.J., Bögels, S.M. & de Vries, K. (2003). Interpretation and judgmental biases in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1481-1488.
- Waters, A.M., Craske, M.G., Bergman, R.L., Treanor, M., (2008). Threat Interpretation Bias as a Vulnerability Factor in Childhood Anxiety Disorders. *Behaviour Research and Therapy* 46, 39-47.
- Wilson, J.K. & Rapee, R.M. (2005). The interpretation of negative social events in social phobia: changes during treatment and relationship to outcome. *Behaviour Research and Therapy*, 43/3, 373-389.