

## PAGINA TÂNĂRULUI CERCETĂTOR

Daniela BOBOCEA

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ A COPIILOR DIN FAMILIILE TRANȘNAȚIONALE  
(ISTORIOGRAFIA MODERNĂ A PROBLEMEI)<https://doi.org/10.52603/rec.2022.32.13>

## Rezumat

**Inteligența emoțională a copiilor din familiile transnaționale (istoriografia modernă a problemei)**

Articolul oferă o trecere în revistă a literaturii de specialitate și abordează practici privind dezvoltarea inteligenței emoționale în mediul școlar. În perioada actuală, tot mai multe familii sunt implicate în activități solicitante, cronofage sau ajung în situație de separare, ca urmare a fenomenului de migrare a forței de muncă în străinătate, atenția și supravegherea parentală a copiilor fiind afectate. Familiile transnaționale sunt expuse anumitor riscuri în ce privește stabilitatea și echilibrul cadrului afectiv, cei mai vulnerabili fiind copiii. Contextul socio-economic reconfigurează prioritățile familiilor, în detrimentul bunăstării emoționale, ceea ce duce la dificultăți adaptative școlare și în procesul de dezvoltare psihică a copiilor la vârsta școlară mică. Pe plan național și internațional, aceste probleme se generalizează, fapt care implică școala într-un proces de echilibrare emoțională și socială a copilului. Articolul subliniază impactul pe care îl are emigrarea parentală asupra copiilor de vârstă școlară și rolul strategiilor educaționale în dezvoltarea inteligenței emoționale. Relațiile stabilite în mediul școlar între egali (elevi–elevi), dar și relațiile stabilite pe verticală (profesori–elevi) validează dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară, dacă sunt optimizate prin strategii adaptative.

**Cuvinte-cheie:** inteligență emoțională, familii transnaționale, copii rămași acasă, mediu școlar.

## Резюме

**Эмоциональный интеллект детей из транснациональных семей (современная историография проблемы)**

В статье представлен анализ современной историографии проблемы эмоционального интеллекта детей из транснациональных семей. В настоящее время все больше и больше семей оказываются вовлеченными в сложную, отнимающую много времени деятельность или разлученными в результате трансграничной трудовой миграции. Как следствие, снижается надзор и внимание родителей по отношению к детям. Транснациональные семьи подвергаются определенным рискам, связанным со стабильностью и сбалансированностью эмоциональной структуры. И наиболее уязвимыми в этой ситуации являются дети. Социально-экономический контекст изменяет приоритеты семей в ущерб эмоциональному благополучию, что приводит к трудностям адаптации к школе и в процессе психического развития детей в младшем школьном возрасте. Эти проблемы проявляются как на национальном, так и на международном уровне, что вовлекает школу в процесс урегулирования эмоционального состояния ребенка и его социального поведения. В статье подчеркивается влияние, которое эмиграция родителей оказывает на детей школьного возраста, а также роль образова-

тельных стратегий в развитии эмоционального интеллекта. Отношения в школьной среде между равными (ученики – ученики), а также отношения, установленные вертикально (учителя – ученики), способствуют эмоциональному развитию детей школьного возраста, если эти отношения оптимизированы с помощью адаптивных стратегий.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, транснациональные семьи, дети, оставшиеся без присмотра, школьная среда.

## Summary

**Emotional intelligence of children from transnational families (modern historiography of the problem)**

The article provides a review of the specialized literature and addresses practices regarding the development of emotional intelligence in the school environment. In the current period, more and more families are involved in demanding, time-consuming activities or end up in a situation of separation, as a result of the phenomenon of labor migration abroad, the attention and parental supervision of children being affected. Transnational families are exposed to certain risks regarding the stability and balance of the emotional framework, the most vulnerable being the families' priorities, at the expense of emotional well-being, which leads to school adaptive difficulties and in the process of children's mental development at a young school age. On a national and international level, these problems are generalized, a fact that involves the school in a process of emotional and social balancing of the child. The article highlights the impact that parental emigration has on school-aged children and the role of educational strategies in the development of emotional intelligence. The relationships established in the school environment between equals (students – students) but also the relationships established vertically (teachers – students) validate the emotional development of school-age children if they are optimized through adaptive strategies. The article provides a review of the specialized literature and addresses practices regarding the development of emotional intelligence in the school environment.

**Key words:** emotional intelligence, transnational families, children left at home, school environment.

**Inteligența emoțională la vârsta școlară mică**

David Wechsler (1943), referindu-se la inteligența umană și la comportamentele inteligente analiza factorii non-intelectuali ca variabile ale construirii inteligenței: factorii emoționali. Conceptul de inteligență emoțională a fost identificat în sfera inteligenței sociale de către Thorndike (1920) drept

abilitatea de a dezvolta relații umane, de lucru cu femei și bărbați de orice vârstă, dovedind înțelepciune în gestionarea lor. Wayne Leon Payne (1985) afirmă că acest tip de inteligență umană descrie o coerență funcțională și relațională, abordată creativ de către individ în contextul gestionării unor sentimente și emoții, de altfel, puternic disturbatoare, cum ar fi: furia, frica, durerea, revolta sau dorința puternică, aproape instinctivă (apud. Roco 2009). Inteligența emoțională semnifică posesia unui set de abilități și aptitudini învățate, dobândite, abilități cognitive, sociale, emoționale, reprezentând liantul care asigură funcționalitatea între caracter, exprimarea sentimentelor și instinctul moral (Goleman 1995). Emoțiile sunt răspunsuri complexe, multifacetate, pe care un individ le are în contexte diferite care interferează cu scopurile, credințele și cunoașterea personală (Vrasti 2015). Conștientizarea emoțiilor reprezintă o premisă în controlul acestora, persoana cu un nivel ridicat de inteligență emoțională putând, într-un moment de intensitate crescută să se poată liniști, alegând o stare mai plăcută și recalibrându-și starea interioară. În afară de această gestiune emoțională, în sfera IE sunt cuprinse și abilitățile sociale care se dobândesc în mediul familial și școlar: modul de comunicare, de relaționare, capacitatea de cooperare și comportamentul față de semenii. Înțelegerea profundă a sentimentelor și emoțiilor celorlalți, nu cea superficial declarativă, empatia manifestă, descriu o întreagă gamă de abilități emoționale pe care copilul le dobândește în copilăria mică și le șlefuește pe parcursul vieții. În educarea inteligenței emoționale un rol hotărâtor îl are familia (modelul primar), apoi școala. Acasă învață modalități de manifestare a emoțiilor comune, scheme și cadre în care gândesc, se comportă, relaționează și se integrează în grupurile de apartenență. Sub acțiunea unor factori perturbatori (absența unuia sau a ambilor părinți) și în absența educației emoționale, dezvoltarea abilităților cognitive ale copiilor poate fi întârziată față de potențialul existent (Goleman 2022). Școlarul mic cu inteligență emoțională știe cum să se liniștească, își controlează emoțiile în situații de criză și nu numai; alege strategii și tehnici pentru a face față unor situații; își explică emoțiile, le identifică, explică semnele care arată, de exemplu, că va fi furios sau frustrat dintr-un anumit motiv (Saarni 2007), știe să comunice mai bine cu colegii, cu părinții, știe să spună ce nevoi are fără să facă o criză, știe să ceară ceva de la colegi, nu este neapărat timid, în sensul că apelează la părinți pentru solicitări (Cucer,

Leușanu 2021), știe să gândească independent; știe să ajungă la o soluție și în situația când părintele nu este acolo să îi furnizeze soluția. Există această practică parentală greșită, în ideea de a ușura existența copiilor, acest lucru răpindu-le oarecum independența gândirii (Androne 2014; Gottman 2011). Autonomia în gândire, încurajată și exersată încă de la vârstele mici școlarității, asigură pe viitor individului capacitatea de a lua singur decizii și de a acționa responsabil, de a-și asuma roluri diferite în viața personală, socială, profesională, fără manifestări ezitante majore sau ajutor decizional al părinților, prietenilor, autorităților; viitorul adult echilibrat și inteligent emoțional este asumat atât în reușite cât și în eșecuri. Goleman (1995) vorbește despre următoarele componente: **conștiința de sine** (care ajută la identificarea, înțelegerea emoțiilor și a consecințelor unor comportamente), **auto-controlul** (stăpânirea de sine, managementul emoțiilor, disciplina, autocenzura), **motivația** (capacitatea de a-ți stabili scopuri, obiective, dorința de reușită), **empatia** (capacitatea de a se manifesta în rezonanță cu trăirile celorlalți, capacitatea de înțelegere și identificare cu ceilalți) (Sillamy 2000) și **abilitățile sociale** (capacitatea de a relaționa, de a stabili relații de prietenie și de a le păstra, abilități de comunicare, de lucru în echipă) (Cherniss 2000).

#### Aspecte ale componentelor inteligenței emoționale la vârsta școlară mică

Școlarii mici se compară frecvent cu ceilalți, deși se concentrează foarte mult asupra lor; încep să înțeleagă propriile sentimente dar și pe ale celorlalți și din perspectivele acestora. Spre deosebire de preșcolar, școlarul mic nu-și mai schimbă cu mare repeziciune stările și emoțiile ci începe să trăiască momente mai lungi de gânduri, sentimente (Salaveira 2017). Pe de altă parte conștientizează multitudinea emoțiilor și prezența lor simultană (*se bucură de reușita la un concurs dar este și trist din cauza frățiorului bolnav*). Școlarul mic conștientizează gradual emoțiile, cu toate etapele intermediare ale acestora (*îmi este puțin teamă de..., mă tem de..., mă sperie cumplit...*) și reușește să le exprime. Totodată începe să găsească soluții prin care să își gestioneze aceste emoții, mai ales în momentul în care este implicat un comportament în fața colegilor, a profesorilor, a prietenilor. Pe măsură ce copiii iau în considerare reacțiile celorlalți la propriile comportamente și se compară cu standardele externe se consolidează sentimentele de mândrie, rușine, vină (Gershon, Pellitteri 2018; Mavroveli, Sanchez-Ruiz 2011). Școlarii sunt puși în fața unor provocări in-

telectuale, relaționale noi, notarea implicând teama de eșec; apare concurența și de aici ambiția de a fi în frunte sau rușinea de a greși. Își doresc să fie incluși și acceptați în grup. Ei au un control voluntar dezvoltat, reușesc să exprime emoții adecvate unui context social și să aibă emoții negative de intensitate mai mică. Aceștia vor accepta mai ușor o critică, vor ști să piardă la un joc, vor primi mai ușor o notă mai mică sau vor trece fără probleme peste excluderea dintr-un grup, la un moment dat (Humphrey 2007). Devine tot mai important pentru școlarul mic modul în care este perceput de către ceilalți, incluzând aici temerile legate de acceptarea ce ține de performanțele școlare. Mediul școlar modelează emoțional școlarul acționând pozitiv atunci când și mediul familial de apartenență a copilului i-a fundamentat acestuia structura psihoafectivă cu toate caracteristicile și premisele unei dezvoltări complete și echilibrate.

#### **Famiile transnaționale, o realitate socială globală**

Vom prezenta în continuare aspecte descriptive ale familiilor implicate în procesul de migrație internațională utilizând conceptul de familie transnațională, un concept relativ nou (apărut după 1990 în sfera sociologiei familiei) și dezvoltat în studii și cercetări cu precădere după anul 2000 (Baldassar 2006; Bryceson, Vuorela 2002; Parrenas 2005), accentuând implicațiile asupra echilibrului emoțional al copiilor rămași singuri acasă. Primesc atributul de transnaționale „familiile care locuiesc separat, dar rămân împreună și creează un sentiment de bunăstare colectivă și unitate, sentimentul de familie, dincolo de granițele naționale” (Bryceson, Vuorela 2002: 18); ele rămân unitare chiar dacă membrii acestora sunt separați de granițe, având și păstrând valori comune: „acasă”, „familie”. Familiile transnaționale sunt „o consecință inevitabilă a migrației” (Fesenmyer 2014). Însuși conceptul de familie transnațională este încărcat de complexitate, valorificând capacitatea relațional-afectivă a membrilor acesteia în contextul unei presiuni create de distanțarea fizică, delimitată de granițe și aflată în situații de comunicare restrictivă.

Intensitatea cu care se manifestă acest fenomen în România este considerabilă, una din trei familii având cel puțin un membru migrant. Cele mai multe familii transnaționale au membri în vârstă 24–50 de ani (conform statisticilor INSSE din ultimii ani). Migrația produce modificări ale componenței familiei, unii autori asimilează acestui concept pe cel de *familie temporară dezorganizată*,

*familie dezmembrată, familie incompletă, familie cu deficit de structură sau familie disimetrică* (Stratan, Cearnavschi 2019). Unele studii demonstrează că temeinicia familiilor de emigranți este subrezită, fiind afectate stabilitatea și viețile membrilor dar și drepturile copiilor lăsați acasă. Migrația afectează familiile transnaționale, acestea reconfigurându-se prin noi caracteristici emoționale și materiale (Wilk, Netting 1984: 19). Părintele care rămâne acasă preia toate grijile gospodăriei, fiind în situația dificilă de a răspunde tuturor solicitărilor familiale și sociale pe care le presupune noul său statut. Îngrijitorul va diminua timpul acordat copiilor aceștia fiind privați de momentele cu încărcătură afectivă (Cormoș 2011). Adultul nu mai oferă aceeași atenție ascultării copiilor, nu îi mai încurajează să identifice și să exprime emoțiile trăite. Pentru adulți este considerată doar o perioadă dificilă, care va fi depășită după întoarcerea partenerului emigrant dar pentru copii este o problemă care va avea impact negativ în dezvoltarea lor emoțională pe perioadă îndelungată. Părintele îngrijitor este slăbit emoțional (Buță 2019) și transmite această stare puternic copiilor, manifestările acestora fiind evidente în spațiul social și descrise ca izolare, retragere, comunicare deficitară. Copiii pierd un reper prin plecarea adulților emigranți, în timp ce părinții rămași acasă sunt împovărați de noile atribute. Lipsiți astfel de sprijinul total și de forța cuplului parental, minorii, în special preadolescenții și adolescenții trăiesc sentimentul abandonului, relațiile de atașament parental fiind neconfigurate. Copiii rămași acasă prin migrarea forței de muncă se orientează în crearea unor legături facile, rapide, care să suplinească carența emoțională și, de cele mai multe ori, refugiul este identificat în grupurile în care manifestările sunt agresive, contrar regulilor sociale, vizibile prin pregnanța abaterilor. Copiii își pierd echilibrul și simt nevoia de a dovedi comportamente mature, independente, bravând și aderând la grupuri în care urmează lideri informali, context care va duce la apariția unor dependențe. Fumatul, consumul de alcool sau chiar de substanțe interzise sunt aspecte care creionează portretul social al copilului rămas acasă după migrarea economică. În procesul dezvoltării personalității sale, copilul resimte puternic la nivelul atașamentului și adaptării socio-emoționale separarea (chiar și temporară) de părinte. Un studiu realizat asupra bunăstării familiilor transnaționale mexicane (Heymann 2009) arată că acestea își concentrează atenția asupra beneficiilor financiare, câștigurile din sursa ex-

ternă fiind considerabile și diminuează atenția de la problemele pe care le întâmpină copiii. Rezultatele evidențiază că în aceste familii copiii sunt mai predispuși la dificultăți sociale, emoționale sau de sănătate. Studiul indică pentru subiecții copii șanse crescute de apariție a unor boli frecvente sau cronice (17%,  $p < 0.0001$ ), probleme de natură emoțională (cu 6% mai mult decât în cazul copiilor cu părinți nemigranți) și probleme comportamentale (cu 7% mai mult decât în situațiile copiilor cu părinți nemigranți). În ceea ce privește situația copiilor care rămân acasă cu unul dintre părinți sau cu alți îngrijitori au fost înregistrate, la nivel internațional, numeroase probleme care au afectat viețile acestora, din punct de vedere psihic, fizic, al sănătății sau relațional-afectiv. Securitatea vieții acestor copii a fost amenințată, nu de puține ori devenind victime ale agresiunilor fizice, psihice, abuzată sexual sau forțată să muncească (Givaudan, Pick 2013; Nistor, Secară 2020). Agresiunile au venit fie din partea persoanelor apropiate, a îngrijitorilor sau din partea unor străini în contextul lipsei de supraveghere parentală. Este deseori amintit, în rezultatele cercetărilor efectuate, sentimentul de abandon pe care îl trăiesc copiii emigranților după separarea (temporară) de părinții lor, sentiment ce se acutizează și produce consecințe negative mai ales când fenomenul migrației se desfășoară în perioada dezvoltării psiho-fizico-sociale, când stabilitatea mediului ar trebui să primeze.

#### **Afectarea emoțională a copiilor cauzată de migrația parentală**

Consecințele pozitive și negative ale migrației asupra copiilor rămași acasă au fost studiate de către cercetători în contexte geografice, economice, culturale și sociale diferite, examinându-se efectele asupra realizării școlare, socializării, sănătății fizice și mentale, comportamentelor (Antman 2012; Graham, Jordan 2011; Wickramage 2015). Dacă inteligența emoțională este definită și explicată de către psihologi ca abilitatea de a înțelege, gestiona propriile emoții și de a acționa ținând cont și de stările afective și de perspectiva celorlalți (Mehrabian 1971; Goleman 2001), în cazul copiilor rămași acasă și afectați emoțional de lipsa parentală, aspectul suportiv al grupului social, al adulților îngrijitori și al școlii prin cadrele didactice este esențial (Oprea 2021). Plecarea părinților la muncă în străinătate sau privarea de atenție și relaționare afectivă datorată timpului îndelungat petrecut la serviciu și a sarcinilor sociale, gospodărești, pot genera fenomenul de „analfabetism” în gestionar-

ea emoțională (Gîrlaşu-Dimitriu 2004; Goleman 2001), caracteristic societății actuale, particularizat prin retragere din viața socială sau din activitățile grupului, anxietate, tristețe, tulburări de atenție, tulburări comportamentale. Intensitatea și durata afectării psihoemoționale este în dependență cu vârsta la care se produce separarea, durata, frecvența revenirilor acasă, genul părintelui emigrant. Riscurile anticipate și identificate se clasifică după criteriile medicale (copiii intensifică trăiri emoționale puternice care îi conduc, uneori, spre anxietate, depresie, boală, dereglări alimentare), comportamentale (pot apărea accese de furie, retragere, nesupunere, vagabondaj, agresivitate, consum de alcool, fumat, substanțe ilegale), sociale și pedagogice. Lipsa afectivității oferite de părinți, în ciuda faptului că ei se bucură de întreținere materială, îi face să trăiască experiențe negative, uneori de-a lungul a mai multor ani, cu repercusiuni asupra sănătății psihice, a dezvoltării personalității echilibrate, riscând să-și modifice atitudinile față de propria persoană și față de lume, temperamentul, valorile umane (Alcaraz, Chiquiar, Salcedo 2012; Cortes 2015; Hildebrandt 2005; McKenzie, Rapoport 2011; Mu & Van de Walle 2011). Cercetătorii au găsit relații de causalitate între comportamentele părinților și adaptarea psihosocială a copiilor. În situațiile în care părinții oferă sprijin de calitate copiilor de la vârste fragede, aceștia ating niveluri mai înalte ale rezultatelor școlare și reușesc mai bine să se adapteze psihosocial (Schoon 2002). Un important segment din literatura de specialitate examinează bunăstarea vieții acestor copii, evidențiind efecte negative asupra stării mentale asociate cu migrația: niveluri crescute de stres, depresie, sindrom anxios, stimă de sine scăzută sau autoumilitare, comportamente ostile sau de retragere, sentimente de singurătate, neputință (Li 2013; Lu and Zhou 2013; Wong 2009). Studiile confirmă rezultatele, sprijinul parental fiind important în medierea impactului migrației economice asupra aspectelor inteligenței emoționale a copiilor rămași acasă (McQueen 2003; Robila, Krishnakumar 2005).

#### **Implicații ale migrației în dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor**

Literatura de specialitate oferă o vastă sursă de cercetări care susțin teoretic și empiric rolul legăturilor psihosociale din interiorul familiei pentru bunăstarea membrilor săi, în special a copiilor (Calancea 2014; Morris 2007; Osaria, Mena 2016; Platon 2012; Pleșca 2008; Puzur 2010; Sánchez López 2005). Este recunoscut rolul vital al fami-

liei în creșterea copiilor perturbările afectând dezvoltarea acestora (Garfinkel, McLanahan 1986; McLanahan, Sandefur 1994). Totodată, **implicarea parentală**, disponibilitatea de a fi alături de copil și de a aloca timp nevoilor acestuia sunt predictorii ai unei bunăstări emoționale care contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare (Epstein 2001). În altă ipostază de cercetare, absența părinților din viața copilului sau reducerea timpului petrecut împreună afectează educația copiilor, dezvoltarea cognitivă și bunăstarea psihologică (Amato, Cheadle 2005; McLanahan, Casper 1994).

**Pregătirea copiilor** pentru înțelegerea necesității plecării unuia sau a ambilor părinți, relațiile existente cu părintele emigrant și cu cel îngrijitor, atașamentul manifestat de copil în relația cu părinții, relațiile sociale și experiențele pe care le are cu străinii și cu situațiile stresante de viață, vârsta copilului, genul acestuia, durata separării și frecvența perioadelor de revenire, starea de sănătate, nivelul de educație al părinților – sunt câteva variabile care influențează viața emoțională a copiilor rămași acasă. Școlarul mic dobândește capacitatea de a descrie în termeni clari emoțiile simțite care cresc în diversitate, devine capabil să poarte discuții cu ceilalți despre ceea ce simte, despre emoțiile proprii sau despre emoțiile celorlalți.

**Rolul cadrului didactic** este important în managerierea comunicării empatică, asertive, în identificarea comportamentelor ca urmare a unei stări emoționale și conducerea copilului spre autocunoaștere, spre o dezvoltare a capacității autoglatoare. Intrarea în școală generează așadar un anumit grad de stres și multe schimbări în familie (Cuznețov, Șpac 2015). Stresul se poate muta de la părinte la copil, deci cadrul didactic are rolul de a ajuta părintele să sprijine emoțional copilul. Într-un colectiv se pot întâlni comportamente nedorite, de agresivitate între copii, de hărțuire, comportamente care-i pun pe școlari în dificultate. Rolul învățătoarei este crucial atât în gestionarea relațiilor în recreație cât și în clasă, aceasta va trebui să își focalizeze interesul și atenția atât pe activitatea de învățare a elevilor cât și pe interrelaționarea lor, să le sublinieze importanța jocului în grup, a relațiilor de prietenie, asociind astfel școala cu un loc plăcut, unde își pot exprima stările, emoțiile, trăirile, fără teama de represalii sau etichetări. Școala și familia au un rol esențial în dezvoltarea și menținerea unei stări de bine, asigurând copiilor în toate palierele vieții lor socio-afective șanse de integrare, de adaptare și de reușită școlară; mai mult decât ierarhizarea

copiilor prin note, diplome obținute, echilibrarea emoțională și asigurarea unui climat afectiv suportiv pot fi factorii care asigură fundamentele stării de bine în școală și, implicit, premisele dezvoltării inteligenței emoționale (Egan 1990). În mediul școlar rezilient profesorii încurajează exprimarea emoțiilor, ajutând elevii în procesul de identificare și gestionare a propriilor emoții (Valente 2022).

**Consilierea familiei** de către școală pentru eficientizarea susținerii emoționale, materializată prin parteneriate reale, generează un fundament consensual al exprimării emoțiilor de către elevi. Puterea cu care elevii, încurajați de adulții reprezentativi (părinți, profesori) își recunosc emoțiile negative pentru a găsi apoi calea de a le soluționa reprezintă unul dintre obiectivele educației emoționale. Profesorii rezilienți sprijină **exprimarea emoțională**, învățându-i astfel noi modalități de recunoaștere și gestionare a situațiilor tensionate, a furiei, a tristeții. Apelul la imaginație reprezintă o strategie eficientă: „*Crezi că vrei să îți transmiți vreun mesaj părintelui plecat?*”. Totodată vor fi învățați să primească și să ceară scuze, ca modalitate de stingere a unui conflict „*Scuzele din partea celui care te-a necăjit te-ar ajuta să te liniștești?*”. Pentru ca elevii să dezvolte inteligență emoțională, profesorii trebuie să exprime expectanțe rezonabile față de vârsta copilului. Formularea unor expectanțe conforme nivelului de dezvoltare a copilului evită situațiile conflictuale și trăirea unor emoții negative. Planificarea activităților, exprimarea așteptărilor, focalizarea pe încurajarea comportamentelor pozitive și a efortului personal prin laude („*Am apreciat că ai redactat compunerea, ai respectat părțile acesteia. Colegii și familia ta vor fi încântați. Încearcă să îmbunătățești caligrafia*”), întărirea pozitivă îl vor motiva și încuraja pe copil să continue în ciuda anumitor greșeli care apar. Profesorul prezintă greșeala ca pe un fapt constructiv, nu distructiv, încercând să sugereze copiilor că a greși este firesc dar, mai mult, din greșeli se învață mai ușor („*Astăzi vom scrie pe tablă toate cuvintele greșite pe care le-am întâlnit în lucrările voastre. Le vom corecta împreună și le vom folosi corect în multe enunțuri*”).

### Concluzii

Este recunoscută importanța calității mediului familial, a climatului în care copilul ajunge să cunoască aspecte ale relaționării membrilor familiei. Un climat marcat de tensiuni, cu lipsă de afecțiune reciprocă a membrilor, cu vicii, reprezintă un mediu nefavorabil pentru creșterea și dezvoltarea copiilor, în special în momentul în care stabilitatea reprezintă

segmentul prioritar în devenirea personalității. Copilul care trăiește acasă nesiguranța, violența, dezechilibrul relațional, se va raporta la cei din jur cu neîncredere, va fi reticent și suspicios. Retragerea din colectivitate și teama de relaționare configurează germeii inadaptării sociale a copilului provenit din familii tarate emoțional și scăderea stimei de sine. Cercetările au demonstrat că mediul familial influențează formarea caracterului (respectul față de cei din jur, perseverența, curajul, onestitatea, indulgența) (Bătrînu 1980: 28-55). Copiii care cresc în familii organizate, în care există armonie, dragoste, respect reciproc, empatie, învață și dezvoltă independență în gândire, încrederea în sine, respectul față de sine și față de ceilalți, în contradicție cu familiile care nu își iubesc copiii suficient, aceștia învățând să fie pasivi, intoleranți, violenți, lipsiți de curaj. În medii suportive, copiii cu deficiențe fizice sau de intelect care au primit ajutor moral și au beneficiat de exemple comportamentale reziliante, accentuându-li-se frumusețea lăuntrică, spirituală, au reușit să se adapteze și integreze social (Apostol, Ciobanu 2021). Colaborarea dintre școală și familie sprijină dezvoltarea academică, socială, dezvoltarea caracterului copiilor, în special când unul dintre părinți sau ambii sunt plecați la muncă în străinătate (Christenson, Havsey 2004). Din acest considerent, implicarea părinților în activitățile educative este un punct strategic în dezvoltarea școlară, configurându-se în tot mai multe sisteme de învățământ modele academice care implică și părinții (Moles 2005; Redding, Sheley 2005). Pregătirea profesorilor în sprijinirea emoțională a copiilor este o prioritate în formarea continuă în cariera didactică. Cunoașterea profundă, științifică, a aspectelor emoționale conduce cadrul didactic la sprijinirea corectă a părinților sau a adulților îngrijitori în continuarea preocupării pentru bunăstarea emoțională a copiilor, atât în mediul școlar cât și în cel familial. Studiile demonstrează că implicarea familiilor în parteneriate cu școala care promovează competențe sociale conduce către dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor, prin observarea directă a interacțiunilor dintre adulți, dintre adulți și copii (Bar-On 2010; Elias 2007; Greenberg 2003; Zins 2004). Activitățile organizate de școli în parteneriat cu familiile sprijină educația socio-emoțională, atât în mod direct, asupra copiilor care beneficiază de atenție sporită, cât și prin consilierea parentală menită să contribuie la prevenirea unor comportamente deviante, a unor probleme adaptative sau dificultăți emoționale și de relaționare. Programele

SEL (Social-Emotional Learning/Învățarea comportamentelor socio-emoționale) care implică atât elevii cât și părinții în activități de învățare și socializare presupun activități comune și concertate de planificare, organizare, implementare și evaluare, ale celor trei actori menționați. SEL contribuie la dezvoltare psihologică pozitivă, adaptare socială, dezvoltarea și menținerea unor relații sănătoase între egali și cu ceilalți și, implicit, performanțe academice dovedite (Greenberg 2003), la creșterea performanțelor cognitive, la păstrarea în școli a elevilor, la reducerea absenteismului și abandonului școlar și chiar la reducerea sancțiunilor aplicate elevilor pentru abateri comportamentale (Durlak, Weissberg 2005; Zins 2004). În aceste condiții, școala trebuie să devină complementara mediului familial în susținerea echilibrului emoțional al copiilor din familii transnaționale, "un loc de viață și mod de viață, loc de învățare cu succes; loc de formare; de socializare" (Manolescu 2019: 26).

#### Referințe bibliografice

- Alcaraz C., Chiquiar D., Salcedo A. 2012. Remittances, schooling, and child labour in Mexico. În: *Journal of Development Economics*, 97(1), p. 156-165.
- Amato P. R., Cheadle J. 2005. The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. În: *Journal of marriage and family*, 67(1), p. 191-206.
- Androne S. 2014. Dimensiuni actuale în studiul comparat al inteligenței emoționale. În: *Rezistența la educație, soluții și perspective. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale organizată în cadrul proiectului instituțional. Cercetarea fenomenului rezistenței educației sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară rurală. Bălți*, p. 302-307.
- Antman F. M. 2012. Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind. În: *Journal of Population Economics*, 25(4), p. 1187-1214.
- Apostol E., Ciobanu A. 2021. Influența mediului familial asupra personalității la școlarul mic cu dizabilitate auditivă. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău*, 23(1), p. 164-168.
- Baldassar L., Baldock C. V., Wilding R. 2006. *Families caring across borders. Migration, ageing and transnational caregiving*: Springer.
- Bar-On R. 2010. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. În: *South Afri-*

can Journal of Psychology, 40(1), p. 54-62.

Bătrînu E. 1980. Educația în familie: Editura Politică. București: Editura Politică.

Buta D. 2019. Difficulties in social adaptation of small school children from temporarily disintegrated families. În: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences. Vol. 10, p. 96-97.

Calancea V. 2014. Rolul climatului familial în educația personalității. În: Psihologie, revista științifico-practică (1-2), p. 57-66.

Cherniss C. 2000. Emotional intelligence: What it is and why it matters. În: Rutgers University, Graduate School of Applied and Professional Psychology, p. 15.

Christenson S. L., Havsly L. H. 2004. Family-school-peer relationships. Significance for social, emotional, and academic learning. În: Building academic success on social and emotional learning. What does the research say. Teachers College Press, Columbia University, p. 59-75.

Cormoș V. C. 2011. Migrație și Identitate. Suceava: Editura Universității "Ștefan cel Mare".

Cortes P. 2015. The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. În: World Development. Vol. 65, p. 62-78.

Cucer A., Leuțanu G. 2021. Atașamentul și stilul parental – factori influenți asupra inteligenței emoționale. În: Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective, conferință științifică națională. Chișinău, 16 septembrie 2021. Chișinău: Print-Caro SRL, p. 287-299.

Cuznețov L., Șpac S. 2015. Dezvoltarea personalității micului școlar în contextul explorării optime a mass-media în educație. În: Revista Didactica Pro., revistă de teorie și practică educațională, 92(4), p. 7-16.

Durlak J. A., Weissberg R. P. 2007. The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Egan G. 1990. Ajutorul calificat, o abordare sistematică a ajutorului eficient: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Elias H., Mahyuddin R., Abdullah M. C., Roslan S., Noordin N., Fauzee O. 2007. Emotional Intelligence of at-Risk Students in Malaysian Secondary Schools. În: International Journal of Learning, 14(8), p. 51-56.

Epstein J. L. 2001. Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high

schools. În: NASSP Bulletin, 85(627), p. 3-6.

Fesenmyer L. 2014. Transnational families. În: Keith M., Anderson B. (Editors). COMPAS Migration Anthology. Oxford: COMPAS.

Garfinkel I., McLanahan S. 1986. Single mothers and their children: A new American dilemma. Washington, DC: Urban Institute Press. Vol. 11.

Gershon P., Pellitteri J. 2018. Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education. A Review of Programs. În: International Journal of Emotional Education, 10(2), p. 26-41.

Givaudan M., Pick S. 2013. Children left behind: how to mitigate the effects and facilitate emotional and psychosocial development. În: Child abuse and neglect, 37(12), p. 1080-1090.

Gîrლაșu-Dimitriu O. 2004. Empatia în psihoterapie [Empathy in psychotherapy]. București: Editura „Victor”.

Goleman D. 2001. An EI-based theory of performance. În: The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations, 1(1), p. 27-44.

Goleman D. 2022. Creierul și inteligența emoțională. Noi perspective. București: Curtea Veche Publishing.

Goleman D. 1995. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam.

Gottman J. 2011. Raising an emotionally intelligent child: Simon and Schuster.

Graham E., Jordan L. P. 2011. Migrant parents and the psychological well-being of left-behind children in Southeast Asia. În: Journal of marriage and Family, 73(4), p. 763-787.

Greenberg S., Carvey H., Hitchcock L., Chang S. 2003. Temporal properties of spontaneous speech – a syllable-centric perspective. În: Journal of Phonetics, 31(3-4), p. 465-485.

Heymann J., Flores-Macias F., Hayes J. A., Kennedy M., Lahaie C., Earle A. 2009. The impact of migration on the well-being of transnational families: New data from sending communities in Mexico. În: Community, Work & Family, 12(1), p. 91-103.

Hildebrandt E., Kelber S. T. 2005. Perceptions of health and well-being among women in a work-based welfare program. În: Public Health Nursing, 22(6), p. 506-514.

Humphrey N., Curran A., Morris E., Farrell P., Woods K. 2007. Emotional intelligence and education: A critical review. În: Educational Psycholo-

gy, 27(2), p. 235-254.

Li X., Lin D., Xu X., Zhu M. 2013. Psychological adjustment among left-behind children in rural China. The role of parental migration and parent-child communication. În: *Child: care, health and development*, 39(2), p. 162-170.

Lu Y., Zhou H. 2013. Academic achievement and loneliness of migrant children in China. School segregation and segmented assimilation. În: *Comparative education review*, 57(1), p. 85-116.

Manolescu M. 2019. Rebuilding school. Shifting from instruction to education. În: *Multiculturalism Through The Lenses Of Literary Discourse*, p. 26.

Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M. J. 2011. Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. În: *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), p. 112-134.

McKenzie D., Rapoport H. 2011. Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. În: *Journal of Population Economics*, 24(4), p. 1331-1358.

McLanahan S., Casper L. M. 1994. The American family in 1990: Growing diversity and inequality: CEPS/INSTEAD.

McLanahan S., Sandefur G. D. 2009. Growing up with a single parent. What hurts, what helps: Harvard University Press.

McQueen A., Greg Getz J., Bray, J. H. 2003. Acculturation, substance use, and deviant behavior. Examining separation and family conflict as mediators. În: *Child development*, 74(6), p. 1737-1750.

Mehrabian A. 1971. Silent messages. Vol. 8, no. 152, p. 30. Belmont, CA: Wadsworth.

Moles O. C. 2005. School-family relations and student learning: Federal education initiatives. În: *School-family partnerships for children's success*, p. 131-147.

Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R. 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. În: *Social development*, 16(2), p. 361-388.

Mu R., Van de Walle D. 2011. Left behind to farm? Women's labor re-allocation in rural China. În: *Labour economics*, 18, p. S83-S97.

Nistor G., Secară D. M. 2020. The Health and Psychosocial Development of Children with Parents Working Abroad. În: *Social Work Review/Revista de Asistentă Socială*, (4), p. 39-56

Oprea D. 2020. School Effects of Attachment Break in Context of Economic Migration of Parents. În: *ATEE 2020 – Winter Conference. Teach-*

*er Education for Promoting Well-Being in School. Edition 1, volume 16, chapter 23. Suceava: Editura Lumen, pages 350-359,*

Osaria A. M. P., Mena A. C. 2016. Desarrollo del clima familiar afectivo y su impacto en el bienestar subjetivo de la familia. În: *Multimed*, 19(2). <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/239> (vizitat 10.11.2022).

Payne W. L. 1985. A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. Dissertation. The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Parreñas R. S. 2005. Children of global migration: Transnational families and gendered woes. California, Stanford: Stanford University Press. Stanford University Press.

Platon C., Badarni Z. 2012. Rolul familiei în adaptarea școlară. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 9(59), p. 132-137.

Pleşca N. 2008. Metode de evaluare în instruirea la distanță. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, nr. 5(15), p. 63-67.

Puzur E. 2010. De la familie armonioasă-la societate sănătoasă. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 63(4-5), p. 100-101.

Redding S., Sheley P. 2005. Grass Roots from the Top Down: The State's Role in Family. În: *School-family partnerships for children's success*, p. 131-138.

Robila M., Krishnakumar A. 2005. Effects of economic pressure on marital conflict in Romania. În: *Journal of Family Psychology*, 19(2), p. 246.

Sánchez-López M., Salcedo-Aguilar F., Solera-Martínez M., Moya-Martínez P., Notario-Pacheco B., Martínez-Vizcaíno V. 2009. Physical activity and quality of life in schoolchildren aged 11–13 years of Cuenca, Spain. În: *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 19(6), p. 879-884.

Schoon I., Bynner J., Joshi H., Parsons S., Wiggins R. D., Sacker A. 2002. The influence of context, timing, and duration of risk experiences for the passage from childhood to midadulthood. În: *Child development*, 73(5), p. 1486-1504.

Sillamy N. 2000. Dicționar de psihologie, LA ROUSSE. București: Univers enciclopedic.

Stratan V., Cerneavschi V. 2019. Particularități ale familiei monoparentale ca obiect al asistenței sociale. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Vol. 1*, p. 207-215.



Thorndike E. L. 1920. Intelligence examinations for college entrance. În: *The Journal of Educational Research*, 1(5), p. 329-337.

Valente S., Lourenco A. A., Alves P., Dominguez-Lara S. 2020. The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom Management/El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestion del aula. În: *Revista CES Psicologia*, 13(2), p. 18-32.

Weissberg C., Chiquiar D., Salcedo A. 2012. Remittances, schooling, and child labor in Mexico. În: *Journal of Development Economics*, 97(1), p. 156-165.

Wickramage K., Siriwardhana C., Vidanapathirana P., Weerawarna S., Jayasekara B., Pannala G., Sumathipala A. 2015. Risk of mental health and nutritional problems for left-behind children of international labor migrants. În: *BMC psychiatry*, 15(1), p. 1-12.

Wilk R. R., Netting R. M. 1984. Households: Changing Forms. În: *Households: comparative and historical studies of the domestic group*, 324, 1, p. 84-107.

Wong M. S., McElwain N. L., Halberstadt A. G. 2009. Parent, family, and child characteristics: associations with mother-and father-reported emotion socialization practices. În: *Journal of Family Psychology*, 23(4), p. 452.

Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P., Walberg H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. În: Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press, vol. 17(2-3) p. 3-22.

**Daniela BOBOCEA** (Brăila, România). Doctorand la Universitatea din București.

**Даниела БОБОЧА** (Брэила, Румыния). Докторант Бухарестского университета.

**Daniela BOBOCEA** (Braila, Romania). PhD student, University of Bucharest.

**E-mail:** daniela.bobocea36@yahoo.ro

**ORCID:** 0000-0001-5565-064X