

EDITORS

Heldemerina Pires (Coord.),
Adelinda Candeias, Catarina Vaz
Velho, Edgar Galindo, Luísa Grácio,
Madalena Melo, Nuno Costa,
António Portelada, Konrad Reschke,
& Evelin Witruk.

Psychology in Education and Health

Proceedings of the
III Leipzig-Evora
Scientific Meeting
in Psychology

01-02 October, 2018
Évora | Portugal

EDITORS

Heldemerina Pires (Coord.), Adelinda Candeias, Catarina Vaz Velho, Edgar Galindo, Luísa Grácio,
Madalena Melo, Nuno Costa, António Portelada, Konrad Reschke, & Evelin Witruk.

Psychology in Education and Health

Proceedings of the
III Leipzig-Evora Scientific Meeting in Psychology

1st-2nd October, 2018

Évora | Portugal

Bibliographic information published by the Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL)
Portuguese Association of Publishers and Booksellers

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia,
I.P.



Psychology in Education and Health

Proceedings of the III Leipzig-Evora Scientific Meeting in Psychology
(1st-2nd.October, 2018 | Évora, Portugal)

Copyright by the Authors © 2018

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the editors.

Printed in Portugal in 2018

Editors:

Heldemerina Pires (Coord.), Adelinda Candeias, Catarina Vaz Velho, Edgar Galindo, Luísa Grácio, Madalena Melo, Nuno Costa, António Portelada, Konrad Reschke, & Evelin Witruk.

ISBN: 978-989-8550-66-8

CONTENTS

- 6 Foreword**
- 7 Traumatic Experiences in the aftermath of natural and man-made disasters**
Evelin Witruk
University of Leipzig
- 14 Study achievement motivation at neurotic, stress-related and somatoform disorders**
Tapalova Olga, Zhiyenbayeva N.B., Tapalov S.B., Zhiyenbayeva Z.B.
Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakh Academy of Labor and Social Relations, Kazakhstan-Chinese and Asia Gas Pipeline LLP
- 30 The Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress (LKCS)**
Konrad Reschke
University of Leipzig
- 37 Múltiplas abordagens à Reabilitação e Inclusão de Adultos: Experiência nos Países parceiros do Projeto Cognition & Inclusion**
Adelinda Candeias, Fátima Leal, Nuno Costa
Universidade Évora
- 49 Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança**
Marina Fuertes, Otilia Sousa, Clarisse Nunes, Dalila Lino
Escola Superior de Educação de Lisboa
- 66 As tecnologias enquanto babysitter no contexto familiar: Perspetivas de mães e pais**
Rita Martinho, Heldemerina Pires
Universidade de Évora
- 82 Envelhecimento e Bem-Estar: Expectativas e Realidades em Estruturas Residenciais de Idosos**
Luísa Grácio, Adriana Bugalho
Universidade de Évora

99 Impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais no desempenho a português em alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico Português

Adelinda Candeias, Inês Calisto, Ana Cristovão, José Verdasca

Universidade de Évora

108 Development of a self-help manual for patients with adjustment disorders.

Alexandra Wodner, Jenny Schalk, Konrad Reschke

University of Leipzig

FOREWORD

The Department of Psychology of the University of Évora and the Institute for Psychology of the University of Leipzig organized jointly the III Leipzig-Évora Scientific Meeting in Psychology, with the purpose of consolidating academic and scientific cooperation between both institutions, fostering mutual knowledge of scholars, scientists and students, broadening common scientific production and reinforcing institutional relations.

The meeting was a forum of scientific discussion and interchange of information on the current research fields of the participants.

During this scientific meeting, several papers on the application of Psychology in the fields of education, Public health, Psychological disorders, Neuropsychological Rehabilitation child development, and social issues were discussed.

The main areas of research and application in modern Psychology are here represented, like

- . Psychological disorders – New developments in intervention and assessment
- . Neuropsychological rehabilitation
- . Lifelong challenges in family and community
- . Early intervention in Portuguese speaking countries
- . Academic achievement and wellbeing
- . Challenging heterosexism and gender role culture in educational environments

The aim of this volume is to inform other scientists on the current developments of research on Psychology in our universities and the developments of research on such topics in different countries (Portugal, Germany, Brazil, Mozambique & S. Tomé Príncipe).

The Editors

Traumatic Experiences in the aftermath of natural and man-made disasters

Evelin Witruk/ University of Leipzig

Introduction

With this contribution we will give a view on our research in the last years. We are speaking from a disaster about any occurrence, that causes damage, ecological disruption, loss of human life, deterioration of health and health services, on a scale sufficient to warrant an extraordinary response from outside the affected community or area.

1. Criteria for differentiation of trauma types

1.1 Number and duration of trauma exposure:

- Typ I: single short-term trauma exposure (e.g., natural disaster like tsunami) vs.
 - Typ II: repeated and long-term trauma exposure (e.g., sexual abuse in family),
- Special sub-types: additive, cumulative, sequential, complex trauma

1.2 Causes of the trauma exposure:

- Natural caused, e.g., natural disaster versus
- Human made caused by accident (e.g., nuclear accident) or intentional human made (e.g., war)

1.3 Number of affected people:

- Individual affectedness (e.g., sexual abuse) versus
- Affectedness of a group of people (e.g., war, tsunami)

Table 1

Frequency of traumatic events and PTSD

| | Frequency of traumatic events (%) | Life duration prevalence of posttraumatic disorders (%) |
|---------------------------|--|--|
| Sexual abuse | 5.5 | 55.5 |
| War | 3.2 | 38.8 |
| Accident | 19.4 | 7.6 |
| Witness of Accident | 25.0 | 7.0 |
| Natural disaster | 17.1 | 4.5 |
| Mistreatment in childhood | 4.0 | 35.4 |
| Neglect in childhood | 2.7 | 21.8 |

2. Psychological factors in face of trauma exposition

Which psychological factors play a role for the psychological surviving in face of a traumatic event and are responsible for the further development of an affected person?

2.1 Coping

- Coping as behaviour targeted at protecting people from being psychologically harmed by stressful events.
- The classification of coping strategies can be oriented:
 - on the focus of attention and activity (problem-focused versus emotion-focused),
 - on the method (cognitive versus behavioural),
 - on the orientation of activity (approach versus avoidance).

2.2 Resilience

- Resilience is a precondition and in the same times a common response of coping with loss and trauma.
- People with higher resilience have successful adaptation in the face of adversity.

2.3 Salutogenesis

- Protective factors in the personality will be stronger and increased, e.g., Resilience, Sense of Coherence, Belief in a Just Word, Escapism
- Social support

- Effective Coping (Approach or Avoidance)
- Post-traumatic Growth
- Positive impact on life style and mental health

2.4 Negative long term effects

Are Anxiety, Depression, Sleep disorders, Memory disorders, Concentration disorders, Substance abuse, addiction, and Dissociative disorders (Splitting the traumatic experience from your daily life personality).

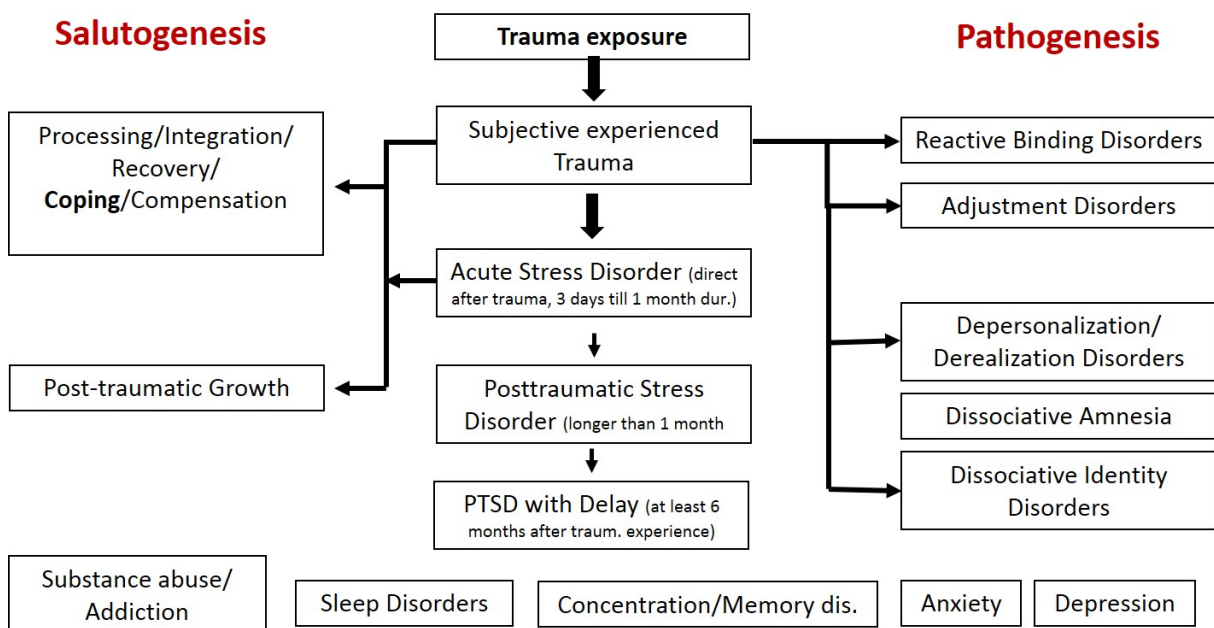


Figure 1: Psychological consequences of traumatic exposure

2.5 Post-traumatic Growth (PTG)

- Positive change that an individual experiences as a result of the struggle with a traumatic event.
 - These positive changes can occur in perception of self, philosophy of life, and relationship with others.
 - In a systematic review of 39 studies (Linley and Joseph, 2004) was shown that positive changes are commonly reported in around 30-70% of the survivors of various traumatic events such as natural disasters, technological disasters, terminal illnesses and interpersonal problems.

- Berger and Weiss (2009) explain the important role of deliberate rumination (meaning making thought processes) for the development of PTG.

3. Psychological consequences of natural disasters

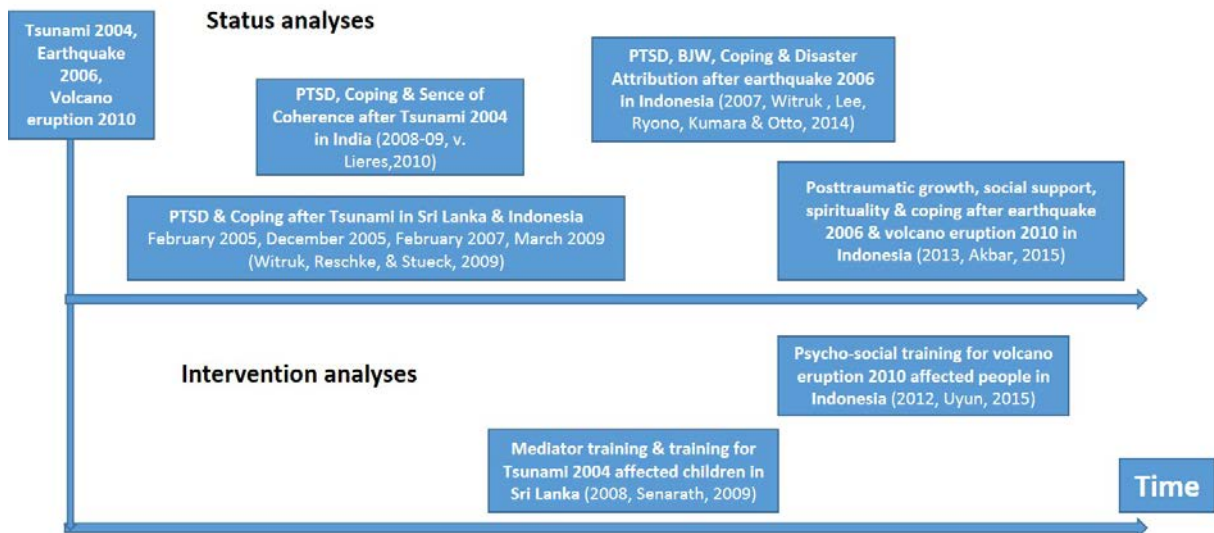


Figure 2: Status- and Intervention analyses after natural disasters

The **status-analyses** after different natural disasters in South-East Asia show:

- **Effective coping strategies** with natural disasters in dependence of the cultural context: In Indonesia and Sri Lanka like in Western studies **approach coping** was successful but in India **avoidance** was more successful for reducing PTSD symptoms (Witruk et al., 2014, von Lieres, 2010)
- **Protective factors** for PTSD were in our studies social support, sense of coherence, attribution of natural reasons of a disaster, resilience, and spirituality (Akbar, 2015).

The **intervention-analyses** after different natural disasters proofed:

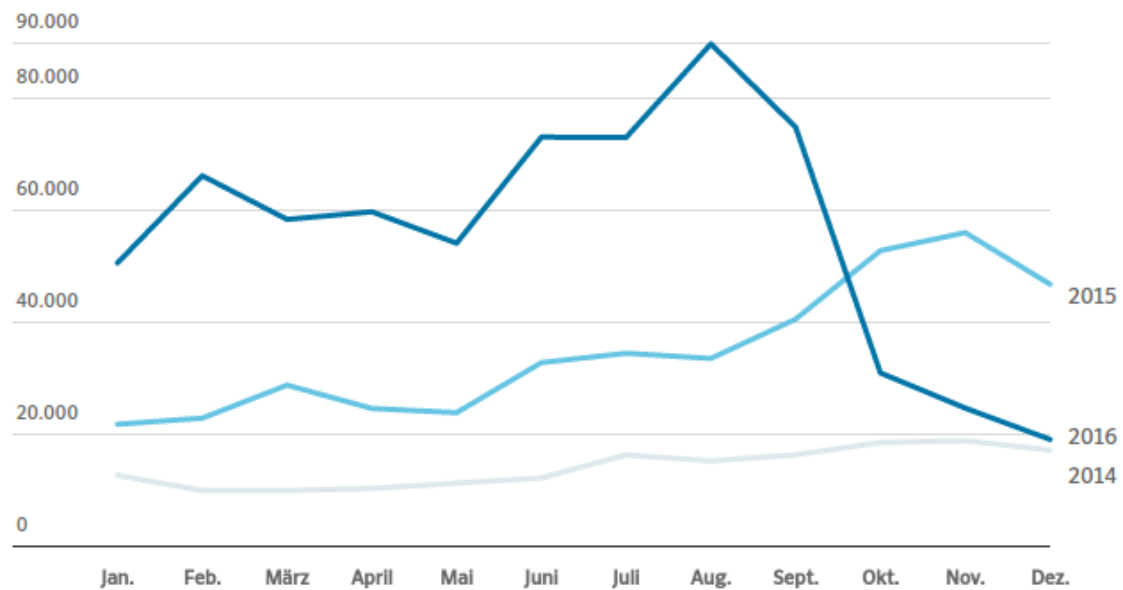
- The high effectiveness of our self-developed **Mediator-Intervention programs** for Tsunami affected children in Sri Lanka and for adult survivors of the earthquake in Indonesia.
- Both programs seem to be cultural sensitive with high acceptance of the participants (Senarath, 2009, Uyun, 2015).

4. Psychological consequences of war and flight

In 2015/16 came the highest rate on refugees to Germany. Now, the system of asylum application is stronger fixed and controlled. To be a refugee in Germany - How is the current situation and what is the psychological situation of the refugees? These are questions of our investigations.

Asylanträge in Deutschland

Erstanträge



Die Zahlen sind niedriger als die Anzahl der durch das Easy-System erfassten Registrierungen von Flüchtlingen

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Rohdaten herunterladen

Figure 3: Asylum applications in Germany

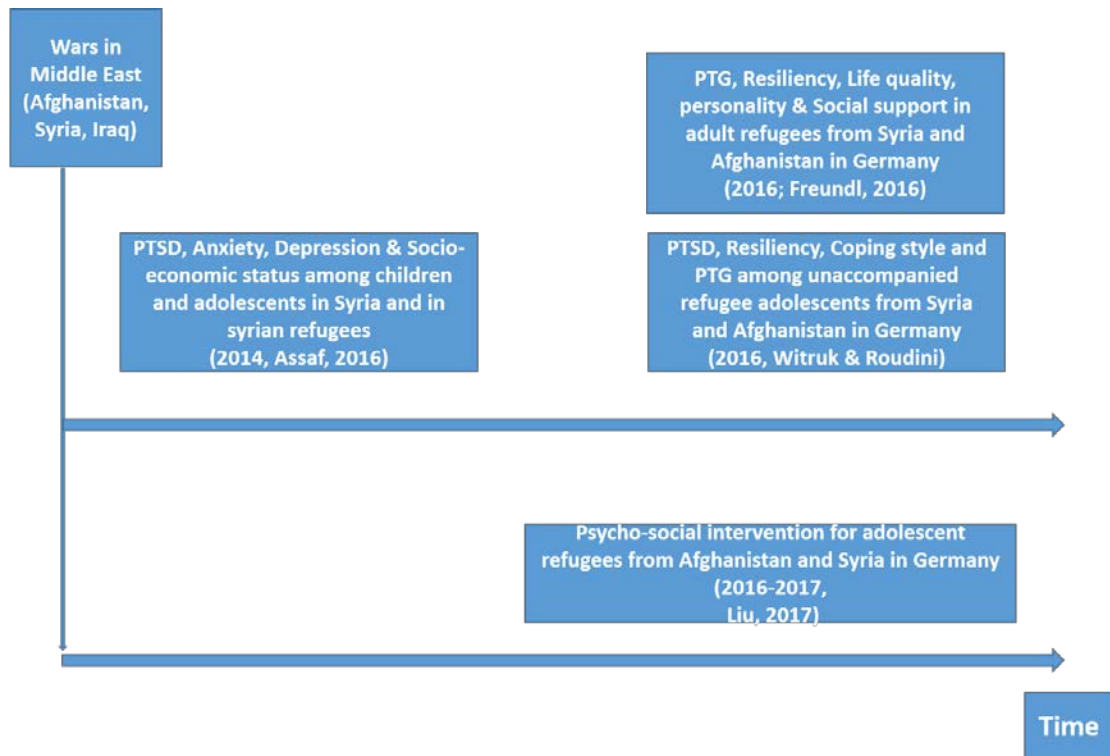


Figure 4: Status- and Intervention analyses during the wars in Middle East

Our work during the wars in Middle East was related to the different consequences of the war stress and the stress after the flight. Assaf (2016) found in Syrian children the additional stress by flight in to the neighborhood country Lebanon. Freundl (2016) found a post-traumatic growth in refugees in Germany from Syria and Afghanistan. Liu (2017) could not show significant effects of psycho-social intervention with refugee children and adolescents from Syria and Afghanistan in Germany. Too many other things were happened in the school and determined the results.

5. Discussion

Natural disaster like the tsunami 2004 and the wars like the wars in Middle East since 1991 included different forms of traumatic exposure. In the aftermath of natural and man-made disasters the post-traumatic process includes salutogenetic and pathogenetic ways. These can be happened in the same time or in different time steps. Posttraumatic stress disorders (PTSD) and Posttraumatic growth (PTG) can be developed. This contribution will give you an overview about our research findings in the aftermath of natural and man-made disasters.

References

- Akbar, Z. (2015). *Post-traumatic growth: Long term psychological conditions among disaster survivors in Yogyakarta – Indonesia*. Unpublished Dissertation, University of Leipzig, Germany.
- Assaf, S. (2016). *Psychological consequences of the Syrian civil war on children and adolescents*. Unpublished Master thesis, University of Leipzig, Germany.
- Berger, R., & Weiss, T. (2009). The posttraumatic growth model: An expansion to the family system. *Traumatology*, *15*(1), 63-74.
- Freundl, T. J. (2016). *Copingstrategien, posttraumatisches Wachstum und der Zugang zu copingrelevanten Ressourcen bei Flüchtlingen in Deutschland*. Unpublished Bachelor thesis. University of Leipzig, Germany.
- Uyun, Q. (2015). *The Effect of Integrated Mediator Intervention on Resilience, Psychopathological Symptoms, Just World Belief, and Coping after Merapi Eruption 2010 in Indonesia*. Unpublished Dissertation, University of Leipzig, Germany.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*. *17*(1), 11-21.
- Liu, J. (2017). *PTSD, Coping Strategies, Resiliency and PTG among refugee children and adolescents from Syria and Afghanistan in Germany*. Unpublished Master thesis, University of Leipzig, Germany.
- Witruk, E., Senarath, S., & von Lieres, S. (2010). Disaster aid activities in Tsunami and earthquake affected regions of Sri Lanka, Indonesia and India. In E. Witruk, D. Riha, A. Teichert, N. Haase, & M. Stueck (Eds.), *Learning Adjustment and Stress Disorders* (pp. 369-397). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Witruk, E., Lee, Y., Riyono, B., Kumara, A., & Otto, K. (2014). Dealing with earthquake disaster on Java 2006: A comparison of affected and non-affected people. *Anima*, *29*, 3, 121-135.

Study achievement motivation at neurotic, stress-related and somatoform disorders

Tapalova Olga/ Doctor of Psychology, Department of Psychology Abai Kazakh
National Pedagogical University – otapalova@gmail.com

Zhiyenbayeva N.B./ Doctor of Psychology, Director of the Department of postgraduate
education Kazakh Academy of Labor and Social Relations

Tapalov S.B./ Master of Economic Sciences Leading Specialist of Kazakhstan-Chinese
Pipeline LLP

Zhiyenbayeva Z.B./ Master of Social Sciences Leading Specialist of Asia Gas Pipeline
LLP

Abstract

The phenomena of achievement motivation is one of the most important among studied by psychology as far as its study approaches of scientists to the answer to the question about motivation forces of human behavior and activity. Motivation for achievement consists of two main components - adaptive and transcendent vectors. Based on the empirical studies carried out, the authors obtained results that became the basis for the assumption that the motivation of achievement among people who are conditionally called healthy is fundamentally different from the motivation of achievement among people with mental pathology.

There is a non-linear link between mental health, mental disorders and adaptation, transcendence. Mental health requires a balance of these two components of the motivational sphere.

This article presents the author's model of achievement motivation, which explains the key aspect of the phenomenon under study in normal and pathological mental conditions. The model was called equilibrium-dynamic, because it was based on the idea of the need for a dynamic balance of the two components of the motivation for attaining: the adaptive and the transcendent.

In these article results of approbation of the author's model of motivation of achievements at the neurotic, stress-related mental disorders are resulted.

Methods of research: a test of Hekhausen; Milman diagnosis of the motivational structure

of the personality, "Big Five" questionnaire. The obtained results of the research show that people's neuroses are the result of internal conflict and anxiety.

Keywords

Achievement motivation, model, adaptation, transcendence.

Estudar a motivação de realização em distúrbios neuróticos e somatoformes, relacionados com stress

Resumo

Os fenômenos de motivação de realização são um dos mais importantes dentre os estudados pela psicologia quanto a suas abordagens de estudo dos cientistas para a resposta à questão sobre forças de motivação do comportamento e atividade humana. A motivação para a realização consiste em dois componentes principais - vetores adaptativos e transcendentais. Com base nos estudos empíricos realizados, os autores obtiveram resultados que se tornaram a base para a suposição de que a motivação de realização entre pessoas que são condicionalmente chamadas saudáveis é fundamentalmente diferente da motivação de realização entre pessoas com patologia mental. Existe uma ligação não linear entre saúde mental, transtornos mentais e adaptação, transcendência. A saúde mental requer um equilíbrio desses dois componentes da esfera motivacional.

Este artigo apresenta o modelo de motivação de realização do autor, que explica o aspecto-chave do fenômeno em estudo em condições mentais normais e patológicas. O modelo foi chamado de equilíbrio-dinâmico, porque foi baseado na ideia da necessidade de um equilíbrio dinâmico entre os dois componentes da motivação para alcançar: o adaptativo e o transcendente.

Neste artigo resultam da aprovação do modelo do autor da motivação de realizações no neurótico, as desordens mentais relacionadas com stress resultam. Métodos de pesquisa: um teste de Hekhausen; Milman diagnóstico da estrutura motivacional da personalidade, "Big Five" questionário. Os resultados obtidos da pesquisa mostram que as neuroses das pessoas são o resultado de conflitos internos e ansiedade.

Palavras-chave

Motivação por realização, modelo, adaptação, transcendência.

Introduction

The problem of achievement motivation, related to actual problems of psychology, as it combines a set of impelling factors that are necessary for understanding and explaining the reasons, focus and implementation mechanisms of human behaviour. This problem gets special urgency in the case of failure of achievement motivation or incentive distortions of components because of psychological difficulties, mental pathology. Today, there are a lot of experimental data covering the understanding of the phenomenon of achievement motivation. Each theory contributes to the development of ideas of this important construct, highlighting certain aspects and problems. The most productive for the development of further studies could be the following: motivation to achieve - is a construct that describes the range of factors that provide the direction of the subject for the best performance of activities aimed at achieving a certain result, which can be applied the criterion of success (Gordeeva, 2006, Windecker, 2010). Causal attribution of result of activity plays a part of internal expectations of success predictors (Weiner, 1970). Experience of prolonged failure is an external predictor of reduces expectations of subject regarding his future success and negative impact on the resulting achievement motivation (Seligman, 1987; Hiroto, 2000). Attractive results and belief in a positive outcome are not enough to update the achievement motivation. There should be a belief in your abilities - self-efficacy (Bandura, 1977).

Internal sources, such as a sense of own choice, satisfaction from the process of activities implementation, interest clearly affect the motivation to achieve (Ryan, 2001). Main disturbances in the formation and functioning of motives: the pathology of structural and content aspect of the motivational sphere, the violation of motivation, the oppression of motives, motives and inclinations strengthening, distortion of motives, impulses and instincts refer to the pathology of personality's motivational sphere (Buhanovskii, 2003; Tapalova, 2014).

In disorders that scholars and practitioners often call "boundary psychiatry" is characterized by specific disorders of motivational sphere. The main subject of studies is nosologic groups, which include such forms of neurosis as histrionic personality disorder and obsessive-compulsive disorder. Neurasthenia occurs predominantly in the long-acting traumatic factors. For a person with neurasthenia easy excitability at fast exhaust,

variability of emotions and unstable, often low mood, changes and vegetative sphere due to a variety of disorders of the nervous system are peculiar. Obsessive-compulsive personality disorder manifests itself in irritability, fatigue, sleep disorders, autonomic disorders but is the presence of human obsessions, often in the form of phobias, is the main characteristic. All these forms of neurosis are the result of internal conflicts that arise in people on different occasions. Neurotic conflict is a contradiction between the desire of the individual, when inflated self-requirements and its capabilities. For neurasthenia predisposed people with strong drives, which are not able to satisfy them adequately are common. They differ a great responsibility, different rules are perceived dogmatically excluding situations are reviewed with great difficulty when faced with reality; painfully tolerate ambiguity when the situation is unknown. Hysterical conflict arises because of the excessively exaggerated claims individual requirements while others exceed the demands on themselves. The desire to stand out, to satisfy his whim combined with complete disregard or underestimation of the actual conditions and requirements of others. Psychasthenic conflict arises due to conflicting needs, the struggle between desire and duty, between moral principles and personal loyalties.

Analysis of a great number of publications on the topic showed that there are few studies of motivational sphere at neurotic disorders.

1. Objective

This article provides an analysis of achievement motivation patterns of individuals that belong to the number of patients of "little psychiatry", i.e. patients who have had a neurotic and psychosomatic disorder. Interest to investigation of precisely these medical and psychological problems associated with greater realism, in our view, of task of changing patterns of pathological motivation in these patients.

The purpose of current research is to reveal correlation between achievement motivations with personal factors in mental disorders

This article presents the author's model of achievement motivation explaining key aspects of the studied phenomenon under normal and under pathological mental conditions.

2. Methods.

Our study was carried out using the following methods: Test by Hekhausen. Given test is a psychological tool for the study of the strength and direction of human motives

and relates to advantageously two main aspects - motivation for success and motivation of avoiding failure (Hekhauzen, 2001).

Inclusion of this test to the complex of methods of empirical study of persons' with mental disorders achievement motivation is due to the following, from one side, the relative "ease" of the study, on the other hand, well-established reputation of this method among professionals in the field of achievement motivation. The first factor was particularly significant in conduct a study with subjects related to the category of persons with mental disorders. Hekhauzen relied on the concept of Atkinson and McClelland, according to which the diversity of motivational sphere can be reduced to two main structural components, namely: motivation, aimed at achieving success and motivation aimed at avoiding failure. As an stimulus material, which trigger surveyed unconsciously to discover the strength and direction of his motivational sphere, Hekhauzen proposed to use 6 cards with pictures differing from the test TAT mainly in that they depict fragments of the service and industrial situations. According scenes that subject has created using a "key" those basic positions (symptoms) could be identified; a simple calculation allows us to calculate and compare the two leading motive - aimed at achieving the objectives and avoiding failure.

Questionnaire "Big Five". The complex of research methods includes one of the most commonly used personality questionnaires – "Big Five". This method provided an opportunity to obtain information about the major factors of personal characteristics of the subjects in order to analyse the possible relationship of these factors with different characteristics of their achievement motivation. The developers of this psycho-diagnostic technique are P. Howard, P. Medina and J. Howard. It is intended for the rapid diagnosis of the five personality factors: negative emotionality, extraversion, openness, agreeableness, and conscientiousness. Professor Burlachuk and Korolev made adaptation of this technique on the base of the Kiev National University (Burlachuk & Kovalev, 2000).

The research sample included patients of psychotherapeutic branch of the National scientific and practical centre of psychiatry, psychotherapy and addiction. With the diagnosis of "neurotic, stress-related and somatoform disagreements" (F-40 – F-48) – 147 subjects.

Research of correlation achievement motivation with personal factors in mental disorders was conducted in following subgroup: 1) Persons with a diagnosis of "neurasthenia" - 27 subjects; 2) Persons with a diagnosis of "obsessive-compulsive

disorder” – 25; 3) Persons with a diagnosis of “undifferentiated somatoform disorder” - 26; 4) Those with a diagnosis of “hypochondriacal disorder” – 28; 5) Persons with a diagnosis of “dissociative conversion disorder” - 29; 6) Persons with a diagnosis of “mixed anxiety and depressive disorder” – 12;

3. Results and its discussion

For research empirical patterns of the manifestation of achievement motivation in people with mental disorders and in people with mental health, we decided to build a model of achievement motivation that can explain and understand the motivational characteristics of both categories of subjects (figure 1).

If values connected with adaptation dominate in a person, the more expressed “adaptive” constituent of the achievement motivation and corresponding sense constructs and sense dispositions are formed. If values connected with development and transcendence dominate, then dominating “transcendental” constituent and sense constructs and sense dispositions corresponding to it are formed, accordingly.

It seems to us that normally a person has both constituents of the achievement motivation with a definitive predominance of one of them or approximately equals representation in the motivational-conceptual sphere of the person. Under mental pathology condition either extreme manifestation of one of tendencies with the weak representation of the other one or extremely weak representations of both tendencies are possible. Picture shows equilibrium-dynamical model of achievement motivation.

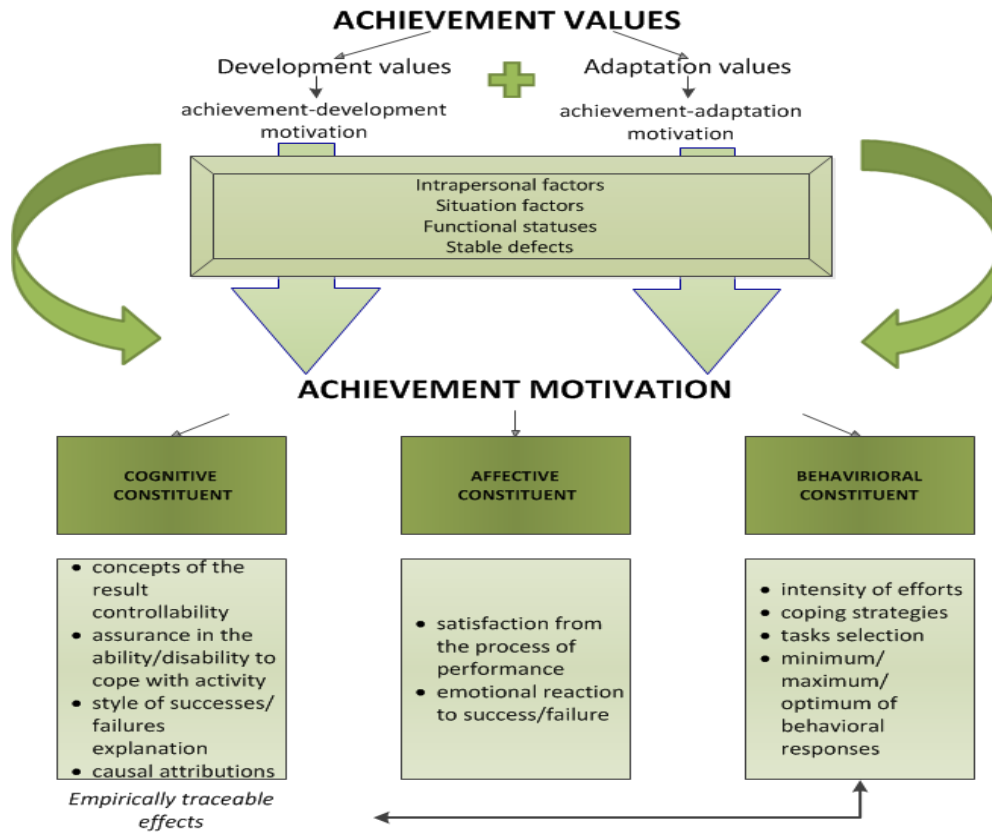


Figure 1. Equilibrium-dynamical model of achievement motivation

“Achievement-development” motivation may coexist with “achievement-adaptation” motivation, but may impede it as in symmetrical situation: achievement-adaptation may be the factor exalting the opposite aspect or weakening it. That is to say that these two aspects of motivation may be both in synergism and antagonism relations. If a person has both tendencies in approximately equal measure, he is controlled by them simultaneously or alternatively. If one of constituents dominates unalterably the person prefers either development or adaptation.

Psychological adaptation is considered as an active personal function ensuring coordination of actual needs of an individual with the requirements of the neighbourhood and dynamic changes of living conditions. We can assume that the achievement motivations constituent, associated with self-development and transcendence of a person, correlates with internal locus of control, orientation towards the use and improvement of own internal resources while the achievement motivation constituent associated with adaptation correlates with external locus of control, orientation towards the requirements of neighbourhood, the situation, search of external resources and belief in their predominating role in solution of difficulties. At the same time a person cannot function

only in the mode of transcendence. A person is healthy until he has both constituents of motivational sphere, until they are balanced, that is, in a state of unstable equilibrium. "Unstable equilibrium" means lack of static ratio of these motivational tendencies in equal proportions. Temporary predominance of one or another tendency depends on a set of factors, such as situational, personal, functional, physiological, as well as presence of steady pathological formations. It is obvious, that the last factor influences steady predominance of one of motivational tendencies and stable disturbance of this equilibrium.

Normally this unstable equilibrium is disturbed temporarily, with some predominance of this or that constituent. Strong predominance of some of tendencies is also allowable upon condition of temporariness of such state. That is, motivational system is a dynamic formation. Thereat, the factor of dynamism is a sign of health. A healthy person is able to be motivated by different motivational sphere constituents, move from achievement of some goals and values to the other ones: from the values of development and a self-transcendence to adaptation values and vice versa. In a situation of mental pathology the dynamics of these two motivational tendencies is disturbed. The person is not able to change motivational vector depending on the situation requirements, perceived personal, functional and other restrictions. Therefore equilibrium becomes hard-hitting or even impossible.

Using the technique "Big Five" we investigated the personality traits of the subjects. The results are shown in Table 1 presents the correlations of achievement motivation and personality factors in all six subgroups.

Table 1 - Correlations of indicators with achievement motivation of personal factors in a group of individuals diagnosed with F-40 - F-48

| Personal factors | Correlation with the achievement motivation by subgroups: | | | | | |
|--|---|---------|---|---------|---------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Extraversion-introversion | -0.479* | - | - | - | - | 0.386* |
| Search for impressions- impressions avoidance | -0.440* | - | - | - | - | - |
| Manifestation of guilt- avoidance | - | - | - | - | - | 0.409* |
| Self-control – impulsivity | - | -0.379* | - | -0.402* | 0.361* | - |
| Perseverance-lack of perseverance | - | - | - | - | 0.353* | - |
| Responsibility- irresponsibility | - | -0.354* | - | -0.369* | - | - |
| Precaution- carelessness | - | - | - | -0.363* | - | - |
| Self-control – lack of self- control | - | -0.359* | - | -0.353* | - | - |
| Emotional instability | - | - | - | - | - | -0.364* |
| Anxiety - carelessness | - | - | - | - | - | -0.358* |
| Tension-relaxation | -0.379* | -0.352* | - | - | - | - |
| Depressive-emotional comfort | - | - | - | - | - | -0.373* |
| Self-criticism- self-sufficiency | - | -0.415* | - | - | -0.364* | - |
| Lability – emotional stability | - | - | - | - | -0.403* | - |
| Expressiveness-practicality | - | - | - | - | - | - |
| Sensitivity-insensitivity | -0.352* | - | - | - | -0.392* | - |
| Plasticity-rigidity | - | - | - | - | - | 0.377* |

Note: Where, 1 - “neurasthenia” 2 - “obsessive-compulsive disorder” 3 - “undifferentiated somatoform disorder” 4 - “hypochondriacal disorder” 5 - “dissociative conversion disorder” 6 - “mixed anxiety and depressive disorder”.

As you can see, for various subgroups group of patients with a diagnosis of F-40 - F-48 there is a different data. This result is consistent with the data available in relation to the personal characteristics of persons belonging to different groups and nosology and has those or other neurotic disorders. Thus, the average profiles, compiled on the basis of Minnesota multi-personality questionnaire are different, for example, in patients with hysteria, psychasthenia, hypochondria, etc. (Sobchik, 2002). Obviously, the achievement motivation of these categories of persons associated with different personality factors. Let us briefly consider the results for each subgroup:

1) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “neurasthenia”. Specific character of achievement motivation in this

category of people, as we can see, is due to its level with such features as “extroversion-introversion” (-0.479*), in particular –“search for impressions - impressions avoidance” (-0.440 *), “tension –relaxation” (-0.379 *) and “sensitivity – insensitivity” (-0.352 *). These results are explained, apparently, by the compensatory mechanisms, which function in patients with neurasthenia. Tension (opposite pole of relaxation) as well as an increased sensitivity of pathogens is key personal characteristics that impede the full achievement motivation formation. Therefore, development of compensatory opposite personality traits should obviously be considered as an option to adapt to their illness and complex bio-psycho-social effort to restore its functionality. Connection of achievement motivation to the characteristics of introversion (negative correlation with extraversion) is not specific to this category of patients but it has also revealed it. It means that individuals with a diagnosis of “neurasthenia” improving indicators of achievement motivation occur simultaneously with an increase in the level of introversion factor and decrease in the level of sensitivity factors and tension.

2) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “obsessive-compulsive disorder”. This group, as well as in the group with the diagnosis of “mixed anxiety and depressive disorder”, revealed the largest number of interdependencies achievement motivation and personal factors. These are the factors: “self-control-impulsivity” (-0.379 *) and the scale factor of the "responsibility-irresponsibility" (-0.354*); “lack of self-control-self-control” (-0.359 *); such scale factor as “emotional instability-emotional stability” as “anxiety-carelessness (-0.489 **), “stress-relaxation” (-0.352 *) and “self-criticism-self-sufficiency” (-0.415 *). The interpretation of this data also leads to the recognition of the functioning mechanisms of compensation under more favourable for the formation of achievement motivation cases. We know that patients, who have been diagnosed obsessive-compulsive disorder, are characterized by the severity of the leading radical disorders - anxiety, which in combination with other factors, leads to the formation of specific mental and behavioural configurations. First of all, it concerns the feeling forced, coercive own behaviour (compulsive) and the formation of obsessive thoughts (obsession). The main features of obsessive-compulsive disorder are compulsive repetitive (obsessive) thoughts and compulsive actions (rituals) (Alexander, 1993). Such obsessive fixation and repetition, from a psychological point of view, are a mechanism to remove the anxiety of uncertainty. Being attached to the “thinking” of some thought, a man is free not to reflect on other

topics that require decisions and action to translate these decisions. Symptoms of the obsessive-compulsive disorder prevent the plastic response to changing circumstances, and virtually eliminate the need for such a plastic response. Severe mental rigidity with appropriate reflection on the behavioural level is produced in this case. Increased self-control and responsibility, tension, anxiety, self-criticism are the typical symptoms of obsessive-compulsive disorder. Therefore, the positive pole of the connection with the characteristics of achievement motivation, opposed to, is understandable. A certain portion of people who are being treated in connection with this type of disorder, are characterized by a higher level of achievement motivation, compared with the rest. Compensatory mechanisms in them contribute to the formation of specific opposing symptomatic behaviours.

3) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “undifferentiated somatoform disorder”. This group identified indicators of such bonds achievement motivation as a factor “emotional instability-emotional stability” (-0.363 *), with the scales of this factor “stress-relaxation” (-0.354 *), “depression-emotional comfort” (-0.381 *) “emotional liability-emotional stability” (-0.367 *). In other words, the achievement motivation in undifferentiated somatoform disorder is formed at a relatively high level, with relatively more severe emotional stability as a whole and its parameters such as relaxation, emotional comfort, emotional stability. Today, the most widespread idea (Malkina, 2007; Sokolova, 1995) is that people with psychosomatic diseases have features of increased emotional attachment to significant others, sometimes reaching to the level of emotional dependence, chronic frustration and not a fundamental need for similar saturation and warm interpersonal relationships. The frustration of this need can manifest itself in various forms: from emotional lability, anxiety to depressive tendencies. However, in the case of the operation of the somatization of psychological problems a patient may not exhibit these tendencies expressed in degrees. There are somatic equivalents of them. Moreover, these equivalents are often insufficiently defined, have “elusive” character, may replace each other and alternate with mental disorders. Obviously, this is why in the ICD-10, this type of disorder is called “Undifferentiated somatoform disorder”. We can assume that the mechanisms of adaptation to the existing psychological problems are related to the compensation of the “weak” personality characteristics. The raise of the level of achievement motivation is possible with the appropriate shift in the personal organization of the poles of emotional

instability, depression and tension to the poles of emotional stability, emotional comfort and relaxation.

4) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “hypochondriac disorder”. In the group of patients with hypochondriac disorder the factor of achievement motivation “self-control” (-0.402 *) and the scale factor of the “responsibility-lack of responsibility” (-0.369*), “forethought-complacency” (-0.363 *), “self-control-lack of self-control” (-0.353 *) is on the fore front. Therefore, the tendency to the predominance of achievement motivation on the motivation of avoiding failure at hypochondriac disorder is combined with a reduction in the characteristics of high self-control and responsibility, the emergence of more features of carelessness. Of course, identified the links do not completely describe the mechanism of formation of achievement motivation in these patients but some features of this formation can be noted. Hypochondriac patients have a high sensitivity to signals coming from their body, combined with a tendency to focus on long-term fixation of these signals, the increased self-control as a whole, which leads to a feeling of stiffness, lack of freedom. Hypochondriac patient seeks to maximize organization of its interior space, both the body and psychological. In this endeavor he is serious and pragmatic. However due to over-expression of these aspirations, the actual result of there implementation is paradoxically opposite. Therefore it is logical to assume that the weakening of the pathological mechanisms (in the case of psychotherapy and other interventions, as well as possibly in the case of spontaneous remission) should take place on ways to reduce such exaggerated represented in the structure of personality qualities like self-control, responsibility and prudence. Raising such component in the structure of the motivational sphere as achievement motivation can also occur in the case of reducing the pathological mechanisms. Correlation analysis does not answer the question of what is an agent of both motivation and personality change. However, the findings show the qualitative features of possible changes and their key target. In the meantime, we can assume that the changes are accompanied by personal motivation and occur simultaneously.

5) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “dissociative conversion disorder”. This group revealed a positive correlation with performance indicators of achievement motivation factor “lack of self-control-self-control” (0.361*) and the scale of this factor “perseverance-lack of

perseverance" (0.353 *) and negative correlations of scale factor "emotional instability-emotional sustainability", "self-criticism-self-sufficiency" (-0.364 *) and "emotional lability-emotional stability" (-0.403 *) and the scale factor "expressiveness-practicality" and "sensitivity-insensitivity" (-0.392 *). It means that the achievement motivation increases with an increase in self-control, perseverance, self-reliance, emotional stability and lower sensitivity. The knowledge typical personal dispositions and behavioural patterns of this category of patients help to better to comprehend and understand the data. In the literature, we find the following understanding of the factors of the disease. There are demonstrative features in premonitory, the trauma history (usually in childhood), heightened suggestibility. In addition, the authors note the conditional desirability of symptoms: when having unpleasant experiences is associated with the symptoms of the disease, a person simultaneously receives certain benefits because of the same symptoms, the so-called secondary benefit. There are also personal mindsets in this category of patients.

The mechanisms of conscious volitional control in this category of persons, as a whole, are at the low level of functioning, as their role is replaced by mechanisms of implementation of the "detours" to meet the relevant requirements. For example, the need for love and acceptance is not met by the construction of the mature forms of relationships, resolution of conflicts, inevitable in such a construction and by holding the connection with your partner through guilt, fear, compassion, which arise in the event of his symptoms in a patient.

Emotional lability and sensitivity of this group are the mechanisms to ensure the functioning of pathological patterns. The human psyche is a dissociative disorder, conversion work to meet the needs that have acquired traits of pathological rigidity in accordance with the specific features of this disorder and it becomes a kind of radar signals of danger to block these needs. Mental patient mechanisms provide a state of constant readiness to include emergency "means of defence", which form the pathological development of personality characteristics.

It is clear that with such a configuration specific dispositions of people with a dissociative disorder, conversion yields to another achievement motivation tendencies, which is avoiding failure. This avoidance is implemented through the implementation of a complex system of psychological defence and symptomatic behaviour, which in this context should be understood as a compensation for missing mental and behavioural resources.

The pole, opposite to symptomatic implementation of the decision of psychological problems is associated with the performances in the disposition and behaviour of the patient self-control mechanisms of volitional behaviour, self-sufficiency and less represented by block “locator” - namely, features sensitivity and emotional lability.

6) Achievement motivation and its relationship with personality factors in patients with a diagnosis of “mixed anxiety and depressive disorder”. This group of persons is characterised by negative correlations with achievement motivation factor “extraversion-introversion” (-0.386 *) and the scale of this factor “the feeling of guilt-guilt avoidance” (-0.409 *), with the factor of “emotional instability-emotional stability” (-0.364 *) and the scale factor of the “anxiety-carelessness” (-0.358 *) and “depression - emotional comfort” (-0.373 *), as well as positive correlation with a scale factor of “expressiveness-practicality” and “plasticity – rigidity” (0.377 *).

As we can see, the possibility of a psychological reason for the predominance of achievement motivation on the motivation of avoiding failure occurs in the case of greater representation in the structure of personality characteristics introversion, avoiding feelings of guilt, emotional stability and a low level of anxiety, depression and rigidity. Established diagnosis of “mixed anxiety and depressive disorder” usually indicates a fairly diverse range of medical and psychological problems. States that it describes are subject to the differential diagnosis, since they can occur in a variety of neurological disorders as well as being a manifestation of psychogenic reactions, decompensation of accentuation nature, anxious-hypochondriac type psychopathy, etc. The main criteria for establishing the diagnosis are the simultaneous presence of both alarming and depressive symptoms. Anxious and suspicious features, combined with affective rigidity with a tendency to get stuck in the depressive affect are personal predictors of this type of disorder. Therefore these correlations indicate the possibility of positive trends in the field of motivation of patients in the case of concomitant presence of poles of personality tendencies, opposite to pathological.

4. Conclusion

Equilibrium-dynamical model of achievement motivation is based on the idea of existence in human motivation of two tendencies – adaptation and transcendence, which is for the most part represented in the tradition of existential psychology. Achievement

values associated with adaptation and transcendence general corresponding motives and form an integral achievement motivation. These two aspects of motivation may be both in synergism and antagonism relations. If one of constituents dominates unalterably the person prefers either development or adaptation. Temporary predominance of one or another tendency depends on a set of factors, such as situational, personal, functional, physiological, as well as presence of steady pathological formations.

Stable predominance of one of motivational tendencies with corresponding consistent disturbance of dynamic equilibrium is a sign of pathology. Under the situation of mental pathology the dynamics of these two motivational tendencies is disturbed. Therefore equilibrium becomes hard-hitting or even impossible.

Strong predominance of some of tendencies is also allowable upon condition of temporariness of such state. That is, human "achievement" motivational system is a dynamic formation. Thereat, the factor of dynamism is a sign of health.

Various links of achievement motivation with personal factors were found under various embodiments of neurotic disorders. In patients develop specific personality and behavioural patterns associated negatively with achievement motivation. Compensatory development opposite personality traits can be seen as an option to adapt to the disease and the complex bio-psycho-social effort to restore its own functionality. The positive pole of achievement motivation is associated with characteristics opposite to those, which reflect the development of pathological patterns. Mechanisms of adaptation to the existing psychiatric problems related to the compensation of the "weak" personality characteristics. Increased motivation to achieve in the mental pathology is possible with a shift in the personal organization of the poles of the "weak" personality traits to the opposite poles.

References.

- Alexander, Y. (1993). *Boundary mental disorders: A guide for doctors*. Moscow: Medicine.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Buhanovskii, A.O. (2003). *General psychopathology: Manual for doctors*. Rostov on Don: Fenix.
- Burlachuk, L.F.& Korolev, D.K. (2000). Adaptation of scale for diagnosis of five factors of personality. *Questions of psychology*, 1, 126-134.

- Gordeyeva, T.O. (2006). *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Smysl.
- Hekhauzen, H. (2001). *Psychology achievement motivation*. St. Petersburg: Speech.
- Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Malkina, I. G. (2007). *Diseases of the skin: To release and forget*. Forever. Moscow: Eksmo.
- Ryan, R. M. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Seligman, M.E. (1987). Explanatory style and depression. *Psychopathology: An interactional perspective*, 125-139.
- Sobchik, L.N. (2002). *Motivational test by Hekhauzen: A Practical Guide*. St. Petersburg: Rech.
- Sokolova, E.T. (1995). *Features in borderline personality disorders and somatic diseases*. Moscow: Argus.
- Weiner, B. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Windecker, O.S. (2010). Structure and psychological correlate of achievement motivation. Yekaterinburg.
- Tapalova O.B. Modern aspects of achievement motivation analysis / O.B. Tapalova // Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. – Budapest, 2014. - II (18). - Issue: 37. - P. 97-100.

The Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress (LKCS)

Konrad Reschke/ University of Leipzig

Abstract

A screening scale for the evaluation of the stress level of the participants of stress management courses was developed since 1996 and first published by Reschke & Schröder (2017).

The Scale is called the “Leipziger Kurzfragebogen für chronischen Stress - LKCS”. In the tradition of the ultra-short screenings the scale contains of only seven items, with a proved validity for important dimensions of chronic stress. These are: Typ A behavior – high amount of pressure in daily life, Sense of Coherence, Amount of negative emotions, Sleep disorders as first expression of psychosomatic symptoms, Unability to relax or calm down, Unsolved critical life events, Lack of social support

Each item can be answered on a 4 point likert scale. Values from 7 to 28 are possible. The test analysis proposed a cut off value of a row value=17. People with a score of 17 or higher scores are highly stressed people. The screening test fulfills all the criteria of validity, reliability and objectivity sufficiently. Norms were computed.

1. Brief description of LKCS test

The LKCS is a seven item ultra-short time screening test for several dimensions of chronic stress. The test is available with a German manual, questionnaire (form A), questionnaire (form B), evaluation and interpretation sheet, information and interpretations as well as psycho-educational information and information boards on the seven dimensions of chronic stress.

2. Application

For people aged 16 to 60 in all life situations. The method is particularly suitable for use as a screening method in stress diagnostics and for individual stress analysis. It is used in the following areas: clinical psychology, health psychology, psychoeducation,

primary prevention, health promotion, intervention in the context of stress management programs, rehabilitation, stress research, diagnostics and therapy control.

3. The procedure

The LKCS is a standardized short screening questionnaire with seven items for the early detection of premorbid chronic stress conditions and for the differential diagnosis of chronified stress. The procedure was designed as a ultra-hort screening method. There is only one item for the measurement of seven different stress areas. The items cover the areas that are essential for stress genesis and control: loss of control, loss of meaning, negative emotions, sleep disorders / early psychosomatic symptom, recovery disability, punctual stress/ unsolved critical life events and lack of social support, and a total stress value.

The items are:

1. I feel rushed to be trapped or cornered.
2. Sometimes I wonder what all the trouble is supposed to be.
3. Dissatisfaction and anger are everyday companions of my life.
4. I wake up regularly at night or long before getting up.
5. Even after days off or hours of rest, I feel knocked off and listless.
6. There are sensitive points in my life that excite me when I think of them.
7. When I want to discuss issues with someone, I usually do not pay attention.

With the LKCS, seven indicators of stress confirmed in stress research are easily and psychometrically secured, intervention-related and practically assessed. This provides an orienting overview of various dimensions of chronic stress, which is useful in research and practice in many places. Furthermore, the LKCS provides a basis for the indication of interventions for stress management and health promotion on the basis of psycho-educational information and educational materials.

4. Reliability

The internal consistencies (Cronbach's alpha) for the individual scales are between $\alpha = .68$ and $\alpha = .72$, and for the total value at $\alpha = .74$. The repeat reliability is after 3 weeks and with a stable life situation at $rtt = .81$.

5. Validity of the test

For the LKCS, positive results on differential, criterion-related and construct validity (differentiation between clinical and non-clinical groups, correlations with other stress questionnaires, factor analyzes) are reported in the manual.

6. Norms

The LKCS was standardized on a sample of 977 individuals (526 women and 451 men) aged 13 to 71 years. There are T-values and percentages for the total value of the total population.

Table 1

Percentile rank values and t-values for the sum-score of LKCS

| Sum-score | t-value | Percentil rank |
|-----------|---------|----------------|
| 7 | 30 | 2 |
| 8 | 35 | 7 |
| 9 | 39 | 13 |
| 10 | 43 | 24 |
| 11 | 46 | 34 |
| 12 | 49 | 46 |
| 13 | 52 | 58 |
| 14 | 55 | 69 |
| 15 | 58 | 79 |
| 16 | 60 | 84 |
| 17 | 62 | 88 |
| 18 | 64 | 92 |
| 19 | 66 | 95 |
| 20 | 67 | 96 |
| 21 | 69 | 97 |
| 22 | 71 | 98 |
| 23 | 73 | 99 |
| 24 | 73 | 99 |
| 25 | 73 | 99 |
| 26 | 74 | 99 |
| 27 | 74 | 99 |
| 28 | 80 | 100 |

7. Duration

The processing time for the overall process including an independent evaluation is about 3 minutes.

8. Evaluation

The main focuses of the LKCS have proven to be central determinants of modern health behavior models. They are considered to be important criteria in the process of

stress generation and coping with stress-related concepts and within the framework of protection factor views of modern health psychology. These stress-relevant areas are discussed as crucial personal health resources in the sense of general, comprehensive protection and coping arrangements, which increase the resistance to stressors and thus have beneficial effects on psychophysical health and general well-being. They decisively influence the intention and execution of actions, are important predictors of behavioral change and are of fundamental importance for successful coping behavior in stressful situations. Punctual or overarching high loads in one or more dimensions of the LKCS thus represent an increased psychosocial and health risk. The questionnaire was developed as part of the development of the stress management training program "Optimistically mastering stress" (Reschke & Schröder, 2000, 2010, 2017). There are positive experiences from many areas of practice and research.

References

- Reschke, K. & Schröder, H. (2000). *Optimistisch den Stress meistern*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Reschke, K. & Schröder, H. (2010). *Optimistisch den Stress meistern*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Reschke, K. & Schröder, H. (2016). Der Leipziger Kurzfragebogen Chronischer Stress (LKCS), *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 48 (3), 621-643.

Stressfragebogen (LKCS) German version A

Antworten Sie bitte auf diese Aussagen mit Hilfe der Bewertungsskala (1 bis 4) und kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

- trifft nicht zu = 1
- trifft kaum zu = 2
- trifft eher zu = 3
- trifft genau zu = 4

| Aussage: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ich habe das Gefühl, gehetzt, gefangen oder in die Enge getrieben zu sein. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Manchmal frage ich mich, was die ganze Mühe eigentlich soll. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Unzufriedenheit und Ärger sind alltägliche Begleiter meines Lebens. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Ich wache regelmäßig in der Nacht oder lange vor dem Aufstehen auf. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Auch nach freien Tagen oder Stunden der Ruhe fühle ich mich abgeschlagen und lustlos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Es gibt in meinem Leben empfindliche Punkte, die mich schon aufregen, wenn ich nur an sie denke. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Wenn ich Probleme mit jemand diskutieren möchte, finde ich gewöhnlich kein aufmerksames Ohr. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Auswertung

Gesamtpunktwert:

Zur Ermittlung des Stress-Gesamtpunktwertes addieren Sie jetzt bitte Ihre Werte der Aussagen 1 bis 7

Ihr Stressprofil:

Den Zahlenwert jeder einzelnen Aussage übertragen Sie jetzt bitte auf das untenstehende Schema

| Stressbereiche | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Kontrollverlust | . | . | . | . |
| 2. Sinnverlust | . | . | . | . |
| 3. Ärger, Unzufriedenheit, Frustration negative Gefühle | . | . | . | . |
| 4. Schlafstörung psychosomatische Warnsymptome | . | . | . | . |
| 5. Erholungsunfähigkeit | . | . | . | . |
| 6. Punktuelles Belastungsthema, nachwirkendes kritisches Lebensereignis | . | . | . | . |
| 7. Fehlende soziale Unterstützung | . | . | . | . |

Interpretation

- Haben Sie einen Stress-Gesamtpunktwert über 18?

Stress ist offensichtlich ein Problem für Sie. Unverzüglich und mit Optimismus sollten Sie beginnen, etwas dagegen zu tun. Je länger Sie mit diesem Stress leben, desto schwieriger wird es für Sie, Wege zur Bewältigung zu finden.

Vermindern Sie Ihren Druck!

- Wenn Ihre Werte unter 10 liegen

Das heißt nicht, dass Sie zu wenig gestresst sind. Beachten Sie Ihre persönlich unerwünschten Reaktionen auf Stress. Es kann sich für sie lohnen nach vernünftigen Möglichkeiten des Stressabbaus zu suchen.

- Wenn Ihre Werte im Bereich von 11 bis 17 liegen

Dann haben Sie Stressbelastungen. Sie sollten proaktiv, vorbeugend Wissen und Strategien für Stressreduktion erwerben

- Kommen Sie in einigen Stressbereichen auf den Wert 4?

Überall wo eine 4 auftaucht, besser schon bei einem Stresswert von 3, sollten Sie in diesem Bereich ein persönliches Ziel formulieren und beginnen, es zu verwirklichen.

Múltiplas abordagens à Reabilitação e Inclusão de Adultos: Experiência nos Países parceiros do Projeto Cognition & Inclusion

Adelinda Candeias/ Universidade de Évora - aac@uevora.pt

Fátima Leal/ Universidade de Évora - fhleal@uevora.pt

Nuno Costa/ Universidade de Évora - nuno.ag.costa@gmail.com

Resumo

O projeto Cognition & Inclusion (C&I) trata-se de um projeto internacional que enfoca a promoção de competências transversais (*Transversal Skills* - TVs) necessárias a uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade, em adultos com dificuldades de aprendizagem.

Os programas para treino de skills transversais não são muito conhecidos e nem sempre bem-sucedidos. O C&I pretende refletir sobre modelos cognitivos implementados com sucesso, disseminar este tipo de abordagens e contribuir para a criação de condições ótimas de treino, quer ao nível dos profissionais quer ao nível das organizações que apoiam estes adultos.

O projeto envolve oito países parceiros e predispõe-se, ao longo de 2 anos, a atingir vários outputs, de entre os quais, o mapeamento de abordagens bem-sucedidas e a construção de instrumentos de avaliação quer para profissionais, para as organizações e para os clientes envolvidos.

O trabalho que aqui se apresenta tem por objetivos: divulgar o projeto e os fundamentos teóricos que o sustentam; e dar a conhecer as diferentes abordagens utilizadas, aspetos comuns entre elas e identificar aspetos fortes e menos fortes de cada uma delas. Como resultados verificámos que as várias abordagens apontam a importância da existência de um ambiente seguro onde a empatia e a flexibilidade estejam presentes; referem a relevância da aprendizagem e de incentivar o “não ter medo” de arriscar; de promover a resiliência; de desenvolver competências cognitivas e afetivas e da criação de um grupo de trabalho coeso dentro das instituições.

Concluimos que a diversidade de abordagens revela-se essencial para a partilha de experiências entre os países envolvidos. Também concluimos que é possível integrar

novos aspetos provenientes das abordagens dos países parceiros na forma de intervenção de cada instituição representada.

Palavras-chave

Cognição, inclusão, múltiplas abordagens, adultos com dificuldades de aprendizagem

***Multiples approaches to Rehabilitation and Inclusion of Adults:
Experiences from Partner Countries in Cognition & Inclusion Project***

Abstract

The Cognition and Inclusion (C & I) project is an international project that focuses on the promotion of Transversal Skills (TVs) necessary for active and successful participation in society, in adults with learning difficulties. Programs for TVs training are not very well-known and not always successful. C & I intends to reflect on successfully implemented cognitive models, to disseminate such approaches and to contribute to the creation of optimal training conditions, both at the professional level and at the level of the organizations that support these adults. The project involves eight partner countries and predisposes over two years to achieve a number of outputs, including mapping successful approaches and building assessment tools for both professionals, organizations and the customers involved. This work aims to: publicize the project and the theoretical foundations that support it; to make known the different approaches used, common aspects among them and to identify strong and less strong aspects of each one of them. As results, we have verified that the various approaches point to the importance of having a safe environment where empathy and flexibility are present; refer to the relevance of learning and to encourage "not being afraid" of risk; to promote resilience; to develop cognitive and affective skills and the creation of a cohesive working group within the institutions. We conclude that the diversity of approaches is essential for the sharing of experiences between the countries involved. We also conclude that it is possible to integrate new aspects from the approaches of the partner countries in the form of intervention of each represented institution.

Keywords

Cognition, inclusion, multiple approaches, adults with learning disabilities

1. Introdução

O projeto Cognition & Inclusion é um projeto financiado pelo programa Erasmus e foca-se no estudo das competências adaptativas e transversais necessárias para uma participação bem-sucedida na sociedade. O grupo-alvo, adultos com dificuldades de aprendizagem, acaba, muitas vezes, por não desenvolver estes *skills* uma vez que não integram os seus currículos ou formações. No caso destes adultos, as suas formações são, geralmente, ao nível das competências práticas, deixando de parte competências fundamentais como os *transversal Skills*. Uma possível explicação para que estes adultos não trabalhem este tipo de competências pode ter origem ao nível das crenças dos formadores e/ou profissionais que com eles trabalham, que muitas vezes não acreditam que os adultos com este tipo de dificuldades sejam capazes de adquirir estas competências.

A Universidade de Évora integra uma rede europeia de oito instituições parceiras: o vzw ‘den achtkanter’, uma instituição belga sem fins lucrativos que apoia cerca de 200 adultos com dificuldades de aprendizagem; a Tampere University of Applied Sciences (TAMK), uma das maiores instituições de ensino superior da Finlândia; o NARHU uma ONG búlgara, que representa todos os profissionais que trabalham na área da inclusão; o Studieförbundet Vuxenskolan (SV) da Suécia, uma instituição focada na educação, formação e cultura de adultos; o IVASS, organização pública espanhola que cuida de 1100 pessoas com deficiência intelectual; a associação VALE, uma ONG espanhola sediada em Granada com cerca de 200 clientes; a IRECOOP VENETO, associação italiana que presta serviços de formação; e a ENSA, uma rede de cidades e regiões europeias cujo propósito passa por fomentar a cooperação internacional na área social.

Em Portugal, a rede de parceiros nacionais reúne as seguintes instituições: APPACDM de Évora, a Casa João Cidade de Montemor-o-Novo, o Instituto de Segurança Social (Centro Regional de Évora), a Universidade da Madeira e o Instituto Politécnico de Portalegre.

Transversal Skills

O documento “*New Skills Agenda for Europe*” (2016) salienta a importância de que todas as pessoas desenvolvam um leque alargado de competências que possibilitem a realização pessoal, o desenvolvimento, a inclusão social, cidadania ativa e empregabilidade. Investir nas *transversal skills* é investir na criatividade, resolução de

problemas, aprender a aprender, entre outras competências complexas e importantes para fomentar a empregabilidade e a sua manutenção no século XXI. Esta realidade aplica-se para a população em geral particularizando os adultos com necessidades específicas dado que, muitas vezes enfrentam grandes desafios que interferem com a sua qualidade de vida, formação, empregabilidade, participação social e inclusão.

Também os profissionais que trabalham com estes adultos enfrentam desafios no momento de trabalhar estas competências, uma vez que a aprendizagem e o pensamento de pessoas com e sem dificuldades de aprendizagem são qualitativamente diferentes e, dessa forma, revela-se necessário encontrar métodos de ensino/apoio alternativos que ajudem estes adultos a promover as suas competências de aprendizagem, de pensamento e de resolução de problemas.

O projeto Cognition & Inclusion fundamenta a sua intervenção em competências transversais como a resolução de problemas, a auto-regulação, a flexibilidade cognitiva, a auto-diretividade e a criatividade.

Resolução de problemas

A resolução de problemas pode ser definida como um ciclo ou conjunto de passos para resolver um problema (Davidson & Sternberg, 2003; D’Zurilla & Goldfried, 1971). Sternberg (1985) salienta a importância de processos executivos superiores tais como a consciência acerca da existência do problema; definição do tipo e da natureza do problema; ativação de recursos físicos e mentais para a resolução; decisão acerca da informação do problema; combinação de passos para a implementação de uma estratégia de resolução do problema; monitorização do processo de resolução de problemas e avaliação da solução encontrada. Algumas investigações sugerem que adultos com ID apresentam padrões rígidos e limitados ao nível da utilização de estratégias de resolução de problemas (Wehmeyer & Kelchner, 1994). Por outro lado, a implementação de programas de intervenção com base na promoção das competências de resolução de problemas com esta população tem demonstrado resultados eficazes, melhorando as suas competências (e.g. Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes, 2002; Kramer et al, 2014; 2017). Assim, as competências de resolução de problemas podem ser ensinadas, podem aumentar a inclusão social, a qualidade de vida e revelam-se ferramentas fundamentais para a empregabilidade e para um bom funcionamento em comunidade.

Auto-regulação

Esta competência diz respeito à capacidade que a pessoa tem para controlar os seus processos internos e recursos externos tendo em vista o atingimento dos seus objetivos (Zimmerman, 2008). Implica competências que podem ser úteis durante a aprendizagem, em atividades laborais e na vida pessoal e social (Murray & Rosenbalm, 2017). A auto-regulação da aprendizagem é um processo ativo e construtivo através do qual os sujeitos determinam os seus objetivos de aprendizagem, monitorizam e regulam a sua cognição, motivação e comportamento por forma a alcançá-los (Goetz, Nett & Hall, 2013; Zimmerman, 2008). A intervenção ao nível da sua auto-regulação prepara as pessoas para que sejam auto-suficientes e bem-sucedidas (Murray & Rosenbalm, 2017).

Flexibilidade cognitiva

A flexibilidade cognitiva é uma função de elevada ordem cognitiva, influenciando a forma como o conhecimento é recebido, representado, (re) estruturado e aplicado durante a elaboração de uma resposta. Este construto engloba três dimensões: flexibilidade atencional, flexibilidade de representação e flexibilidade de resposta (Guerra, 2013).

A intervenção ao nível da flexibilidade cognitiva pode ter resultados benéficos tão vastos quanto melhor funcionamento mental, melhor desempenho nas funções do dia-a-dia, melhorias na qualidade de vida (Martin, Clare, Altgassen, Cameron & Zehnder, 2011).

Auto-diretividade

Em termos gerais, a auto-diretividade pode ser entendida como auto-determinação ou força de vontade, sendo considerada a capacidade que uma pessoa tem para controlar, regular ou adaptar comportamentos em concordância com os objetivos ou valores por si selecionados (Cloninger et al., 1993). A auto-diretividade tem uma grande importância junto de pessoas com dificuldades de aprendizagem. A intervenção ao nível da auto-diretividade com pessoas com deficiência contribui para uma melhor qualidade de vida, mais oportunidades para tomar decisões, maior capacidade para se defender e para desenvolver competências sociais e de empregabilidade (Nota et al., 2007; Wehmeyer & Shogren, 2017).

Criatividade

É possível definir a criatividade como a capacidade para inovar, dar resposta a desafios, pedidos ou objetivos auto-impostos, utilizando variados recursos da mente. A criatividade surge associada à inovação, sendo um processo criativo que parte de algo comum, terminando em algo original. O processo criativo é guiado por características extrínsecas (o meio envolvente) e intrínsecas (caraterísticas da pessoa). A criatividade é uma competência que podem ser adquirida e desenvolvida tanto por pessoas portadoras de deficiência como por pessoas sem deficiência. As pessoas com dificuldades de aprendizagem são assim capazes de ser criativas, podendo necessitar de suporte externo e de apoio para desenvolverem o seu potencial criativo.

1. Objetivos

Os objetivos deste trabalho passam por explorar as diferentes abordagens utilizadas pelas entidades representantes dos vários países parceiros, identificar aspetos fortes e limitações de cada uma delas assim como aspetos comuns entre as mesmas.

2. Método

São apresentadas as análises das descrições depositadas na Dropbox do projeto que caracterizam as cinco abordagens de intervenção adotadas pelas instituições parceiras do projeto Cognition & Inclusion: 1. Método *Serious Games & Exercises for Social Competence and Transversal Skills* (SGESCTS), desenvolvido pelo NARHU (National Association of professionals working with PwDs), na Bulgária; 2. Programa de Reabilitação Profissional para pessoas com lesões cerebrais adquiridas (AVC, TCE, tumores cerebrais) desenvolvido pela APPACDM de Évora, em Portugal; 3. Respond Dets Performing Arts desenvolvido pelo Studieförbundet Vuxenskolan, na Suécia; 4. MAH - Medierend Agogisch Handelen desenvolvida com adultos com traumatismo crâneo encefálico, na Bélgica; e 5. Abordagem E-Stimulus, desenvolvida pelos parceiros de Espanha.

Este processo decorreu de acordo com os procedimentos éticos e deontológicos de cada um dos países de onde são provenientes as abordagens à intervenção. Em cada uma das abordagens tivemos em conta para a análise a fundamentação teórica, os métodos de avaliação e intervenção utilizados, a descrição das atividades, a referência aos cinco

skills estudados no projeto, e as vantagens e limitações apresentadas a cada abordagem. De seguida apresentam-se os resultados.

3. Resultados

3.1 Abordagem Búlgara

O NARHU (National Association of professionals working with PwDs) desenvolve o método *Serious Games & Exercises for Social Competence and Transversal Skills* (SGESCTS), baseado na *Active Learning Theory*, que se configura como uma abordagem interativa para o treino com adultos. Desta teoria surgem exercícios tais como *role plays*, situações baseadas em jogos, exercícios em grupo e exercícios de resolução de problemas. Estes exercícios são apresentados através de *serious games* (jogos educativos), de livros com ilustrações e a partir de uma aplicação especificamente criada para esta abordagem (ver <http://games4competence.eu/>). São utilizados dois métodos distintos: 1) método de treino em grupo e 2) método de aprendizagem baseado em jogos. No primeiro método procuram-se criar situações semelhantes à vida real para que possam ser utilizadas competências do dia-a-dia. Utiliza-se um jogo que se encontra num livro com ilustrações e que é jogado em grupo composto por três níveis diferentes de dificuldade, podendo os profissionais escolher o exercício e o nível de dificuldade adequado. Como limitação, identificou-se o desafio que os adultos podem ter em transferir as aprendizagens feitas no jogo para a vida real. O segundo método tem objetivos específicos de aprendizagem e é utilizado como complemento ao primeiro método, tendo como grupo-alvo pessoas com dificuldades ligeiras/moderadas (16-55 anos). Entre outros objetivos, no jogo, os clientes vão aprender: a reconhecer expressões faciais de outros; a reagir a diferentes situações emocionais; a tomar decisões no dia-a-dia. Cada jogo divide-se em três partes: uma de aprendizagem dos princípios a ser utilizados, outra de experimentar o jogo e uma última de reflexão sobre a experiência. Um dos desafios desta abordagem foi convencer os formadores, professores e educadores a compreender os benefícios desta intervenção. Algumas limitações dizem respeito ao conhecimento, ainda que básico, que os clientes têm que ter a nível da informática, outras encontram-se na transferência de aprendizagens, e por último, a diferença que existe nas possibilidades do jogo no computador vs no *tablet*.

3.2 Abordagem Portuguesa

A APPACDM de Évora desenvolve um programa de Reabilitação Profissional para pessoas com lesões cerebrais adquiridas LCA como acidentes vasculares cerebrais AVC, traumatismo crânio-encefálico TCE, tumores cerebrais. Sabe-se que estas lesões podem causar uma grande diversidade de défices e alterações, por exemplo, a nível pessoal e social (Almeida, Guerreiro, Martins-Rocha, Dores, Vicente, Barbosa & Castro-Caldas, 2015). O modelo de intervenção procura facilitar a transição entre a fase de reabilitação e mercado de trabalho ou formação vocacional. O programa abrange grupos de oito clientes no máximo, uma carga horária de seis horas, uma transição imediata de competências para o treino vocacional e monitorização por uma equipa multidisciplinar. Considera-se como pontos fortes: o estabelecimento de relações de qualidade entre os profissionais e os clientes; a versatilidade do programa dado que é passível de generalizar a diferentes grupos desde que tenham LCA; a abordagem holística, flexível, humanista e personalizada por permitir a criação de um plano de desenvolvimento individual e onde os clientes podem trabalhar as suas *transversal skills*. Como limitações apontamos: a necessidade de procurar uma forma para avaliar melhor o potencial de aprendizagem dos clientes; a possibilidade das *transversal skills* serem abordadas de forma explícita (para refletir sobre algo é necessário conseguir nomeá-lo). Por fim, seria importante saber se os clientes sentem que o trabalho que estão a fazer é significativo e importante para eles.

3.3 Abordagem Sueca

O Respond Dets Performing Arts desenvolvido pelo Studieförbundet Vuxenskolan, (Kulturcentrum Väst) na Suécia utiliza as atividades artísticas enquanto método de promover aprendizagem para com os seus clientes. Esta abordagem tem reconhecidamente efeitos positivos sobretudo ao nível da auto-estima, das competências interpessoais e da aprendizagem. Como pontos fortes salientou-se que as pessoas que fazem parte destes grupos têm diferentes níveis cognitivos e também provêm de diferentes contextos (imigrantes, desempregados, dificuldades de aprendizagem). Este método demonstra eficácia com os clientes ao nível das suas capacidades de auto-escuta, de ouvir o outro, de debater, de se concentrar, de desenvolver auto-confiança e de aprender a confiar. As sessões decorrem num espaço onde aprender é prazeroso existindo uma atmosfera amigável e segura e todo este envolvimento é fundamental para que os clientes se sintam seguros, com vontade para partilhar os seus sentimentos, onde podem tomar iniciativa, estabelecer objetivos e desenvolver um *mindset de crescimento*. Como

limitações considerou-se: a necessidade de recrutar profissionais com competências técnicas mas sobretudo humanas para que um programa de intervenção desta natureza funcione; a importância de refletir e discutir as situações que vão ocorrendo ao longo do processo; e que os clientes poderiam ter dificuldades na transferência das aprendizagens realizadas, para a sua vida-real.

3.4 Abordagem Belga

A abordagem Medierend Agogisch Handelen “*Mediational Interventions*” é uma meta-abordagem, tem enfoque em competências específicas e aborda-as explicitamente, ao longo do processo, de forma contínua. O processo tem primazia face aos resultados. A sua estratégia educativa passa por dar uma ferramenta (e.g., 15x PS) ao instrutor, com um conjunto de questões para que ele use com os clientes. Esta ferramenta, 15x PS, tem vários níveis (1 – não se espera iniciativa do cliente; 15 – máxima contribuição do cliente). Ao utilizar a ferramenta, o instrutor tem objetivos educativos em mente, procurando facilitar a transferência da aprendizagem, do exercício para o dia-a-dia. Alguns dos exercícios são como que testes cognitivos em que o instrutor observa, por exemplo, quais as estratégias de resolução de problemas que são utilizadas e que tipo de reações o cliente tem quando enfrenta dificuldades. Há um ciclo de aprendizagem que é criado, observação e monitorização daquilo que é feito, reflexões que podem ser individuais ou em grupo. Esta abordagem defende que para haver aprendizagem, é bom que a pessoa erre (oportunidades de aprendizagem, mas que só se concretizam quando há reflexão. O tamanho do grupo deve ser pequeno porque os exercícios envolvem interação e resolução de tarefas, adaptadas a cada cliente.

Como pontos fortes salientamos que esta abordagem tem por base um método que permite desenvolver competências a nível do pensamento e resolução de problemas; exige a utilização de exercícios guiados por um instrutor capaz de ajudar a transformar as novas competências de pensamento em capacidades utilizadas no dia-a-dia. Este método cognitivo ajuda a desenvolver competências, limita as perdas e mantém os ganhos da reabilitação. Como limitações, a formação do instrutor tem uma enorme importância, tendo que ter competências técnicas tais como conhecer o processo de aprendizagem e como ajudar a transferir as aprendizagens para o contexto de vida real, mas devendo ser possuidor de competências pessoais fortes, como ser capaz de motivar o cliente. Se o instrutor for um profissional capaz, impulsionará os clientes para maiores níveis desenvolvimentais. Contudo, no momento de recrutar o técnico, se o educador não for o

melhor, poderá impedir que haja progressão a nível desenvolvimental, ou até mesmo, regressão.

3.5 Abordagem Espanhola

A abordagem E-Stimulus desenvolvida pelos parceiros em Espanha tem como principal ferramenta um software que permite treinar competências cognitivas. Tem 40 exercícios, com 10 níveis de dificuldade e três diferentes tipos de utilizador. Os clientes podem escolher de entre vários qualificadores como a “duração” da atividade ou a capacidade de leitura (por exemplo se um utilizador não consegue ler, pode escolher uma função que irá sintetizar uma voz e ler o que está escrito). Os diferentes exercícios visam o treino de diferentes competências e após cada tarefa o software devolve métricas sobre o desempenho e o progresso.

Como pontos-fortes considerou-se que este é um software bastante flexível e adaptativo, podendo ser atualizado à medida das necessidades dos clientes. Os profissionais têm um interface que podem consultar, onde podem colocar os regimes de exercícios específicos para cada cliente. Esses exercícios são todos mensuráveis e o programa usa métricas para acompanhar o progresso. Como limitações, podemos referir que os objetivos e estratégias utilizadas pelo E-Stimulus são pouco concretos e que a fundamentação teórica que o sustenta é pouco consistente.

4. Conclusões e implicações teórico-práticas

Identificámos aspetos fundamentais onde estas várias perspetivas se distanciam mas também muitos outros onde estas se encontram. A promoção de competências transversais (*Transversal Skills* - TVs) em adultos com vários de tipos de dificuldades de aprendizagem é de facto, o grande denominador comum às cinco abordagens apresentadas pelos países parceiros do projeto Cognition & Inclusion.

Apontamos algumas linhas orientadoras que, no nosso entender, revelam-se cruciais ao serem consideradas pelas várias abordagens: a) importância da criação de um ambiente seguro em que os clientes podem experimentar novas situações e novas atividades; b) a importância de criar um ambiente desafiante onde os clientes percebam que os obstáculos que surgem ao longo da vida são uma realidade e podem desenvolver vários tipos de estratégias para ultrapassá-los; c) a importância de, quer os profissionais, quer os clientes aceitem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem mas que, ao invés de se focarem neste apenas como um resultado negativo, sejam capazes de

refletir acerca do mesmo por forma a encontrar novas soluções; d) a importância de promover as relações interpessoais, de fomentar um ambiente onde o sucesso do “outro” seja visto como parte do seu próprio sucesso desenvolvendo assim, um grupo de suporte coeso; e) a importância dos profissionais assumirem práticas que reflitam um mindset de crescimento onde predomine uma atmosfera de cuidado, de confiança, de afeto e de compromisso pessoal; f) a importância de estabelecer ambientes onde os clientes sintam que o seu potencial pode ser desenvolvido; g) a importância de valorizar mais a experiência, a persistência e a utilização de estratégias por parte do cliente durante o processo de aprendizagem do que classificar os clientes como “bons” ou “maus” naquilo que fazem.

Concluimos que a diversidade de abordagens revela-se uma mais-valia e torna-se essencial para a troca de experiências entre os países envolvidos. Salientamos a importância e a experiência imensamente enriquecedora de poder integrar um projecto internacional onde é possível aprender com as diferentes abordagens de forma a melhorar a nossa abordagem sabendo que também podemos partilhar as nossas boas práticas de forma a contribuir para a melhoria das outras abordagens. Tudo em prole do objetivo comum de promover competências transversais e de criar mindsets de crescimento fundamentais para o aumento da qualidade de vida de adultos com necessidades específicas.

Referências bibliográficas

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). *Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. Remedial and Special Education, 23*, 279–288.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry, 50*, 975-990.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.) (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge university Press.
- D’Zurilla, T.J. and Goldfried, M.R. (1971) Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 107-126.
- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 123-166). Bingley, UK: Emerald.

- Guerra, C. (2013). Flexibilidade cognitiva: estudos de conceptualização e operacionalização do construto. *Tese de doutoramento não publicada*. Évora: Universidade de Évora.
- Kramer, J. M., Roemer, K., Liljenquist, K., Shin, J., & Hart, S. (2014). Formative evaluation of project team (teens making environment and activity modifications). *Intellectual and developmental disabilities*, 52(4), 258-272.
- Kramer, J. M., Ryan, C. T., Moore, R., & Schwartz, A. (2017). Feasibility of electronic peer mentoring for transition-age youth and young adults with intellectual and developmental disabilities: Project Teens making Environment and Activity Modifications. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1).
- Martin, M., Clare, L., Altgassen, A. M., Cameron, M. & Zehnder, F. (2011). Cognition-based interventions for healthy older people and people with mild cognitive impairment. *Cochrane Database of Systematic Reviews*,
- Murray, D. W. & Rosanbalm, K. (2017). *Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief*. OPRE Report 2015-82. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 850-865. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 265-278.
- Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (2017). Applications of the self-determination construct to disability. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & Shane J. Lopez (Eds.), *Development of Self-Determination through the life-course* (pp. 111-124). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança

Marina Fuertes/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade do Porto, Centro de Psicologia - marinaf@eslx.ipl.pt
Otilia Sousa/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade de Lisboa, Instituto de Educação - otillas@eslx.ipl.pt
Clarisse Nunes/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade de Lisboa, Instituto de Educação - clarisse@eslx.ipl.pt
Dalila Lino/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa - dalila@eslx.ipl.pt

Resumo

Duas linhas independentes de investigação, e por vezes paralelas, têm-se debruçado ora sobre o papel da parentalidade ora sobre as questões da educação de infância. Olhar comparativamente pais e educadores permite compreender melhor o contributo de cada um para a educação da criança e gera dados para a reflexão sobre formas de cooperação entre pais e educadores. A investigação prévia tem indicado que os educadores na escola, e os pais no seio da família oferecem à criança modelos educativos e oportunidades distintas, mas complementares. Consequentemente, procurámos comparar o comportamento de educadores (de ambos os sexos) e de pais (de ambos os sexos) com 41 meninos e 39 meninas entre os 3 e os 5 anos. Participaram 40 educadores com uma criança da sua sala respetiva e 40 pais com o seu filho ou filha na mesma situação quasi-experimental. Aos participantes foi pedido que realizassem, em 20 minutos, um produto, à sua escolha, com materiais e ferramentas disponibilizadas. Pretendia-se descrever e comparar os dois grupos (educadores vs pais) quanto à: i) autoria dos produtos e cooperação; e ii) qualidade do comportamento interativo (empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio). O estudo indica que existem estilos de atividade e cooperação distintos nos dois grupos estudados. Comparativamente aos pais, os educadores estimularam mais a exploração bem como a resolução de problemas e a aquisição de novos conceitos suportando a proposta teórica de Lilian Katz.

Palavras-chave

Educação de infância, parentalidade, género, qualidade interativa, cooperação

Are parents and educators apart partners? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity

Abstract

Parenting and early childhood education are mostly two independent lines of research and sometimes apart. Rarely parents and educators have been compared in the same study with the same methodology. This comparative approach may permit to better understand each (parents and educators) individual contribute to child education and subsequently to support education-parents collaborative work. Nevertheless, both, the educators in educational settings and parents in family contexts play an important and complementary role in education by using different educational models and by offering different possibilities to learn and to explore. Therefore, we aim to study educators and parents behavior of both genders with children 41boys and 39 girls between 3 and 5 years old. For that purpose, 40 educators with a child of their group and 40 parents with their children were observed in a quasi-experimental laboratorial situation. Each adult was videotaped independently with one child using a variety of materials and tools to produce something of their choice during 20-minutes. This study aims to learn and compare parents and educators concerning: i) product authorship and cooperation, and ii) interactive behavior (namely on empathy, cooperativity, ability to challenge the child, reciprocity, elaboration). Our findings indicate that parents and educators had different interactive and pedagogical styles. Comparing with parents, educators offered more opportunities for child participation and challenged them with new concepts and problems.

Keywords

Early childhood education, parenthood, gender, interactive quality; cooperation

Introdução

Nas últimas décadas as perspectivas sistêmicas, como o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1992) ou modelo Transacional (Sameroff & Fiese, 2000), assumiram uma influência importante na teoria da educação de infância. A criança é só uma, mas vive em vários contextos recebendo múltiplas influências. Cada contexto é um habitat com uma cultura própria, com diferentes “personagens” que cumprem diferentes papéis. A criança aprende a coexistir nestes contextos organizando “modelos de representação interna” da sua agência no mundo (o que faço, como faço e qual a resposta que obtenho) que irá moldar os seus relacionamentos e estes as suas oportunidades de aprendizagem e de exploração. Estas representações internas são organizadas como mapas sociais internos onde se inscrevem a expectativa social e autoimagem da criança (Bowlby, 1969). Tipicamente, o primeiro contexto de vida é a família. Este contexto oferece à criança um envolvimento afetivo, um estilo comunicativo e um modelo relacional que a preparam para se relacionar com os outros e lhe oferecem (ou não) a segurança para explorar o mundo (Bowlby, 1969). Os pais introduzem diariamente a criança a novas experiências sociais, fomentando competências emergentes, oportunidades de treino e de aprendizagem no seu meio envolvente (Feldman, Eidelman & Rotenberg, 2004). Esta ação é tão mais bem-sucedida quanto mais ocorrer na *zona próxima de desenvolvimento da criança*. De acordo com Vygotsky (1978), o adulto orienta a criança trabalhando um passo à frente das competências emergentes da criança apoiando-a numa complexa mudança simbólica progressiva. Para a maioria dos pais, este é um processo intuitivo de tentativa erro, mas os profissionais de educação agem intencionalmente com base na sua experiência profissional, formação académica e conhecimento científico pedagógico.

Educadores e Pais

Lilian Katz (1983) assume a importância e complementaridade dos papéis dos pais e dos educadores na aprendizagem e desenvolvimento da criança. A autora estabelece sete categorias que distinguem os papéis dos pais e dos educadores: função, intensidade afetiva, vinculação, racional, espontaneidade, parcialidade e responsabilidade. Os pais, sem um papel estipulado e definido por regras, são as figuras de vinculação por excelência partilhando uma relação afetiva com a criança (Volling, McElwain, Notaro, & Herrea, 2002). Pais, estes, que são espontâneos, parciais e investidos de responsabilidade pela criança. Do lado dos educadores a sua intencionalidade pedagógica decorre de um papel profissional claramente definido (Olson, 2005). Estes profissionais estão apostados mais

na educação do que na relação afetiva e individualizada com cada criança, sendo a sua prática orientada para o *grupo*.

Evidentemente, os dois contributos são importantes para a criança, tanto aprender na escola, estar em sociedade e contribuir civicamente como estabelecer objetivos e metas individuais impulsionados pela família. Um estudo que comparou a qualidade de interação de educadoras com crianças da sua sala, de educadoras com os seus filhos e de mães com os seus filhos numa situação pedagógica e interativa, indicou que existem poucas diferenças entre o comportamento das mães e das educadoras com os seus filhos (Farinha & Fuertes, 2018). As educadoras com os seus filhos tendem a comportar-se como as mães em geral. No entanto, estes dois grupos de mães distinguem-se das educadoras com crianças da sua sala. Pois, educadoras com crianças da sua sala aceitaram e integraram mais sugestões da criança, mostraram-se mais atentas e colaborativas com as suas ideias, bem como deram mais oportunidades de exploração e participação à criança. Este estudo indicou que o papel materno se sobrepõe ao comportamento educativo (embora não tenha sido observado a mesma profissional com uma criança e com o seu filho ou filha).

Comportamentos interativos, tarefas cooperativas e aprendizagem

Nas interações com os outros, a criança aprende a partilhar, a negociar, a ter espaço e a dar espaço. Com efeito, muitas aprendizagens realizadas pelas crianças dos 0 aos 6 anos ocorrem no seio das interações sociais estabelecidas com os seus pares e com os adultos (e.g., Bowman, Donovan, & Burns, 2000). No domínio da educação de infância estas experiências e interações são proporcionadas com intencionalidade pedagógica. A investigação tem indicado que a qualidade da interação educador-criança tem um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (e.g., NICHD, 2005; Peisner-Feinberg et al., 2001; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005; Schweinhart, & Weikart, 1989). Contudo, a investigação revela que apenas as interações responsivas, nas quais os adultos criam um clima de apoio interpessoal, de escuta ativa, de respeito mútuo, de reconhecimento da agência e da competência da criança, favorecem a construção do conhecimento social, emocional, intelectual e físico (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004).

Em Portugal, os estudos realizados por Oliveira-Formosinho com educadores estagiários (2002, 2003) e com profissionais experientes (2001, 2003) revelam melhores resultados no domínio da sensibilidade do adulto e da autonomia concedida à criança do

que no âmbito da estimulação. As educadoras com uma abordagem pedagógica tradicional que obtiveram piores resultados do que as educadoras com um modelo socio-constructivista (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Novo e Mesquita-Pires (2009), com resultados idênticos, aduzem que as interações estabelecidas não revelam uma escuta ativa da criança, nem o reconhecimento da competência da criança que raramente é envolvida numa parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem.

Não só o comportamento do adulto, mas a natureza e o tempo da tarefa, no qual as interações se estabelecem, afetam a qualidade. As tarefas cooperativas de realização conjunta (construir algo com materiais à disposição), para além de incluir a interação com outro, envolvem a criança numa tarefa que implica definir objetivos, planear, tomar decisões, manipular materiais e ferramentas, realizar algo do ponto de vista motor, e fazer opções estéticas (Gauvain & Rogoff, 1989).

1. Objetivos

Na esteira da linha de pesquisa Tandem (Brandes et al., 2012; 2015), procura-se descrever e comparar o comportamento dos pais e dos educadores quanto à qualidade da interação, nas dimensões da empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio. Igualmente, procuraremos descrever as oportunidades proporcionada à criança, por estes dois grupos de cuidadores, quanto à autoria e cooperação na tarefa. Neste capítulo de livro são usados dados parcelares da investigação Tandem Portuguesa (parte da amostra e das medidas recolhidas), de acordo com os objetivos propostos.

2. MÉTODOS

2.1 Participantes

Neste estudo incluem-se dois grupos de estudo: - *o grupo dos pais* - composto por pais do género masculino e mães e - *o grupo dos educadores* - composto por educadores do género masculino e educadoras. No *grupo dos pais* participaram 28 mães e 12 pais do género masculino e no *grupo educadores* participaram 30 educadoras e 10 educadores do género masculino. As duas amostras eram muito aproximadas em termos socioeconómicos, idade dos participantes e anos de escolaridade. Os pais tinham uma escolaridade média de 14 anos e uma média de idades de 37 anos. Enquanto os educadores tinham em média 17 anos de escolaridade e 35 anos de idade. Cada educador era observado com uma criança da sua sala escolhida aleatoriamente e cada pai com um dos

seus filhos. Os educadores estavam com as crianças na prática há pelo menos 6 meses, tempo mínimo para a afiliação educador-criança (NICHD, 2005).

As crianças dividam-se em 41 meninos e 39 meninas, que não apresentavam problemas de desenvolvimento e 30 eram primogénitos. As famílias e os educadores eram de classe média (classe média baixa a alta) e apenas dois pais se encontrava desempregados. A maioria dos pais e das mães era de nacionalidade portuguesa, à exceção de um pai da Europa de leste e de dois pais africanos. Apenas três educadores e duas educadoras não tinham mais de 5 anos de serviço. As restantes educadoras tinham entre 5 e 10 anos de serviço e todas tinham formação licenciatura ou mestrado em Educação Pré-Escolar.

2.2 Procedimentos

Aos participantes foram apresentados os objetivos e os procedimentos do estudo bem como entregue um folheto explicativo. A participação dos educadores, pais e crianças regeu-se pelas normas do livre consentimento informado de acordo com as normas da APA.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos pais e aos educadores.

As díades (adulto-criança) foram filmadas em interação numa situação lúdica semi-experimental entre educador-criança ou pai-filho(a) (sem a presença da investigadora). As filmagens decorreram em contexto de Creche/Jardim-de-Infância (espaço conhecido da criança), numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

Os participantes tiveram acesso a duas malas (cf. Figura 1) para usarem livremente, uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal e palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate e tesoura). Foi também disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo da atividade.



Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (materiais e ferramentas)

2.3 Cotação e aferição dos dados

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada uma escala TANDEM (cf. Tabela 1), traduzida e adaptada por Rita Brandes (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em 6 categorias, pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo.

Tabela 1

Escala de avaliação da qualidade interativa do adulto

| Dimensão | Itens correspondentes em cada dimensão |
|--------------------------|--|
| Empatia | -Reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. - Apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). - Dá feedback positivo e respeitador. |
| Desafio | - Encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. - Coloca perguntas que estimulam a reflexão. - Usa conceitos desconhecidos da criança. - A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento. - Organiza a atividade como uma situação de competição. |
| Atenção e reciprocidade | - Adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. - Espera com paciência pelas decisões da criança. - Está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma. |
| Cooperação | - Observa a criança e só participa verbalmente. - Atua ele próprio e deixa a criança observá-lo. - Ambos seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. - Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua. |
| Qualidade da comunicação | - Exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. - Acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. - Tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança. |

2.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, usando a versão 22 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos pais e dos educadores. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de média entre pais e educadores na pontuação dos itens da escala da interação e nos comportamentos de comunicação verbal. O estudo correlacional permitiu descrever a associação entre os comportamentos dos adultos e as variáveis da criança. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

3. Resultados

3.1 Autoria do produto nas díades pai-filho(a) e nas díades educador-criança

O espaço de decisão e autonomia da criança podem ser analisados a partir da observação da autoria do produto. Neste sentido, verificamos que mais crianças elaboraram produtos por si (só com o apoio do adulto) com os educadores do que com os pais. Nas díades pai-filho(a) a prevalência da autoria do produto final é do adulto. Por fim, nas díades educador-criança, a quantidade de produtos realizados em partes iguais pelo educador e pela criança é superior à das díades pai-filho(a) (cf. Tabela 2). No entanto, mais díades elaboram os produtos em conjunto no grupo dos pais com os filhos do que no grupo dos educadores com as crianças.

Tabela 2

Frequência da distribuição da participação do adulto e da criança na realização de produtos

| | <i>Quem realizou o produto</i> | | | <i>Total</i> |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------|--------------|
| | <i>Aos dois</i> | | | |
| | <i>Criança</i> | <i>atores em partes iguais</i> | <i>Adulto</i> | |
| Educador | 15 | 17 | 8 | 40 |
| Pai | 1 | 16 | 23 | 40 |
| Total | 16 | 33 | 31 | 80 |

3.2 Relação entre o papel do adulto (pai ou educador) e a qualidade interativa diádica

Numa fase seguinte do trabalho, recorreremos às escalas Tandem para avaliar a qualidade da resposta interativa dos pais e dos educadores participantes no estudo. Tal como podemos observar na Tabela 3 dos 18 itens analisados, em 10 itens os comportamentos dos educadores e dos pais foram distintos.

Tabela 3

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos de educadores e pais

| | <i>Educadores-criança</i> | | <i>Pais-filho(a)</i> | | <i>t</i> | <i>p<</i> |
|--|---------------------------|-----------|----------------------|-----------|----------|--------------|
| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | | |
| <i>Encoraja a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos</i> | 3.45 | 1.14 | 2.51 | 1.17 | 3.585 | .001 |
| <i>O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i> | 3.85 | 1.72 | 3.20 | 1.20 | 2.349 | .021 |
| <i>O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.</i> | 3.70 | 1.11 | 2.93 | 1.27 | 2.770 | .005 |
| <i>O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</i> | 3.23 | 1.03 | 2.63 | .98 | 2.903 | .009 |
| <i>O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.</i> | 2.88 | 1.29 | 2.10 | 1.06 | 2.677 | .004 |
| <i>O adulto observa a criança e só participa verbalmente.</i> | 2.20 | 1.25 | 1.13 | .35 | 5.346 | .001 |
| <i>O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.</i> | 2.18 | 1.20 | 3.00 | 1.38 | -2.860 | .005 |
| <i>Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</i> | 3.85 | 1.31 | 2.98 | 1.21 | -2.669 | .003 |
| <i>O adulto organiza a tarefa como uma competição com outros</i> | 1.28 | 1.15 | 1.28 | .64 | -2.786 | .007 |
| <i>O adulto compete com a criança durante o jogo</i> | 1.63 | .90 | 2.36 | 1.31 | -2.916 | .005 |

5. Discussão dos resultados

O presente estudo tinha como objetivo descrever e comparar o comportamento interativo dos Educadores e dos Pais com crianças em idade pré-escolar, durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

As diferenças mais evidentes e transversais traduzem os papéis desempenhados por educadores e por pais. Os dados sugerem que os educadores comparativamente aos pais favoreceram a criança como agente da ação, permitindo-lhe um maior protagonismo, deixando-a fazer por si ou de trabalhar colaborativamente. Os pais, por seu lado, partindo das ideias da criança manufaturaram partes do produto. Tomasello, Kruger e Ratner

(1993) propõem uma progressão da aprendizagem por imitação, por instrução e por colaboração. Colaborar com outros é uma capacidade que começa a instalar-se nos anos iniciais de escolarização e que é vital na aprendizagem cultural. Esta capacidade de aprender com outros não apenas a fazer coisas, mas a compreender situações em termos de objetivos e intenções dos outros, apropriando-se dos seus pontos de vista através de atividades conjuntas é uma capacidade distintiva dos humanos.

Atendendo à tipologia de Tomasello e colegas (*op.cit*), o educador de infância parece recorrer à aprendizagem por colaboração. Podemos colocar a hipótese de que a formação académica dos Educadores poderá contribuir para este estilo de interação em que o adulto assume o papel de apoio à ação da criança (*scaffolding*), promovendo a colaboração e dando espaço para que, em segurança, a criança explore e crie. Os educadores tendo, desejavelmente, estudado pedagogias de participação ativa, aprendem a valorizar e a organizar estratégias de participação da criança de modo a que esta construa uma imagem positiva de si enquanto ator no mundo (Oliveira-Formosinho, 2013).

No entanto a aprendizagem ocorre, também, através da modelização ou da explicação de outros mais sabedores (Rogoff, 2003). De acordo com a citada tipologia (Tomasello et al., 1993), os pais recorrem mais ao “*faz como eu*”. Os pais ao agirem podem, por vezes, substituir-se à criança na elaboração do produto. Se, por um lado, este comportamento pode limitar algumas intervenções da criança, e tal poderia explicar que as crianças revelem mais sinais de aborrecimento com os pais, por outro lado, podemos também considerar que os pais podem estar a agir como modelos de ação para a criança (Meltzoff, 1999). Neste caso, podemos inferir que pais e educadores ao agirem de forma diversa, estão a fornecer à criança modelos diferentes de aprendizagem: os educadores usam um modelo colaborativo de aprendizagem, enquanto os pais mostram preferência pela instrução (ao darem sugestões) e pela imitação (ao fazerem e deixarem a criança observar). Retomando à proposta de Lilian Katz (1983), efetivamente parece, com base nos dados enunciados, que os educadores optam por uma abordagem orientada para o grupo (estimulando práticas colaborativas) enquanto os pais por comportamentos marcadamente individuais (estimulando a competição), fornecendo a realização de modelos a seguir. Ao longo da tarefa o comportamento dos pais parece mais espontâneo e decorrente da própria ação enquanto o educador parece influenciado conhecimento profissional, em que conteúdos pedagógicos e prática se fundem na ação educativa.

Especulamos que estamos perante adultos com papéis e estatutos diferentes na vida da criança e, também, com diversas conceções de aprendizagem e de

desenvolvimento que, por isso, as crianças são expostas a situações em que há uma diversidade de caminhos para aprender. Poderemos, então, adiantar que pais e educadores estão a agir de forma complementar, seguindo modelos de ensino que supõem estratégias de aprendizagem diversas, permitindo à criança aprender por colaboração, por imitação e por instrução (e.g., Tomasello, 2010; Goldman & Pellegrino, 2015).

É importante salientar que os pais desafiam a criança de forma diferente, estimulando a competição e o aperfeiçoamento do seu comportamento, enquanto os educadores desafiam a criança com novas ideias e propostas ou, ainda, a pensarem sobre as suas ideias. Um estilo apoiado na motivação para a tarefa por parte dos pais, enquanto os educadores envolveram a criança agiram orientados pela reflexologia praxeológica da profissão de educador (Oliveira-Formosinho, 2013). Na verdade, de modo geral, os pais tentam preparar o seu filho ou filha para se suceder, individualizar, adaptar e fazer amigos (parceiros) enquanto os educadores, assumindo as funções da escola desejavelmente tentam preparar as crianças para serem cidadãos participativos e responsáveis (Olson, 2005). Este conflito de interesses entre o papel educativo dos pais e dos profissionais de educação é patente sempre que verificamos que os educadores quando brincam com os seus filhos não se diferenciam dos outros pais afastando-se do comportamento dos educadores do nosso estudo (Farinha & Fuertes, 2018). Efetivamente, os educadores com os seus filhos observam menos, participam mais e relegaram mais a criança para observador (*op cit*). Por ventura, a criança recebe os dois inputs: um que a prepara quer para um desempenho individual e outro para o ajuste social. Na verdade, o desempenho individual depende largamente da aceitação social do indivíduo e da capacidade de estabelecer parcerias e vice-versa são interdependentes. Evidentemente estes resultados não foram observados no quotidiano da criança (em casa ou na escola) mas terá efetivamente a criança oportunidade de agir e ser apoiada nas suas iniciativas e projetos na escola ou de participar em atividades com os pais aprendendo com o seu modelo? Ou será que observamos o “ótimo” que raramente acontece? Será que seriam estas as oportunidades que a criança teria se os pais e os educadores tivessem 20 minutos de atividade contínua com ela, numa tarefa colaborativa e individualizada (ou pelo menos em pequeno grupo)? O rácio de educador-criança na educação de infância em Portugal (1 para 14 em média) dificilmente permitem com regularidade este tipo de oportunidades.

Por fim, e na esteira da pesquisa portuguesa anterior (Fernandes et al., 2018; Ferreira et al., 2016; Barroso et al., 2017), verificamos que embora os resultados obtidos

pelos educadores seja melhor do que os dos pais, em muitos itens relacionados com a estimulação e desafio os resultados obtidos são inferiores a 4 (i.e., não ocorrem frequentemente).

Embora, afastemos ilações diretas dos resultados, os nossos dados adicionam-se a um corpo de resultados que corroboram a proposta teórica de Katz (1983) na educação de infância, de Tomasello (Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990) na área da comunicação e das perspectivas bioecológicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1992).

Em síntese, este estudo desafia-nos a pensar sobre os papéis dos adultos da vida da criança, sobre as suas oportunidades de participação e de experimentar a sua mestria em atividades individualizadas e de cooperação, bem como sobre as questões de género. Consequentemente, lança-nos a oportunidade de refletir sobre a formação dos educadores e a prática educativa em educação de infância. Sugere-se a necessidade do reforço das pedagogias participativas e das práticas colaborativas com as famílias na formação dos educadores (Lino, 2016; Oliveira Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2004).

6. Limitações e futuros estudos

O presente estudo apresenta limitações próprias dos trabalhos experimentais sujeitos ao efeito de filmagem e à necessidade de observar condições experimentais idênticas para os dois grupos de estudo. A prática diária da educação de infância portuguesa e os estudos das famílias portuguesas raramente identificam que a criança está 20 minutos em interação individualizada e cooperativa com um adulto. Como é difícil encontrar espontaneamente este tipo de interação, para estudarmos o comportamento do adulto e da criança nesta condição, a situação teria de ser proporcionada.

Num desenvolvimento deste trabalho e sabendo que os vídeos são muito ricos do ponto de vista observacional, importa continuar a explorar novas dimensões de análise como por exemplo: descrever/detalhar que materiais usaram e escolheram os pais e os educadores (e.g., cartolina, etc.), ou descrever o tipo de elogios, críticas, perguntas formulados. Com efeito, este estudo aponta diferenças na atuação dos pais e dos educadores, numa próxima fase do estudo seria importante olhar a natureza dessas diferenças. Por exemplo, até que ponto um certo tipo de elogio realmente motivou a criança? Ou em que momentos a criança se aborreceu e desinvestiu de participar?

Referências bibliográficas

- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7(1), 41-62.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. I). London: Penguin Book.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S. & Burns, MS (Eds.) (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich P. (2012). *Does gender make a difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(3), 315-327. doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018) Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Educacionais. Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, in press.
- Feldman, R; Eidelman, A.I. & Rotenberg N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: a model for parent and child influences in a unique ecology. *Child Development*, 75(6), 1774-91. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00816.x.
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2017) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI): 295-310. doi: 10.14417/ap.1240

- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Educação: Da Investigação às Práticas, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*. 2, 79-100.
- Fuertes, M. Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017) Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, São Paulo, 28 (3), 346-357 doi:10.1590/0103-656420160154 .
- Goldman, S. R. & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. doi: 10.1177/2372732215601866.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25(1), 139-151.
- Katz, L. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 92, 301–319. doi:10.7202/900415ar.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educatia Plus*, 15, 7-15. doi:10.24250/SI/.2016.jpe.a1a.DL.p
- Meltzoff, A. (1999). Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. In Fox, N. & Warhol, J.G. (Eds.), *The Role of Early Experience in Infant Development* (pp.1-10). Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guildford Press.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação do adulto com A(s) Criança(s) In J. Formosinho (Eds.). *Desenvolvendo qualidade em parcerias*. (pp. 123-145). Porto: Porto Editora.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho

- (Eds). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho (Ed.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education* (pp. 111-127). Leuven: Leuven University Press
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, (pp. 13-43). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo (2004). Children’s perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103-114.
- Olson, D. (2005). *L’ école: entre institution et pédagogie*. Paris: Retz.
- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K., Downer, J., & Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children’s behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp.135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. (1989). Early childhood experience and its effects. In A. Bond, & E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 81-105). Thousand Oaks: Sage Publish.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1*. London: DfES.

- Tomasello, M. (2010). *Human communication is thus cooperative to the core, and it helps in coordinating collaborative activities as well*. MIT Press, Cambridge Massachussets.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Child Language*, 17(1), 115-130. doi.org/10.1017/S0305000900013131.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Infância, Família, Comunidade e Educação*. 38(1-3), 109-127.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrea, C. (2002). Parents' Emotions Availability and Infant Emotional Competence: Predictors of Parent-Infant Attachment and Emerging Self-Regulation. *Journal of Family Psychology*. 16, 447-465. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.447.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

As tecnologias enquanto babysitter no contexto familiar: Perspetivas de mães e pais

Rita Martinho/ Departamento de Psicologia, Universidade de Évora -
ritaipmartinho@gmail.com

Heldemerina Pires/ Departamento de Psicologia, Universidade de Évora e CIEP –
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora -
hsp@uevora.pt

Resumo

Atualmente, devido à crescente integração da mulher no mercado de trabalho, à intensificação das exigências profissionais de ambos os pais e à rápida introdução das tecnologias na vida pessoal e familiar, tem-se verificado que as crianças passam mais tempo sozinhas e menos em interação com os seus cuidadores. Para acompanhar e supervisionar os mais novos, as tecnologias têm servido como um auxílio enquanto os progenitores estão ocupados. *Smartphones*, *tablets* e televisões são algumas das tecnologias utilizadas enquanto *babysitter* de crianças pequenas pois ao serem de fácil acesso, monetariamente mais baratas, apelativas e com programação infantil constante, conseguem entreter as crianças, permitindo aos pais ter mais tempo para si. Segundo uma metodologia qualitativa e a utilização de uma única questão, analisou-se a perceção da utilização de tecnologias de informação e comunicação como *babysitter*. Participaram no estudo 14 sujeitos, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 40 e os 60 anos. Dos dados recolhidos sujeitos a análise de conteúdo, concluiu-se que as mães e os pais diferem nas suas perspetivas sobre a utilização de tecnologias como *babysitter* de crianças pequenas. Por um lado, as mães são quem mais facilita as tecnologias enquanto *babysitter*, por outro, os pais parecem estar mais atentos aos riscos que essa prática acarreta para as crianças.

Palavras-chave

Tecnologias, *babysitter*, progenitores, crianças

Technologies as babysitter in the family context: perspectives of mothers and fathers/

Abstract

Due to the increasing inclusion of women in the labor market, the intensification of the professional demands on both parents and the rapid introduction of technologies in personal and family life, children have spent more time alone and less interacting with their caregivers. To monitor and supervise the younger, technologies have served as an aid while the parents are busy. Smartphones, tablets and televisions are some of the technologies used as a babysitter for small children because they are easy to access, cheaper, appealing and provide regular child-targeted content, allowing parents to have more time for themselves. According to qualitative methodology and based on a single question, we have analyzed the perception of the use of information and communication technologies as a babysitter. A total of 14 subjects, 7 females and 7 males, aged between 40 and 60 years, have participated in the study. From the data collected, subject to content analysis, it was concluded that mothers and fathers differ in their perspectives on the use of technologies as babysitter of small children. On the one hand, mothers are the ones who most facilitate the use of technologies as babysitter, on the other, fathers seem to be more aware of the risks that this practice entails for children

Keywords

Technologies, babysitter, caregivers, children

Introdução

Nos dias de hoje, o conceito de família já não corresponde ao tradicional, verificando-se alterações tais como o aumento do número de famílias em que os dois membros de um casal trabalham e participam no pagamento das despesas, Cooklin, Westrupp, Strazdins, Giallo, Martin e Nicholson (2014) e Minnote, Minnotte e Thompson, (2016) bem como o aumento do número de famílias monoparentais. Se se considerar a introdução das novas tecnologias no contexto familiar bem como a nova configuração das relações interpessoais entre pais e filhos, é natural que enquanto sistema, a família se modifique ao nível da sua estrutura, dinâmica e composição e,

consequentemente, se adapte às mudanças sociais, económicas e geográficas a que tem sido sujeita (Sallés & Ger, 2011).

Atualmente, ainda é possível observar-se a discrepância profissional que existe entre homens e mulheres, em que o trabalho das mães é assumido como um suplemento aos dos pais, perspetivados como chefes de família (Cooklin et al., 2014). A maioria das mulheres, consideradas o grande pilar da família, trabalha a tempo inteiro, algumas têm trabalhos precários e com baixa remuneração, deparando-se com dificuldades em dar resposta às necessidades da família (National Women's Law Center, 2017). De acordo com Craig e Sawrikar (2009) e Bianchi e Milkie (2010), em casa, as mulheres continuam a desempenhar uma quantidade substancial de tarefas e por vezes despropocional em comparação com os homens. A investigação de Heinrich (2014) demonstrou que, nas responsabilidades domésticas, as famílias não obtinham auxílio, quer diário quer semanal e, quem assumia a maioria da responsabilidade eram as mães.

Apesar de terem emergido diferentes tipos de família, existe uma característica que é comum a quase todas: as “famílias digitalizadas”, por se verificar uma intensa presença de tecnologias, em que os seus membros utilizam-nas maioritariamente para as suas rotinas. Tecnologias como a televisão, os telemóveis, os *tablets*, os videojogos e os computadores cumprem as funções para as quais foram adquiridas (e.g., facilitam e simplificam o trabalho, enriquecem as relações interpessoais ou simplesmente proporcionam prazer para quem as utiliza) e, detêm um carácter indispensável e intrínseco (Church, Weight, Berry & Macdonald, 2010).

Nas casas de famílias modernas, as tecnologias assumem diferentes usos, todavia existe uma outra utilização que é considerada um auxílio para as mães e pais: *babysitter* de crianças pequenas. Dadas as condições socioeconómicas das famílias, em que ambos os progenitores estão empregados e mais ativos profissionalmente, trabalham mais horas, o número de famílias monoparentais tem aumentado, verifica-se uma diminuição do tempo passado em casa, em que as mães e pais têm menos tempo para serem mães e pais e existem poucos familiares com disponibilidade para tomar conta dos mais novos (Cooklin et al., 2014; Minnote et al., 2016). Deste modo, para as mães e para os pais torna-se difícil alcançar um equilíbrio entre a família e o trabalho (Michel et al., 2011; Minnote et al., 2016), verificando-se um impacto nestes dois contextos (Haddock et al., 2006) e a necessidade de alternativas.

Esta procura pelo equilíbrio ainda se torna mais desafiante quando nestas famílias existem filhos pequenos que dependem das mães e dos pais, fomentando-se um

“malabarismo” entre a família e o trabalho. Tal pode ir ao encontro do “conflito trabalho versus família” Cooklin et al., (2014), que ocorre quando existe uma incompatibilidade entre as exigências da esfera profissional face à esfera familiar, tornando-se difícil para os sujeitos conseguirem conciliar ambas e dar resposta às necessidades de cada uma (Vieira, Matias, Lopez e Matos, 2016).

As famílias são cada vez mais “tecnologizadas”, o contacto das crianças com as tecnologias vai sendo naturalmente precoce, Díazgranados (2007) e à medida que vão crescendo, estas acompanham o seu desenvolvimento, influenciando diversos domínios (e.g., cognitivo, sócio-afetivo, físico) (Correa, Pereira, Backes, Ferreira, Signo & Obem, 2015). A introdução das tecnologias na vida dos mais novos inicia-se no ambiente familiar e são diversas as perspetivas sobre o seu contacto direto e utilização constante. Por um lado, Postman (1982, 1994 como citado em Plowman, McPake e Stephen, 2008) refere-se à tecnologia como causadora do desaparecimento da infância, uma vez que as crianças parecem preferir despende o seu tempo de lazer com atividades que envolvem ecrãs, em vez de o fazerem preferencialmente com pessoas.

Por outro lado, autores como Stephens (2007) consideram que as tecnologias na infância são favoráveis, visto que os programas e os jogos com conteúdo sólido auxiliam as crianças enquanto utilizadoras a aprender positivamente as suas competências, quer intelectuais quer sociais. Adicionalmente, as tecnologias podem ser estimulantes e igualmente relaxantes, bem como podem ser uma maneira de partilhar interesse com os pares ou para aprender novos factos ou informações (Stephens, 2007).

Se, por um lado os progenitores estão profissionalmente mais ocupados e, por outro, as tecnologias já são consideradas um elemento indispensável e natural para as crianças, origina-se deste modo uma solução e um auxílio barato e acessível para todos: tecnologias enquanto *babysitters* de crianças pequenas. Esta função das tecnologias, ocupa as crianças e tranquiliza-as durante muitas horas diárias, Edgar e Edgar (2007) enquanto os pais realizam as suas tarefas (Götz, Bachman & Hofmann, 2007; Rideout et al., 2006). Para além disso, as tecnologias funcionam igualmente como um apoio à educação, como ferramenta para iniciar a hora de dormir, como uma atividade familiar, como barulho de fundo e como forma de estimular ou relaxar da atividade física (Götz, Bachman & Hofmann, 2007).

Tendo em consideração a literatura e a realidade atual, a presente investigação tem como principal objetivo analisar junto de mães e pais, da região do Alentejo, as suas perspetivas sobre a utilização de tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas.

1. Método

1.1 Participantes

Este estudo foi desenvolvido com a participação de (N=14) adultos, sete homens e sete mulheres, com idades compreendidas entre os 40 e os 60 anos. Todos os participantes admitem ter algum conhecimento sobre tecnologias. Face às habilitações literárias, dos pais ((N=2) têm um Ensino Superior, (N=3) têm o 3º Ciclo do Ensino Básico e (N=2) um Curso Profissional; por sua vez, as mães (N=2) têm o 3º Ciclo do Ensino Básico, (N=2) têm o Ensino Secundário e (N=3) têm um Ensino Superior.

1.2 Instrumentos

Para a recolha de dados do presente estudo utilizou-se uma metodologia qualitativa com o recurso a uma única questão a respeito da perceção dos participantes sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação enquanto *babysitter*. Qual a sua opinião sobre a seguinte frase: “Os pais utilizam as tecnologias enquanto tecnologias de crianças pequenas”.

1.3 Procedimentos

Inicialmente, foi definido o critério de inclusão no estudo: ser pai ou mãe. As entrevistas foram realizadas, gravadas e posteriormente transcritas e codificadas de modo a garantir o anonimato dos entrevistados. Para a análise dos resultados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Por se tratar de um processo indutivo de análise de dados, as categorias foram criadas *à posteriori* (Moraes, 1999). Seguidamente, foram definidos dois tipos de unidade (UR e UC). As unidades de registo (UR) são palavras e expressões-chave do discurso dos participantes que permitem organizar as categorias dentro de um determinado objetivo em análise; e, as unidades de contagem (UC) dizem respeito ao número de vezes que cada entrevistado faz referência a determinada experiência.

As verbalizações dos participantes recolhidas, através das entrevistas, foram alvo de codificação de modo a garantir o seu anonimato – sendo que o código das entrevistas dos participantes que são pais corresponde à letra P e das participantes que são mães corresponde à letra M.

2. Resultados

De seguida, apresentam-se os resultados provenientes da análise de conteúdo. Foi notório que os participantes têm consciência da utilização das tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas, tendo justificado esta realidade.

Das verbalizações em análise relativas à questão: *Qual a sua opinião sobre a seguinte frase: “Os pais utilizam as tecnologias enquanto babysitter de crianças pequenas”*, emergiram três categorias: Categoria 1 – Relevância das Tecnologias enquanto *Babysitter* (refere-se à função das tecnologias como algo que toma conta das crianças durante a ausência dos pais); Categoria 2 – Implicações das Tecnologias enquanto *Babysitter* (refere-se ao efeito ou resultado do uso das tecnologias enquanto *Babysitter*, podendo estes serem positivos ou negativos) e Categoria 3 – Necessidade de Alternativas (refere-se à necessidade de alternativas face aos riscos do impacto negativo das tecnologias enquanto *babysitter* no processo de aquisição de aptidões, geralmente, orientado por outrem) e as respetivas subcategorias.

2.1 Categoria 1 – Relevâncias das Tecnologias enquanto *Babysitter*

Esta categoria reúne as perceções dos participantes sobre a função das tecnologias enquanto *babysitter*. Esta categoria reúne 3 subcategorias: Sossegar as Crianças, Ocupar/Entreter as Crianças e Manter a Segurança Física das Crianças.

Tabela 1

Categoria 1: Relevância das Tecnologias enquanto Babysitter

| Subcategorias | UR | | UC | |
|--|------|------|------|------|
| | Mães | Pais | Mães | Pais |
| Sossegar as Crianças | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ocupar/Entreter as Crianças | 4 | 2 | 4 | 2 |
| Manter a Segurança Física das Crianças | 1 | - | 1 | - |

Na tabela 1 – Categoria 1: Relevância das Tecnologias enquanto *Babysitter* é possível verificar que as tecnologias enquanto *babysitter* permitem aos pais e às mães sossegar as crianças, ocupá-las/entretê-las e mantê-las em segurança. Assim, a subcategoria *Sossegar as Crianças* resulta da perceção de duas mães (UC=2) e dois pais

(UC=2), destacando-se a seguintes verbalizações: “É a melhor forma dos pais conseguirem fazer alguma coisa em casa *deixa estar aí sossegadinho*” M4; “O miúdo está desassossegado então metemos-lhe a TV e os desenhos animados, deixa-o estar que ela está 4 ou 5 horas” P1.

Na subcategoria *Ocupar/Entreter as Crianças* destacam-se as verbalizações de quatro mães (UC=4) e dois pais (UC=2), como por exemplo: “Muitas vezes a forma de os entreter é pô-los a jogar ou à frente da TV, acontece muito” M9; “Pôr os meninos ocupados porque há sempre muitos afazeres” P1.

A subcategoria *Manter a Segurança Física das Crianças* é referido apenas por uma mãe (UC=1) que exemplifica: “É uma maneira barata e segura de ter os filhos em ordem” M12.

2.2 Categoria 2: Implicações das Tecnologias enquanto *Babysitter*

Esta categoria reúne as percepções dos participantes sobre as implicações do uso das tecnologias como *babysitter*. É composta por duas subcategorias: Risco e Utilidade.

Tabela 2

Categoria 2: Implicações das Tecnologias enquanto Babysitter

| Subcategorias | UR | | UC | |
|---------------|------|------|------|------|
| | Mães | Pais | Mães | Pais |
| Risco | 5 | 7 | 5 | 7 |
| Utilidade | 4 | 3 | 4 | 3 |

Na tabela 2 – Categoria 2: Implicações das Tecnologias enquanto *Babysitter*, é possível verificar que as tecnologias enquanto *babysitter* podem conter riscos para quem as usas bem como um carácter utilitário.

Tabela 3

Subcategoria Risco

| Sub-Subcategorias | UR | | UC | |
|--|------|------|------|------|
| | Mães | Pais | Mães | Pais |
| Enfraquecimento dos laços familiares | 2 | 5 | 2 | 5 |
| Exposição | - | 3 | - | 3 |
| Segurança Física | - | 1 | - | 1 |
| Alienação | - | 2 | - | 2 |
| Diminuição das competências sociais e de comunicação | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Isolamento | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Vício | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Alheamento face à realidade | 2 | - | 2 | - |
| Reprodução de comportamentos | 2 | - | 2 | - |
| Impacto negativo na educação | - | 3 | - | 3 |

A subcategoria *Risco* resulta da perceção de cinco mães (UC=5) e de todos os pais (UC=7), comportando 10 sub-subcategorias, visíveis na tabela 3. No que se refere ao Risco, destacam-se as seguintes verbalizações: “A jogar uma realidade completamente paralela e a perder outras coisas que são absolutamente essenciais para o desenvolvimento” M9; “Começam a ser pessoas que não convivem com os outros, muitas vezes nem conseguem conviver com os outros” M19;

Tabela 4

Subcategoria Utilidade

| Sub-Subcategorias | UR | | UC | |
|---------------------------------|------|------|------|------|
| | Mães | Pais | Mães | Pais |
| Desenvolvimento de Competências | 2 | 1 | 2 | 1 |

Na sub-subcategoria Utilidade destacam-se as verbalizações de uma mãe (UC=1) e de dois pais (UC=2) face à utilização de tecnologias como *babysitter*, na medida em que tal pode ser útil para a criança: “Eles também precisam de ter essa parte tecnológica

desenvolvida” M9; “Dentro dessas aplicações há jogos didáticos porque (...) jogar não faz mal nenhum (...) há jogos para estimular a criança” P7.

2.3 Categoria 3: Necessidade de Alternativas

Esta categoria reúne as percepções dos participantes sobre a necessidade de alternativas ao uso das tecnologias enquanto *babysitter*.

Tabela 5

Categoria 3: Necessidade de Alternativas

| Subcategorias | UR | | UC | |
|-----------------------------|------|------|------|------|
| | Mães | Pais | Mães | Pais |
| Necessidade de Alternativas | 4 | 2 | 4 | 2 |

A subcategoria *Necessidade de Alternativas* exhibe as verbalizações de quatro mães (UC=4) e de dois pais (UC=2): “Pode entretê-los, pode dar uns lapinhos, uns papelinhos e eles pintam, ficam entretidos (...) uns joguinhos, um dominó, um lego, muito mais interessante” M14; “Eles têm de brincar mesmo na terra, no pó, à bola” M2; “Há muita coisa com que a criança se possa entreter (...) eles têm que pegar no ovo da galinha, têm que fazer festas a um cão” P7.

3. Discussão

Muitos têm sido os desafios com que a família se tem deparado, provocando por isso alterações na sua configuração, organização e dinâmicas. A típica família nuclear tradicional deu lugar a diferentes tipos: nuclear simples, reconstruída, monoparental, comunitária, homossexual.

Se anteriormente, numa família tradicional, o homem era o único que trabalhava e o seu ordenado era a única fonte de rendimento, atualmente, tal já não se verifica. As famílias em que os dois membros do casal estão empregados e recebem um salário é uma “norma” nos países industrializados (Australian Bureau of Statistics, 2008 como citado em Cooklin et al., 2014; OCDE, 2011). Porém, apesar de se verificar igualdade de oportunidade profissional para ambos os sexos, ainda é possível identificar as disparidades salariais entre homens e mulheres, em que estas últimas auferem em média “menos 16,7% do que os homens, no que se refere à remuneração base mensal” (CITE, 2018).

Os autores, Craig e Sawrikar, (2009), Bianchi e Milkie (2010); Craig, Mullan e Blaxland, (2010) referem que para além das condições remuneratórias em que muitas mulheres se encontram, muitas são as que têm de conciliar as exigências profissionais (que são cada vez maiores) com uma quantidade de trabalho doméstico superior à dos homens. De acordo com Beech, Geelhoed, Murphy, Parker, Sellen e Shaw (2004) fazer as compras, tratar da limpeza da casa, tratar da roupa, são apenas alguns exemplos de tarefas que as mulheres executam em sua casa.

Face a esta realidade, é possível ainda acrescentar um outro desafio a estas famílias que se prende com a assistência aos filhos pequenos quando existem. Equilibrar os vários papéis que as mães e os pais detêm pode ser uma tarefa desafiante e/ou indutora de stresse Vieira et al., (2016), daí a necessidade de alternativas de suporte. As tecnologias, presentes na grande maioria das famílias modernas, surgem como uma possível solução, pois têm adquirido, ao longo do tempo, múltiplas funções, adicionais àquelas por que foram compradas Sanchis (2008), nomeadamente, tornarem-se *babysitter* das crianças pequenas.

Autores como Minnotte et al., (2016) referem que as famílias em que ambos os pais trabalham e têm filhos podem deparar-se com conflitos entre o trabalho e a vida pessoal e familiar, podendo tal impactar a satisfação com a vida. Autores como Buonocore e Russo (2012) e Vaananen, Kumpulainen, Kevin, Ala-Mursula, Kouvonen, Kivimaki et al., (2008), mencionam consequências advindas do conflito que surge entre o equilíbrio entre o trabalho e a família, nomeadamente, interação pais-filhos prejudicada, conflitos conjugais, diminuição da satisfação e da performance profissional.

Visto que os progenitores passam cada vez menos em casa ou quando estão presentes, estão ocupados com outras tarefas. Então, de acordo com Edgar e Edgar (2007), as crianças deixam de ter alguém com quem estar tornando-se as tecnologias a sua única companhia e, muitas vezes, por longas horas.

Os resultados do presente estudo, originados da única questão colocada aos participantes, demonstram que todos estão conscientes da utilização das tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas e reconhecem que (“*Acontece muito, principalmente com crianças pequenas*”).

Para as mães e para os pais, as tecnologias enquanto *babysitter* servem três grandes propósitos (Tabela 1): sossegar as crianças, ocupá-las ou entretê-las e mantê-las fisicamente seguras. Tal pode justificar-se por os progenitores estarem cada vez mais

ocupados e terem demasiadas tarefas a seu cargo, tendo que deixar as crianças entregues às tecnologias (*“As tecnologias entretêm e ocupam os miúdos”*).

Embora tenham emergido as três subcategorias e fazendo uma comparação entre as respostas das mães e dos pais, verifica-se que foram as mães quem mais apontou a necessidade das tecnologias para ocupar/entreter as crianças. Tal pode estar associado, por um lado, à preocupação das mães em quererem que os filhos, mesmo estando sem a sua companhia, estejam entretidos com uma atividade; por outro lado, tal realidade pode dever-se ao facto de serem as mães quem mais está “assoberbado” com tarefas domésticas, daí preferirem que os filhos estejam suficientemente ocupados para não as atrapalharem, mesmo quando pretendem descansar (*“Especialmente num final de dia agitado, é um bálsamo”*). O autor Chaudron (2015) considera que, quanto mais ocupadas as mães estão, maior é a necessidade de precisarem de um tempo de descanso (*“os pais não têm tempo para os filhos e o pouco tempo que têm preferem gastá-lo neles próprios e descansar”*).

Edgar e Edgar (2008) consideram vantajosa a utilização de tecnologias como *babysitter* pelas mães e pelos pais uma vez que lhes permite controlar e regular os conteúdos assistidos bem como a quantidade de tempo despendido nos diferentes dispositivos, transmitindo uma sensação tranquila de supervisão. No que respeita à pouca participação do pai nas rotinas domésticas, tal pode ser originado do estigma imposto pela sociedade de serem as mulheres as únicas responsáveis por esse tipo de tarefas. De acordo com Williams, Blair-Loy e Berdahl (2013), caso os pais auxiliem as companheiras, recebem muitas vezes, por parte dos seus pares e colegas de trabalho, mensagens negativas a respeito da sua masculinidade.

Outros resultados pertinentes deste estudo são as implicações das tecnologias como *babysitter*, tendo surgido duas subcategorias, Risco e Utilidade (Tabela 2). De acordo com as verbalizações dos participantes, os pais pareceram mais preocupados com os riscos das tecnologias enquanto *babysitter* (*“eles vivem só virtualmente; às tantas não sabem brincar nem falar com o menino do lado”*). As mães, apontam maiores níveis de utilidade (*“eles também precisam de ter essa parte tecnológica desenvolvida cada vez mais”*). Uma possível explicação para esta diferença de opiniões pode dever-se ao que foi referido anteriormente, sobre as mães “legitimarem” maioritariamente as tecnologias para ocupar/entreter as crianças, pois são quem estão mais sobrecarregadas (*“a televisão está sempre presente, é uma forma de os entreter; é a coisa mais tentadora do mundo, é metê-los num quarto horas a fio e não chateiam ninguém”*).

No que diz respeito ao Risco, ou seja, as consequências negativas advindas das tecnologias enquanto *babysitter*, as sub-subcategorias que mais se sobressaíram foram o isolamento, o impacto negativo na educação, a exposição e o enfraquecimento dos laços familiares. Estes riscos podem resultar na obesidade infantil, Denninson e Edmunds (2008), em alterações visuais, em perturbações do sono, Thompson e Christakis (2005), e em problemas de atenção (Zimmerman, & Christakis, 2007). Outros autores (Correa et al., 2015) referem a perda de contacto e de convivência das crianças pequenas com a sua família e com o grupo de pares como resultado de investirem muito do seu tempo com tecnologias e no mundo virtual (*“enquanto ela está agarrada ao telemóvel, não está a ouvir o que nós estamos a dizer”*). As tecnologias enquanto *babysitter* podem ter um impacto negativo na educação pois, segundo os participantes, as crianças deixam de respeitar os pais e, por sua vez, origina conflitos (*“à medida que vão crescendo, os pais não têm mão neles e ficam muito mal-educados”*).

Relativamente à Utilidade (Tabela 4), as mães foram quem mais mencionou a utilidade das tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas, pois consideram que estas têm jogos didáticos que podem auxiliar os mais pequenos a assimilar conhecimentos e informação. Tal está em concordância com Stephens (2007), que diz que as tecnologias são consideradas uma mais-valia pois o seu conteúdo e valor sólido são importantes para a aprendizagem de competências sociais e intelectuais (*“dentro dessas aplicações há jogos didáticos para estimular a criança”*).

Por último, nos Resultados, surgiu o Tabela 5 relativo à necessidade de alternativas às tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas. É curioso verificar que foram as mães quem mais referiu a importância de alternativas para as crianças, uma vez que podem considerar que as tecnologias, apesar de serem uma grande ajuda e serem úteis, não são a melhor escolha (*“uns lapinhos, uns papelinhos e eles pintam, ficam entretidos”*). Mas é comumente conhecida a dificuldade que muitas mães e pais têm em encontrar alternativas menos tecnológicas e mais “saudáveis”, pois aos mesmos falta-lhes tempo, que tem de ser dividido pelos diferentes papéis que desempenham e pelos subsistemas em que estão envolvidos. Para suportar esta ideia, Dorey, Roberts, Maddison, Meagher-Lundberg, Dixon e Mhurchu (2009) referem que as mães e os pais encontram alguns obstáculos na procura de atividades alternativas seguras e acessíveis/disponíveis para sossegar, ocupar/entreter e manter seguras as crianças. De acordo com os participantes do presente estudo, seria importante que as crianças estivessem menos ao computador, ao telemóvel, ao *tablet* e à televisão e, estivessem preferencialmente ao ar

livre e com outro tipo de atividades menos tecnológicas. Seguindo a investigação de Chaudron (2015), os pais preferem que os seus filhos se envolvam em mais atividades físicas na rua e, de preferência, com outras crianças.

Como possíveis soluções para os desafios que estas famílias enfrentam, apontaríamos: promover uma comunicação mais aberta entre o casal, de modo a poderem partilhar equitativamente as tarefas domésticas e, conseqüentemente, terem mais tempo para si; e, uma vez que o casal teria mais tempo disponível, proporem e executarem outro tipo de atividades com os filhos sem utilizar as tecnologias como a atividade central e focalizando outro tipo de atividades, nomeadamente, atividades de exterior.

Apesar das mães e dos pais terem pontos de vista diferentes, as tecnologias vão continuar a existir na vida e no dia-a-dia das pessoas, das famílias, nas escolas na sociedade e a sua utilidade ou inutilidade dependerá do uso que dela se fizer. Aqui as mães e os pais têm um papel importante ao nível da monitorização que fazem sobre o uso de tecnologias que os filhos usam.

Através deste estudo conclui-se que a utilização de tecnologias enquanto *babysitter* de crianças pequenas é uma realidade constante e que se deve cada vez mais aos horários profissionalmente preenchidos das mães e dos pais, dificultando a sua disponibilidade para estarem completamente com os seus filhos. Foi também possível compreender que o uso de tecnologias enquanto *babysitter*, para além de ser bastante útil para sossegar, ocupar/entreter e manter as crianças seguras bem como potenciar o desenvolvimento das suas competências, acarreta riscos, daí ser imperativa a urgência e a necessidade de se procurarem soluções mais saudáveis.

Referências bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *APA Manual (Publication manual of the American Psychological Association)*. Washington, DC
- Beech, S., Geelhoed, E., Murphy, R., Parker, J., Sellen, A. & Shaw, K. (2004). *The Lifestyles of Working Parents: Implications and Opportunities for New Technologies*. HP Tech Report HPL. Retirado de <http://www.hpl.hp.com/techreports/2003/HPL-2003-88R1.pdf>
- Bianchi, S. & Milkie, M. (2010). Work and Family Research in the First Decade of the 21st Century. *Journal of Marriage and Family*, 72, 705-725.

- Buonocore, F. & Russo, M. (2012). Reducing the Effects of Work-Family Conflict on Job Satisfaction: The Kind Of Commitment Matters. *Human Resources Management Journal*. doi: 10/1111/j.1748-8583.2011.00187.x
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study Across Seven Countries*. European Commission. Joint Research Centre.
- Church, K., Weight, J., Berry, M. & MacDonald, H. (2010). At Home with Media Technology. *Home Cultures*, 7(3), 263-286.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). (2018). *Disparidades Salariais entre Homens e Mulheres em Portugal*. (10 de Setembro). Retirado de http://cite.gov.pt/pt/acite/disparidadessalariais_05.html
- Cooklin, A.R., Westrupp, E., Strazdins, L., Giallo, R., Martin, A. & Nicholson, J.M. (2014). Mothers' work-family conflict and enrichment: associations with parenting quality and couple relationship. *Child: Care, Health and Development*, 41 (2), 266-277. doi: 10.1111/cch.12137.
- Correia, A., Pereira, A., Backes, D., Ferreira, C., Signor, E. & Obem, M. (2015). Percepção dos Pais Acerca do Impacto de Tecnologias no Viver Saudável dos seus Filhos. *Cogitare Enfermagem*, 20(4), 805-812.
- Craig, L., Mullan, K. & Blaxland, M. (2010). Parenthood, Policy and Work-Family Time in Australia 1992-2006. *Work, Employment and Society*, 24, 27-45.
- Craig, L. & Sawrikar, P. (2009). Work and Family: How Does the (gender) Balance Changes as Children Grow? *Gender, Work and Organization*, 16, 684-709.
- Denninson B. & Edmunds, L. (2008). The Role of Television in Childhood Obesity. *Progress in Pediatric Cardiology*, 25(2), 191-197.
- Díazgranados, F. (2007). Los Niños e las Familias Frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICS). *Psicología Desde El Caribe*, 20.
- Dorey, E., Roberts, V., Maddison, R., Meagher-Lundberg, P., Dixon, R. & Mhurchu, C. (2009). Children and Television Watching: A Qualitative Study of New Zealand Parents' Perceptions and Views. *Child: Care, Health and Development*, 36(3), 414-420.
- Edgar, P. & Edgar, D. (2007). *Television, Digital Media and Children's Learning*. Retirado de http://www.vcaa.vic.edu.au/documents/earlyyears/edgar_paper_20081223.pdf

- Götz, M., Bachmann, S. & Hofmann, O. (2007). Just a Babysitter?: Functions of Television Viewing in the Daily Life of Children up to 5 years old from a parental perspective. *Television*, 20, 35-39.
- Haddock, S., Zimmerman, T., Ziemba, S. & Lyness, K. (2006). Practices of Dual-Earners Couples Successfully Balancing Work and Family. *Journal of Family and Economic Issues*, 27, 207-234.
- Michel, J., Kotrba, L., Mitchelson, J., Clark, M. & Baltes, B. (2011). Antecedents of Work-family Conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 689-725. doi: 10.1002/job.695.
- Minnotte, K., Minnotter, M. & Thompson, K. (2016). The Life Satisfaction of Dual-Earner Mothers and Fathers: Does Flexibl Scheduling Matter?. *J Happiness Stud*, 17, 2365-2388. DOI: 10.1007/s10902-015-9698-5.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- National Women's Law Center (2017). A Snapshot of Working Mothers. *Child Care*, 1-4.
- OECD (2011). *Doing Better for Families*. OECD Publishing. Paris. Retirado de <https://www.oecd.org/social/family/47849499.pdf>
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2008). The Technologisation of Childhood? Young Children and Technology in the Home. *Children & Society*, 24, 63-74. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
- Rideout, V. et al.; Kaiser Family Foundation (Eds.) (2006). *The Media Family: Electronic Media in Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and Their Parents*. Retirado de <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/7500.pdf>
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las Competencias Parentales en la Familia Contemporánea: Descripción, Promoción y Evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47.
- Sanchis, I. (2008). El Fenómeno “Telecanguro” o la Moderna “Supernany” Católica. *Comunicar*, 31(16), 661-664.
- Stephens, K. (2007). Television and Technology: Select the Best, But Limit Children's Screen Time. *Parenting Exchange*.
- Thompson, D. & Christakis, D. (2005). The Associations Between Television Viewing and Irregular Sleep Schedules Among Children Less Than 3 Years of Age. *Pediatrics*, 116(4), 851-856.
- Vaananen, A., Kumpulainen, R., Kevin, M. V., Ala-Mursula, L., Kouvonen, A., Kivimaki, M., et al. (2008). Work-Family Characteristics as Determinants of

Sickness Absence: A Large-scale Cohort Study of Three Occupational Grades. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 181–196. doi:10.1037/1076-8998.13.2.181.

Vieira, J., Matias, M., Lopez, F. & Mena Matos, P. (2016). Relationships between work-family dynamics and parenting experiences: a dyadic analysis of dual-earners couples. *Work & Stress*, 30(3), 243-261. doi: 10.1080/02678373.2016.1211772

Williams, J., Blair-Loy, M. & Berdahl, J. (2013). Cultural Schemas, Social Class and the Flexibility Stigma. *Journal of Social Issues*, 69, 209-234.

Zimmerman, F. & Christakis, D. (2007). Associations Between Content Types of Early Exposure and Subsequent Attentional Problems. *Pediatrics*, 120(5), 986-992.

Envelhecimento e Bem-Estar: Expectativas e Realidades em Estruturas Residenciais de Idosos

Luísa Grácio / Department of Psychology, CIEP - Research Centre for Education and Psychology of the University of Évora

Adriana Bugalho/ CIEP - Research Centre for Education and Psychology of the University of Évora

Resumo

O envelhecimento constitui-se como alvo de discussão de diversos governos e instâncias internacionais quer em termos demográficos quer relativamente à forma como é vivido. Em Portugal, assistimos a uma evolução das políticas sociais continuando, no entanto, as estruturas residenciais a ser uma das respostas mais procuradas por esta faixa etária. Assim, afigura-se importante averiguar o bem-estar experienciado pelos idosos em tais contextos. O bem-estar subjetivo reporta-se à avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, envolvendo múltiplos fatores e dimensões, e implicando tanto avaliações emocionais como cognitivas. A única forma de compreender se as pessoas vivem a vida que desejam é perguntando-lhes, pois somente elas a experienciam e julgam se estão ou não satisfeitas.

A parte do estudo aqui apresentada tem como objetivo conhecer as expectativas de idosos sobre a vivência em estruturas residenciais, a confirmação ou infirmação das mesmas e o bem-estar obtido. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas a 20 idosos, residentes em duas diferentes instituições, com idades entre os 80 e os 91 anos. Tais dados foram tratados através de análise de conteúdo. A decisão de entrada para a instituição foi sobretudo tomada pelos próprios idosos devido a perdas ou fragilidades existentes ou perspetivadas. Apesar de se verificarem sobretudo expectativas positivas sobre a institucionalização, as perdas e ganhos percecionados como tendo efetivamente ocorrido apresentam peso semelhante.

O bem-estar subjetivo foi explorado por relação com fontes de satisfação e de insatisfação, preocupações, avaliação global da felicidade e dos seus motivos. O contexto institucional ideal é caracterizado por diversos aspetos em que os idosos gostariam de poder ter uma palavra a dizer e a decidir.

Palavras-chave

Idosos, estruturas residenciais, bem-estar subjetivo, expectativas.

***Aging and Well-Being: Expectations and Realities in Elders´
Residential Structures***

Abstract

Aging is a subject of discussion by several governments and international organizations, both in demographic terms and in relation to the way it is lived. In Portugal, we witnessed an evolution of social policies, however, the residential structures continue to be one of the most sought answers by this age group. Therefore, it's important to investigate the well-being experienced by the elderly in such contexts. The subjective well-being refers to the evaluation that people make of their lives, involving multiple factors and dimensions, and implying both emotional and cognitive assessments. The only way to understand if people live the life they desire is by asking them, because only they experience it and judge whether they are satisfied or not. This part of the study aims to know the expectations of the elderly about living in residential structures, the confirmation or not of expectations and the well-being obtained. Data was collected through semi-structured interviews with 20 elderly individuals living in two different institutions, aged between 80 and 91 years. These data were analysed through content analysis. The decision to live in the institution was mainly taken by the elderly themselves due to existing or perceived losses or weaknesses. Although there are positive expectations about institutionalization, the gains and losses perceived as having occurred have a similar weight. Subjective well-being was explored in relation to sources of satisfaction and lack of satisfaction, worries, global assessment of happiness and its reasons. The ideal institutional context is characterized by different aspects in which the elderly would like to have a word to say and the opportunity to decide.

Keywords

Elderly, residential structures, subjective well-being, expectations.

Introdução

O envelhecimento da população constitui um êxito da sociedade contemporânea na medida em que se vive cada vez mais, porém o favorecer de um envelhecimento satisfatório é um dos grandes desafios que se colocam. Ao longo do tempo temos vindo a assistir a uma transferência da responsabilidade da família sobre os idosos para a sociedade, representada pelo estado (Cardoso, Santos, Baptista, & Clemente, 2012). A Constituição da República Portuguesa (2005) refere no seu artigo 72º que “a política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na sociedade” (p. 56), o que evidencia a responsabilidade do estado e da sociedade em assegurar respostas dignas nesta fase do ciclo de vida. Em Portugal só a partir da década de 80 é que o Estado assume um papel mais forte ao nível da proteção social, através do aperfeiçoamento das redes de equipamentos sociais e da criação de mecanismos valorizadores de uma relativa independência e autonomia dos idosos. Assume-se, a partir de então, uma perspetiva do idoso em que este não representa “um encargo para a sociedade”, evidenciando-se como parte ativa e determinante desta, sendo um “cidadão na plena maturidade; jurídica e socialmente igual aos demais cidadãos” (Cardoso et al., 2012, p.615).

Os sistemas de proteção social apresentam-se como modelos que pretendem proteger os cidadãos contra as consequências de alguns riscos, nomeadamente os que podem ocorrer durante a velhice. O termo “risco” faz sentido na medida em que esta última fase do ciclo de vida poderá ser vivida sem a mesma qualidade de fases anteriores, imperando a necessidade de se garantirem mecanismos para efetivar uma solidariedade intergeracional que responda às necessidades mais prementes do envelhecimento. Alguns dos problemas que acentuam a vulnerabilidade desta faixa etária prendem-se com a entrada na reforma, a má nutrição, o isolamento, com a autonomia na realização das tarefas quotidianas ou com a insuficiência de redes de apoio social. Com o aumentar da idade existe um aumento da proporção de pessoas viúvas em situação de mono-residência, principalmente quando falamos de uma faixa etária acima dos 75 anos de idade (Guerreiro & Caetano, 2011). Muitos idosos procuram apoio junto das pessoas mais próximas, nomeadamente dos filhos com residências próximas das suas, assegurando-lhes também bastante apoio, numa relação recíproca, através do auxílio económico ou suporte aos netos, o que de alguma forma colmata a baixa autoestima que se desenvolve com a perceção de dependência do outro (Costa, Nakata, & Morais, 2015). Ainda assim, nem

sempre esta relação recíproca de assistência existe, tornando evidente a necessidade de equacionar uma resposta que permita suprimir as necessidades que se tornam evidentes.

O cuidado acaba por ser transferido para um grupo profissional de cuidadores formais, que pertencem a entidades privadas ou particulares, com ou sem fins lucrativos, como é o caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social, que em Portugal proporcionam vários tipos de resposta para esta população (Neto & Corte-Real, 2013). A institucionalização dos idosos é muitas das vezes considerada tabu, envolvendo valores, responsabilidades, crenças e necessidades, gerando tensões familiares, sentimentos de culpa, abandono, isolamento e dificuldades de adaptação ao novo espaço habitacional (Carvalho & Dias, 2011). Esta opção surge frequentemente para a família, ou para os idosos sem família, como a última alternativa ponderada uma vez que apresenta ainda uma conotação negativa e que impõe a exclusão da sociedade e das relações sociais. Tal como publicado em Diário da República, consideram-se como objetivos de uma estrutura residencial para idosos: a) proporcionar serviços permanentes e adequados à problemática biopsicossocial das pessoas idosas; b) contribuir para a estimulação de um processo de envelhecimento ativo; c) criar condições que permitam preservar e incentivar a relação intrafamiliar e potenciar a integração social. Estas estruturas devem ainda permitir a convivência social, através do estabelecimento da relação com outros residentes, com familiares, amigos, com cuidadores ou outros membros da comunidade, bem como a participação dos familiares no apoio ao residente sempre que seja possível e que isso contribua para o bem-estar do mesmo (Portaria n.º 67/2012, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2012).

Atualmente o envelhecimento é concetualizado como um fenómeno biopsicossocial e como um processo que ocorre de forma distinta para cada pessoa (Fonseca, 2006), deixando cada vez mais longe as ideias da velhice como uma doença ou da supremacia de outras idades em relação a esta. O grupo dos idosos não é homogéneo existindo diferenças pertinentes quer em termos de fases de desenvolvimento, quer do percurso de cada indivíduo que se constitui como uma história única e irrepitível. Ainda que durante algum tempo tenhamos ouvido falar apenas da terceira idade (representativa de um intervalo de idade extenso), atualmente considera-se a existência de uma quarta idade. Nos países desenvolvidos e transição entre estas duas idades tenderá a ocorrer por volta dos 75-80 anos. A terceira idade (associada ao conceito de *young old*) e a quarta idade (associada ao conceito de *old old*) ainda que apresentem algumas diferenças – em termos da existência de reservas cognitivas e emocionais, da prevalência de demência ou

maior risco social – devem ser olhadas sobretudo como complementares (Azeredo, 2016; Baltes & Smith, 2003), pois é no equilíbrio entre ganhos e perdas (mantido através de estratégias de seleção, otimização e compensação) que os idosos conseguirão encontrar formas de responder aos desafios emergentes (Baltes & Dickson, 2001).

A quarta idade e quiçá uma quinta, resultam do aumento da esperança média de vida e dos avanços médicos e sociais alcançados que permitem que cada vez se viva mais. No entanto, não se trata somente de viver mais tempo, mas igualmente de o viver com qualidade. A qualidade de vida é um conceito que engloba múltiplas dimensões (e.g., Schalock & Verdugo, 2010) e embora estas variem em número e em termos da sua designação para aspetos semelhantes segundo diferentes autores, o conceito de qualidade de vida está sempre ligado à noção de bem-estar (Marques, Sánchez, & Vicario, 2014). Por sua vez o bem-estar deve ser considerado por relação com diferentes aspetos, i.e., físicos, emocionais, sociais e psicológicos (Machado & Bandeira, 2012). No âmbito da psicologia existem essencialmente duas perspetivas: o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo (Novo, 2005), surgindo também em alguns estudos o conceito de bem-estar social (Keyes & Magyar-Moe, 2003). O bem-estar subjetivo – sobre o qual este estudo se debruça – provém da forma como as pessoas avaliam a sua vida, apresentando uma componente cognitiva que diz respeito à satisfação com a vida e uma componente emocional que se baseia na identificação do nível de felicidade do indivíduo (Ryan & Deci, 2011). Importa referir que a dimensão cognitiva reflete um julgamento sobre as condições de vida, numa relação entre metas desejadas e já alcançadas. A dimensão emocional reflete a experiência de emoções e sentimentos agradáveis e desagradáveis, estando implícita a frequência e intensidade de tais acontecimentos (Diener e Lucas, 2000). Estas avaliações parecem apresentar alguma estabilidade temporal uma vez que os domínios mais importantes da vida remetem para informações que se mantêm ao longo do tempo (Diener, Scollon, & Lucas, 2003). Para conhecer e compreender a qualidade de vida e bem-estar dos idosos em contextos institucionais afigura-se como importante identificar as suas expectativas face a este contexto bem como aceder às suas perceções sobre as fontes de satisfação/insatisfação e existência/inexistência de felicidade.

1. Metodologia

1.1 Objectivos

O objetivo geral deste estudo consiste em conhecer as principais continuidades e descontinuidades da vida dos idosos antes e após a institucionalização, acedendo às suas

perceções sobre bem-estar, necessidades e aspirações neste contexto. De forma mais específica visa-se: i) conhecer os motivos e expectativas de idosos face à institucionalização; ii) identificar a satisfação com a vida e felicidade na instituição; iii) identificar as principais necessidades satisfeitas e insatisfeitas e iv) conhecer a percepção de um contexto institucional ideal.

1.2 Participantes

O estudo envolveu um total de 20 idosos (10 homens e 10 mulheres) entre os 80 e os 91 anos de idade (mediana de 86,5 anos), a viver em duas estruturas residenciais pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social na cidade de Évora. Para a inclusão dos participantes foram definidos os seguintes critérios: a) estar em estrutura residencial há mais de um ano; b) não ter comprometimentos cognitivos identificados por profissionais habilitados para tal; c) ser viúvo/a; d) ter idade compreendida entre os 80 e os 91 anos de idade.

1.3 Instrumentos e Procedimentos

Foram realizados pedidos de autorização e consentimento informado às instituições e aos participantes. Foram realizadas 3 entrevistas exploratórias com perguntas abertas. A partir dos dados obtidos nestas entrevistas iniciais e com base numa revisão da literatura, foi construído um guião de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente, áudio-gravadas e transcritas na íntegra. Para análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo procurando evidenciar com objetividade as descrições subjetivas das experiências dos sujeitos (Bardin, 2016). Esta investigação de cariz qualitativo privilegia a compreensão dos problemas a partir da experiência dos sujeitos, permitindo compreender o significado e a singularidade das suas perspetivas. Os procedimentos de análise organizaram-se em torno de um processo de categorização que consistiu numa operação de classificação de um grupo de elementos – unidades de registo – agrupados em função das suas características comuns. Dentro das respostas a cada questão definimos o que designámos por categorias e subcategorias, identificando todas as unidades de significado qualitativamente diferentes e formando uma unidade de registo sempre que existia evidência suficiente de que um particular significado completo havia sido expresso. O sistema de codificação respeitou o critério de proximidade do discurso dos sujeitos sempre que possível. A codificação das unidades de registo foi realizada por dois elementos avaliadores de forma a controlar enviesamentos e obter evidências da

validade de conteúdo, recorrendo às técnicas de consenso e reflexão falada (Almeida & Freire, 2008). O critério de registo consistiu na anotação da presença de verbalizações pertencentes a uma dada categoria ou subcategoria no discurso de cada sujeito e não no número de vezes que os participantes as referiram. A análise quantitativa consistiu numa análise descritiva simples, com recurso a frequências e percentagens de forma a identificar os aspetos mais referidos pelos participantes (Schiling, 2006).

2. Resultados

Os resultados aqui apresentados reportam-se aos motivos e expectativas de idosos face à institucionalização¹, ao seu bem-estar subjetivo, necessidades e idealização do contexto institucional.

2.1 Motivos e Expectativas face à institucionalização

Os motivos de entrada na instituição mais referidos são centrados no próprio indivíduo (N=26; 24.3%) reportando-se a ausência de saúde, viuvez, ausência de suporte, idade avançada e insegurança.

“A falta de saúde (...) Eu caía andava sempre assim dos nervos (...) e ver-me doente” (Suj.7)

“A viuvez, a idade...” (Suj.13)

“Por causa de não ter ninguém que olhasse por mim” (Suj.6)

Em segundo lugar emergem motivos ligados a objetivos de relacionamento familiar (N=9; 8.4%), como por exemplo não sobrecarregar os filhos ou sair de situações de maus tratos.

“Os principais motivos foi...pensei sempre não dar preocupações aos filhos...de eles terem que me acolher em casa ou irem a minha casa tratar de mim... sempre fui contrário a essa ideia...” (Suj.16)

“(...)da minha filha que lá tenho em casa, que não se portava muito bem comigo...achei que ela não, não devia dizer certas coisas que me dizia (...)ela começou

¹ As expressões institucionalização, estrutura residencial, contexto institucional têm um significado equivalente.

a tratar-me mal, a fazer certas coisas que não devia e eu disse “não, não estou pra isto”
(Suj.5)

Os motivos de ordem administrativa como a existência de vaga na instituição são residualmente referidos (N=1;1%).

A decisão de entrada na instituição surgiu espontaneamente enunciada salientando-se que esta foi tomada pelo próprio idoso (N=10%; 9.3%) e residualmente pelos filhos (N=2; 1.8%).

“(...) porque eu sempre quis vir para o lar... foi de minha livre vontade... desde nova comecei a juntar dinheiro para vir par ao lar” (Suj.7)

[Olhe foi a vida não correr bem com a minha filha]...fui praticamente obrigada!”
(Suj.4)

Os motivos de entrada na instituição apresentam uma conotação essencialmente negativa, associada a perdas e fragilidades, expressa em termos da ausência de suporte (N=11; 10.3%) e praticamente a par da ausência de saúde (N=10; 9.3%).

No que diz respeito às expetativas face à entrada na instituição, as expetativas de ganhos são mais enunciadas (N=36; 33.6%) que as expetativas de perdas (N=23; 21.5%).

As expetativas de ganhos dizem respeito a seis tipos de ganhos: a) segurança (N=6; 5.6%), sendo referido pelos idosos que pretendiam ter sossego e descanso, sentindo-se tranquilos e sem medo; b) companhia (N=6; 5.6%), ambicionando ter alguém com quem pudessem contar e segurança; c) cuidados básicos (N=5; 4.7%) ou médicos (N=1; 1%); d) bem-estar (N=5; 4.7%), ainda que a entrada na instituição seja vista como uma inevitabilidade; e) não sobrecarregar os filhos (N=5; 4.7%) expressando o desejo de não se tornar um fardo nem ser um elemento dependente que pudesse colocar em causa a vida dos filhos; e) despreocupação financeira (N=3; 2.8%). Importa ainda referir a existência de algumas verbalizações que referem a inexistência de quaisquer expetativas de ganhos (N=5; 4.7%).

A existência de expetativas de perdas é mais referida (N=19; 17.7%) do que a sua inexistência (N=4; 3.7%). As perdas mais equacionadas por estes idosos prendem-se essencialmente com a casa (N=6; 5.6%), encontrando-se patente um sentimento de tristeza perante a perda de algo que é representativo da sua história de vida e com a perda de bem-estar em geral (N=4; 3.7%).

“(...) deixava a minha casa... e acho que qualquer pessoa é muito triste... a gente ver as nossas coisinhas, uma vida inteira a trabalhar... mas são coisas que acontecem...”
(Suj.14)

“Que vinha sofrer...vinha sofrer...” (Suj.6)

São também enunciadas perdas de autonomia (N=5; 4.7%) mencionadas por relação com aspetos do dia-a-dia, de gestão financeira e escolhas alimentares, liberdade (N=3; 2.8%) e ainda perda de privacidade (N=1; 1%).

“Achei que ia ter aborrecimentos... que a minha vida ia mudar, conforme mudou!” (Suj.17)

“Eh, podia perder a minha liberdade de lá estar for e depois vir para um sítio onde pudesse estar condicionado a tudo, onde eu estive sempre livre propriamente dito e isso condicionava-me um tanto ou quanto” (Suj.13)

“Perder...a gente à nossa vontade está na nossa casa” (Suj.6)

2.2 Bem-Estar Subjetivo

O bem-estar subjetivo foi explorado em três dimensões distintas: satisfação na instituição, preocupações e avaliação da felicidade. Foram enunciadas diferentes fontes de satisfação (N=25; 18.9%) e de insatisfação (N=22; 16.7%) apresentando praticamente o mesmo peso.

As fontes de satisfação dizem respeito às relações com os outros (N=7; 5.3%), a uma satisfação global não especificada (N=7; 5.3%), a atividade/trabalho (N=3; 2.3%), ao espaço (N=3; 2.3%), à saúde (N=2; 1.5%), à liberdade de movimentos (N=2; 1.5%) e ao descanso (N=1; 0.8%)

“É a camaradagem... de todos, claro! Mesmo com as funcionárias, elas todas me estimam e eu estimo-as a elas... mesmo com a diretora...” (Suj.16)

“Olhe é em fazer alguma coisa, estou contente... estou mais liberta, mais confiante em mim, mais contente... sinto-me bem!” (Suj.4)

“É levantar-me de manhã e ter saúde...” (Suj.16)

“É ter a liberdade, sinto-me satisfeito, ainda poder andar por qualquer lado.”
(Suj.20).

As fontes de insatisfação mais verbalizadas reportam-se à alimentação e má confeção da comida (N=6; 4.5%), aos relacionamentos com cuidadores, com os outros utentes e com o contexto relacional geral (N=4; 3%) e à falta de saúde (N=3; 2.3%).

É a comida, o principal... Ninguém passa aqui fome que o comer é muito... eu gostava era de outro feitiço e outros gostavam de outro... ” (Suj.15)

“Isso às vezes é quando elas chateiam por qualquer coisa... a gente também se aborrece...” (Suj.2)

“E aqui acontecem coisas que eu nunca esperei de ver acontecer... pessoas más, pessoas perversas, pessoas que levam a vida a fazer pouco dos outros, por amor de deus” (Suj.1)

São ainda referidas como fontes de insatisfação a dependência dos cuidadores (N=2; 1.5%); a falta de atividade (N=1; 0.8%); as saudades de casa (N=2; 1.5%); a ausência de suporte familiar (N=2; 1.5%) e estado psicológico (N=2; 1.5%).

“O que gosto menos é lá ter de ficar na cama até que me levantem...de manhã...temos de lá ficar... isso é que me custa, mas já tou disposta. À noite é que a gente se aborrece de estar ali à espera, para não estarmos agora a ir uma, depois outra... temos de estar todas juntas e ir todas juntas. Às vezes estamos já aborrecidas e com vontade de ir descansar, mas tem de ser... a vida é assim!” (Suj.12)

“Sei lá... o que gosto menos...é o dia, tou desejando a noite... estar levantada sem fazer nada...[e o corpo tem dores!]” (Suj.8)

O deitar (N=6; 4.5%), os dias de festa (N=4; 3%) e a existência de atividade (N=3; 2.3%) são os momentos do dia mais apreciados. Outras verbalizações revelam a inexistência de preferência por um dado momento do dia (N=5; 3.9%) quer devido a um gosto geral pelos mesmos, quer devido ao carácter dos dias sem qualquer novidade. Este último aspeto é passível de duas interpretações distintas: uma relacionada com a previsibilidade podendo trazer consigo alguma segurança; outra de uma aceitação de monotonia ligada à inexistência de atividades, expectativas ou esperança de algo.

Os idosos revelam estar preocupados sobretudo com a sua própria saúde (N=7; 5.3%), nomeadamente com a ideia de dependência do outro; com a família (N=6; 4.5%) e com o que se passa no mundo, com o país e com o que o seu próprio futuro lhes reserva

(N=3; 2.3%). Encontramos ainda verbalizações que revelam preocupação com o bem-estar material (N=2; 1.5%) onde evidenciam algum receio de que a sua reforma não chegue para fazer face às despesas; com a dependência dos outros (N=2; 1.5%) e com o relacionamento com os cuidadores (N=1; 0.8%) em que evidenciam ter receio de ser repreendidos por estes.

Relativamente à avaliação da felicidade, verificamos que os idosos se classificam sobretudo como felizes (N=10), nem felizes nem infelizes (N=4) e infelizes (N=4).

“(...) agora sinto-me feliz” (Suj.6)

“Não... num sentido sou feliz, mas ao mesmo tempo não sou. A minha passagem toda... às vezes penso que sou feliz outras penso em desaparecer do mapa, fica um gajo descansado.” (suj.3)

“Não há felicidade... aqui não, já!” (Suj.1)

Como motivos da existência de felicidade, encontramos uma felicidade sem motivo especificado (N=4; 3%), a satisfação com o papel parental (N=2; 1.5%) e a aceitação desta fase da vida e do que acontece (N=2; 1.5%). Surgem ainda verbalizações que indicam como motivos de felicidade: a vida em geral (N=1; 0.8%), a autonomia (N=1; 0.8%), a saúde (N=1; 0.8%) e as características da personalidade (N=1; 0.8%), que se traduzem numa forma positiva de encarar a vida, reveladora de otimismo.

Relativamente à inexistência de felicidade, encontramos motivos como: a entrada na instituição (N=4; 3%) que afastou os idosos do que os fazia felizes, como a casa ou atividades de lazer; a morte do cônjuge/familiares (N=2; 1.5%) e a inexistência de felicidade não especificada (N=2; 1.5%). Surgem ainda verbalizações que indicam como motivo a reforma (N=1; 0.8%) e um corte com a vida ativa e a perda de autonomia física (N=1; 0.8%).

“(...) Eu não sou feliz... agora não sou feliz... fui! (...) era um monte de alegria e agora sou de tristeza” (Suj.4)

2.3 Necessidades e Idealização

Esta temática reporta-se à avaliação das de ganhos e perdas efetivas com a institucionalização, principais necessidades neste contexto e perceção de um contexto institucional ideal.

Os aspetos considerados como ganhos efetivos são diversificados (N=15; 15.8%), ainda que surjam algumas verbalizações que considerem a inexistência de quaisquer tipo e ganhos (N=2; 2.1%). Tais ganhos reportam-se à manutenção de alguma atividade (N=3; 3.2%), a cuidados quotidianos (N=2; 2.1%), segurança (N=2; 2.1%), companhia (N=2; 2.1%), não sobrecarregar os filhos (N=2; 2.1%) e existência de vaga na instituição (N=2; 2.1%).

“Vou indo ai sempre trabalhando, arranjando o calçado... e sempre vou ganhando algum e depois às vezes lá vou jantar fora” (Suj.18)

“(...) aqui tenho apoio... tenho quem...se eu tiver uma pouca sorte acodem-me, auxiliam-me....e na minha casa não tinha nada” (Suj.11)

“(...) não estou sozinha, e às vezes ficava já sozinha de noite...era perigo! Tinha vizinhas boas, mas estavam distantes... se me acontecesse alguma coisa...” (Suj.10)

“Ganhei em ter vindo... estava a sofrer muito mais da minha cabecinha se estivesse lá, porque estava a dar cabo da vida da minha filha... ela não podia, isso para mim dava-me uma grande confusão! E assim estou descansadinho, ainda ontem cá estiveram as duas... são dois amores, como dizia o Marco Paulo.” (Suj.15)

“Ganhei tempo em ter vindo ocupar um lugar [e posso dizer que perdi tempo e podia ter estado lá na minha casa, foi a única coisa.”] (Suj.13)

Residualmente são ainda enunciados como ganhos o conforto (N=1; 1.1%) e a ausência de maus tratos (N=1; 1.1%).

Os aspetos considerados como perdas são também diversificados (N=17; 17.9%), existindo apenas uma referência à inexistência de quaisquer tipos de perdas (N=1;1%). Tais perdas reportam-se: a) à dinâmica das relações humanas, em termos da ausência de relações afetivas (N=3; 3.2%); b) a aspetos afetivos-emocionais como o aborrecimento (N=3; 2.1%), sendo os dias referidos como aborrecidos e sem nada de verdadeiramente significativo; c) ao ambiente institucional que surge descrito como tendo um exercício de liderança e autoridade pouco claras (3; 3.2%); d) a diversos tipos de poder e autodeterminação sobre a vida dos idosos dentro e fora da instituição, que dizem respeito à perda de casa (N=3; 3.2%), poder financeiro (N=2; 2.1%), atividade (N=1; 1.1%), autonomia (N=1; 1.1%) e vida própria (N=1; 1.1%).

Os idosos referem bastante mais os aspetos de que se consideram privados (N=27; 28.4%), do que a sua inexistência (N=5; 5.3%). Tais aspetos dizem sobretudo respeito à

privação da sua própria casa (N=8; 8.4%), de suporte instrumental e emocional cumprido pela família (N=5; 5.3%), de afetividade nos relacionamentos (i.e., carinho, respeito, compreensão, humildade) (N=5; 5.3%) e da possibilidade de escolherem a sua alimentação (N=4; 4.2%).

“Sinto....estar na minha casa era diferente” (Suj.8)

“Sinto a falta dos filhos (...) Só da família...mais nada” (Suj.7)

“Sinto falta de carinho... sinto! Sinto falta de carinho! E apoio! Porque elas também não têm vagar de andar sempre de roda da gente... têm os seus trabalhos para fazer (...) não têm vagar de andar de roda da gente a beijar ou acarinhar... não têm vagar dessas coisas” (Suj.4)

“(...) acho diferença é no comer... o comer é que acho muita diferença! Aqui ninguém passa fome, o que é...é que não é o que a gente come na nossa casa... uma sopa de tomate, umas batatinhas com arroz, um feijão com couve, um cozido...uma coisa assim.... Aqui é sempre sopa, carne ou peixe....não passa disso!.” (Suj.15)

Residualmente são referidos como perdas importantes os objetos pessoais que tinham nas suas casas (N=1; 1.1%), as condições de higiene (N=1; 1.1%) e a continuação de amizades que tinham no seu meio de vida (N=1.1%).

A perceção de um contexto institucional ideal, é marcada por diversos aspetos que estes participantes consideram que deviam existir e que aumentariam significativamente a sua qualidade de vida na estrutura residencial (N=17; 17.9%).

Para estes idosos o contexto institucional ideal deveria ser pautado por: a) possibilidade de decidir, nomeadamente em termos das escolhas alimentares (N=5; 5.3%); b) um carater organizacional relacionado com a diminuição do número de utentes de forma a existir uma maior individualização (N=2; 2.1%) e com a organização da instituição em função da faixa etária dos sujeitos (N=1; 1.1%); c) melhores condições das instalações, sendo mencionados aspetos como maior proximidade com o ambiente onde viviam, i.e., a existência destas instituições em contexto mais rural (N=1;1.1%), maior privacidade (N=2; 2.1%) e melhoria das condições gerais e organização (N=2; 2.1%); d) clima e ambiente relacional e institucional de paz e alegria (N=2; 2.1%) e de liberdade de movimento (N=2; 2.1%).

Embora os idosos idealizem um outro contexto institucional é de realçar que surgem em número considerável verbalizações que indicam a descrença num contexto

melhor (N=11; 11.6%) o que é preocupante visto que traduz uma certa falta de esperança, de aspirações e de vislumbre de possibilidades de que algo possa melhorar. Ao mesmo tempo encontra-se subjacente um certo conformismo com algo considerado inevitável, o que não se pode confundir com aceitação.

2.4 Conclusão e Discussão

É inegável a importância do estudo da qualidade de vida e bem-estar dos idosos que vivem em estruturas residenciais, principalmente porque a transição para um contexto de vida coletiva poderá implicar a quebra de um determinado padrão de vida. O conhecimento e compreensão das suas expectativas, da satisfação das suas necessidades e aspirações possibilitará uma reflexão profunda para que as respostas equacionadas para estas pessoas nestes contextos possam fomentar a qualidade de vida e corresponder aos seus reais anseios.

As expectativas de ganhos com a entrada na instituição residencial prendem-se essencialmente com aspetos em que os idosos sentem alguma vulnerabilidade, tendo alguma dificuldade em dar-lhes uma resposta por si mesmos, o que faz com que perspetivem na resposta institucional o suprir dessas suas necessidades. O não sobrecarregar os filhos surge quer como motivo de entrada na instituição quer como uma expectativa de ganho. Por um lado, podemos compreender este receio em tornar-se um peso/fardo para o outro à luz da cultura e tradições ocidentais onde a produtividade e a capacidade de retribuição são valorizadas. Por outro lado, diferentes eventos de vida, como doença ou conflitos familiares, poderão implicar uma maior perceção de ser um “fardo” para outros (Guidry & Cukrowicz, 2016).

As principais fontes de satisfação na instituição prendem-se com as relações com os outros e com uma satisfação global não especificada. As relações com os outros representam também o chamado bem-estar social, no qual o sujeito funciona em termos dos papéis que desempenha enquanto ser social e que lhe permite sentir-se integrado e realizado. A identificação das fontes de satisfação e insatisfação baseia-se numa das componentes do bem-estar subjetivo como uma dimensão cognitiva (Ryan & Deci, 2001) que permite compreender aquilo a que os sujeitos atribuem realmente importância e assim identificar necessidades e pensar em respostas para as suprir. A fonte de insatisfação mais referida prende-se com a alimentação e o momento do dia mais apreciado é o deitar. Deste modo, quer a alimentação quer o sono parecem corresponder a algo mais do que

meramente necessidades básicas pelo que deveria existir por parte destas instituições uma especial atenção à melhoria da qualidade destes aspetos.

Metade destes idosos consideram-se felizes apresentando motivos não especificados, o cumprimento do papel parental e a aceitação da sua situação atual. Os motivos da inexistência de felicidade são também diversos, destacando-se a entrada na instituição. Sabemos que uma das condições para uma vida saudável é a existência de felicidade. A avaliação da felicidade é baseada numa estrutura bidimensional composta por afetos positivos e afetos negativos, experienciando o sujeito tanto emoções e sentimentos agradáveis como desagradáveis. A longo prazo a frequência da experiência de tais emoções e sentimentos acaba por ser relevante. Deste modo, as instituições residenciais deveriam proporcionar eventos significativos nos quais o sujeito pudesse experienciar sentimentos positivos.

Os principais ganhos obtidos com a institucionalização são percecionados como obtenção de cuidados, possibilidade de realizar atividades, segurança, não ser um fardo para os filhos e ter companhia. Apesar dos relacionamentos terem sido descritos como superficiais revelando-se uma fraca ligação afetiva, os dados indicam que o facto de não estarem sós, constitui por si só um elemento positivo que poderá ser revelador de uma aspiração limitada pelas circunstâncias da sua vida atual e pela falta de perspetiva de algo melhor. As perdas consideradas como tendo sido efetivas prendem-se com a ausência de relações afetivas, perda da casa e de autonomia e a vivência num contexto em que o exercício da liderança e autoridade são difusos. As perdas mais importantes surgem relacionadas com a ausência de relacionamentos significativos, marcados pelo carinho e a falta de cuidadores que o permitam. Tal leva-nos a refletir sobre as reais condições que possibilitem por parte dos cuidadores relações autênticas e sinceras nas quais os idosos se sintam como sujeitos únicos. Em contexto institucional é premente responder às necessidades afetivas que os idosos reivindicam e ir para além dos cuidados básicos e gerais.

A idealização que os idosos fazem do um contexto institucional relaciona-se, entre outros aspetos, com a possibilidade um maior poder de decisão, melhor alimentação, maior privacidade, menos utentes e contexto mais rural. A expressão do desejo de um contexto ideal marcado por maior ruralidade, remete em certa medida para a problemática do desenraizamento dos idosos que, morando em contexto rural, tiveram de se deslocar para um contexto mais citadino, perdendo não só os laços afetivos, mas também o sentimento de identidade que fornece um sentimento de pertença e ligação. Urge pensar

em formas de dignificar realmente a vida das pessoas idosas nestes contextos, ultrapassando o sentimento de dependência face à instituição e de não envolvimento na sua rotina. Falta ainda considerar o idoso na sua individualidade como sujeito de direitos vivendo uma fase da vida muito relevante no percurso da sua realização como pessoa.

Referências

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação* (5ed). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Azeredo, Z. (2016) Aging: A Challenge for the XXI Century. *Journal of Aging & Innovation*, 5, 20-26.
- Baltes, B. B., & Dickson, M. W. (2001). Using life-span models in industrial/organizational psychology: The theory of selective optimization with compensation. *Applied Developmental Science*, 5, 51–61. doi: 10.1207/S1532480XADS0501
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135. doi: 10.1159/000067946
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (4ed). Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, S., Santos, M. H., Baptista, M. I., & Clemente, S. (2012). Estado e políticas sociais sobre a velhice em Portugal (1990-2008). *Análise Social*, 204, 606-630.
- Carvalho, P. & Dias, O. (2011). Adaptação dos Idosos Institucionalizados. *Millenium*, 40, 161-184.
- Constituição da República Portuguesa – Sétima Revisão Constitucional (2005). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Costa, F., Nakata, P., & Morais, E. (2015). Estratégias desenvolvidas pelos idosos residentes na comunidade para morarem sozinhos. *Revista de Enfermagem*, 24, 1-8. doi: 10.1590/0104-07072015002730014
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. doi: 10.1016/S1566-3124(03)15003-1
- Fonseca, A. M. (2006). *O Envelhecimento: uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica.

- Guerreiro, M., & Caetano, A. (2011). Pessoas sós em Portugal: evolução e perfis sociais. In A. Delgado, & K. Wall (Eds.), *Diversidade e Mudança*. (pp. 125-155). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Guidry, E. T., & Cukrowicz, K. C. (2016). Death ideation in older adults: Psychological symptoms of depression, thwarted belongingness, and perceived burdensomeness. *Aging & Mental Health*, *20*, 823–830.
- Keyes, C.L.M. & Magyar-Moe, J.L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being'. In S.J. Lopez, & C.R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 411-425). Washington: American Psychological Association.
- Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, *4*, 587-595.
- Marques, E. M. B. G., Sánchez, C. S., & Vicario, B. P. (2014). Perceção da qualidade de vida de um grupo de idosos. *Revista de Enfermagem Referência*, *1*, 75-84. doi: 10.12707/RIII1314.
- Neto, M. & Corte-Real, J. (2013). The Elder institutionalized: Depression and social support. *Journal of Aging & Innovation*, *2*, 26-41.
- Novo, R. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *RIDEP*, *2*, 183-203.
- Pimentel, L., & Albuquerque, C. (2010). Solidariedades familiares e o apoio a idosos. Limites e implicações. *Textos & Contextos*, *9*, 252-263.
- Portaria n.º 67/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 58 — 21 de março de 2012. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review Psychology*, *52*, 141–66. doi: 0066-4308/01/0201-0141\$14.00
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2010). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *22*, 28-37. doi:10.1027/1015-5759.22.1.28

Impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais no desempenho a português em alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico Português

Adelinda Candeias, Inês Calisto, Ana Cristóvão, José Verdasca, Heldemerina Pires/ Universidade de Évora – aac@uevora.pt

Resumo

Este estudo avalia o impacto de variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais no rendimento a português.

Participaram no estudo 277 alunos a frequentar o ensino básico de escolas públicas portuguesas. Para o estudo, utilizaram-se os resultados das avaliações a português, As Matrizes Coloridas, a Bateria de Provas de Raciocínio, o Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa e o Questionário de Inteligência Emocional Traço. Através da regressão linear verificou-se o poder preditivo que variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais exercem no rendimento a português.

Palavras-chave

Rendimento escolar a português, variáveis cognitivas, variáveis emocionais, variáveis atitudinais, 1º ciclo.

Introdução

Em termos individuais, o domínio da língua materna é considerado um requisito importante para a aprendizagem geral e especificamente para a aprendizagem de diferentes conteúdos de várias disciplinas escolares, tendo sido considerado uma pré-condição para a aprendizagem em geral e especialmente para leitura, escrita e matemática (Poe, Burchinal e Roberts, 2004). A língua portuguesa é uma disciplina bastante importante do currículo educativo nacional, pois além do seu caráter único, é uma disciplina multidisciplinar que serve de suporte às aquisições a realizar nas restantes disciplinas (Antunes & Monteiro, 2008).

Os problemas da linguagem podem ter consequências negativas imediatas para o desenvolvimento das crianças na escola e no futuro perturbar a aquisição de competências importantes para a vida adulta e integração na sociedade (European Parliament, 2006). Por outro lado, a língua materna é também uma parte da identidade pessoal e de uma expressão cultural (Mateus, 2011).

No ambiente escolar, a aprendizagem de línguas tem um papel central no currículo e é a base para aprender os conteúdos de outras disciplinas escolares. A utilização da linguagem é uma habilidade transversal para todos os sujeitos (Costa, Ávila, Gomes e Sebastião, 2000).

Durante o processo de ensino-aprendizagem o aluno deve enriquecer e desenvolver não apenas a nível cognitivo, mas também em competências, atitudes, interesses e ideais (Cano; Espinoza, cit. por Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009). O desempenho académico dos alunos é determinado grandemente por outros fatores como atitudes, motivação, autoconceito (fatores psicológicos), cultura, nível socioeconómico e meio ambiente envolvente (fatores sociológicos) e estilos de ensino e metodologias de trabalho (fatores pedagógicos) (Cano, cit. por Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009). Estas variáveis de natureza emocional e atitudinal podem igualmente favorecer ou desfavorecer o sucesso académico.

Nos últimos anos o papel das emoções na aprendizagem tem atraído muitas atenções (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, cit. por Efklides & Petkaki, 2005), quer pela influência das atitudes positivas, quer das negativas. O conhecimento da componente emotiva das atitudes permitirá, ao nível da intervenção, trabalhar as emoções dos alunos face à escola ou às matérias escolares, facilitando a mudança das atitudes negativas e o reforço das atitudes positivas (Rebelo, 2012).

As atitudes dos alunos face à escola e à aprendizagem podem ser negativamente afetadas por ambientes sociais desfavoráveis, como dificuldades familiares ou rejeição por parte dos pares. Para estas crianças e jovens, o apoio e aceitação por partes dos professores desempenha um papel especialmente crítico para compensar a diminuição dos níveis de motivação e autoconfiança (Urdan & Schoenfelder, 2006). Abreu e colaboradores (2006) indicam que estudantes com piores contextos familiares (estilos educativos parentais inadequados, fraca coesão familiar, baixo nível de instrução familiar, precária amizade entre irmãos, exposição a programas de violência televisiva) exibem piores atitudes face à escola.

Do modo semelhante, quando a escola é capaz de proporcionar atividades estimulantes aos seus alunos e estes se interessam e participam nessas atividades, quando permite que alunos e suas famílias participem das decisões, então a forma como os alunos reagem à escola muda, mudando também os seus sentimentos e crenças relativamente à escola. Isto significa que escolas mais envolventes e com maior abertura à comunidade escolar são as que desenvolvem atitudes mais positivas nos seus alunos (Abreu, Veiga, Antunes & Ferreira, 2006).

No contexto escolar, os aspetos mais debatidos que envolvem a inteligência emocional referem a sua contribuição para explicar grande parte do sucesso escolar e profissional, mas poucos são os estudos que efetivamente demonstram esta relação (Mayer, Caruso et al., cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009).

1. Objetivos

Assim, objetivo principal deste estudo é avaliar o impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais no desempenho a português em alunos do 4º ano de escolaridade, usando os dados recolhidos no âmbito do projeto Promoção de Mudanças na Aprendizagem – Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI.

2. Método

O objetivo principal deste estudo é avaliar o impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais, no desempenho a Português, em alunos do 4º ano de escolaridade, provenientes de 6 agrupamentos de escolas portuguesas, integrando a amostra do projeto PMA.

2.1 Participantes

Participaram no estudo 144 rapazes (52%) e 133 raparigas (48%), com idades compreendidas entre os 8 e 13 anos de idade ($\mu=9,22\pm0,672$).

2.2 Instrumentos

Os dados foram recolhidos recorrendo a um conjunto de instrumentos disponíveis para a população portuguesa. Para avaliar variáveis atitudinais aplicou-se o Questionário de Atitudes face à Língua Portuguesa (QAFLP, Neto et al., 2011; Roazzi et al., 2013), que avalia quatro dimensões da atitude: sentimentos positivos e sentimentos negativos face à disciplina, comportamento competência percebida do aluno e crenças de utilização.

Aplicou-se também um conjunto de seis afirmações aos encarregados de educação relativamente à sua perceção que têm em termos atitudinais face à escola. Para avaliar o desempenho cognitivo e raciocínio aplicaram-se as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Simões, 2000) e a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR, Almeida & Lemos, 2006) que avalia quatro dimensões: raciocínio verbal, numérico, resolução de problemas e raciocínio abstrato. Por último, para avaliar as variáveis emocionais, recorreu-se ao Questionário de Inteligência Emocional Traço (TEIQ) (Petrides, 2009) o qual avalia a inteligência emocional em função de 4 dimensões: autocontrolo, bem-estar, emocionalidade e sociabilidade.

2.3 Procedimento

No âmbito do Promoção de Mudanças na Aprendizagem – Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI, aplicou-se um conjunto de provas de índole cognitiva, emocional e atitudinal. Os dados foram inseridos e processados no software SPSS Statistics 22. Todos os instrumentos de recolha de dados foram aplicados coletivamente em contexto da sala de aula, durante o horário letivo, na presença dos investigadores e dos professores das turmas. Os dados sobre o rendimento dos alunos participantes foram recolhidos junto das escolas no final do ano letivo. A participação foi voluntária e anónima. O consentimento informado dos pais por escrito, a autorização dos Diretores das Escolas e as autorizações do Comité Nacional de Proteção de Dados e da Direção Geral da Educação do Ministério da Educação por intermédio do sistema MIME - Monitorização de Investigação em Meio Escolar foram obtidas antes da recolha de dados. Todos os dados permaneceram confidenciais e anónimos.

3. Resultados

Impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais no rendimento a português

Num primeiro momento verificaram-se as correlações entre os itens para estabelecer a relação entre o rendimento a português e as variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais (tabela 1)

Tabela 1.

Correlações entre as variáveis cognitivas, emocionais, atitudinais e a nota a português

| Variáveis | Nota a Português |
|------------------------|-------------------------|
| Sentimento negativo | .405** |
| Competência percebida | .341** |
| Crenças | .208** |
| Bem-estar | .145* |
| Autocontrolo | .229** |
| Raciocínio abstracto | .404** |
| Raciocínio verbal | .296** |
| Resolução de problemas | .406** |
| Raciocínio numérico | .492** |
| Matrizes Coloridas | .298** |

Identificou-se um modelo (tabela 2) que explica 65% da variância, que conjuga seis variáveis com poder preditivo para o desempenho a português: raciocínio abstracto ($\beta = -.447$; $p = .000$), raciocínio numérico ($\beta = .315$; $p = .003$), comportamento e competência percebida ($\beta = .331$; $p = .006$), raciocínio verbal ($\beta = .278$; $p = .009$), autocontrolo ($\beta = .403$; $p = .001$) e emocionalidade ($\beta = .320$; $p = .006$).

Tabela 2.

Impacto das variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais na nota a português

| V. preditivas | DP | Beta | p |
|-----------------------|-----------|-------------|----------|
| Raciocínio abstracto | .033 | .447 | .000 |
| Raciocínio numérico | .041 | .315 | .003 |
| Competência percebida | .016 | .331 | .006 |
| Raciocínio verbal | .044 | .278 | .009 |
| Autocontrolo | .055 | .403 | .001 |
| Emocionalidade | .027 | .320 | .006 |

$r^2 = .70$; $r^2_{\text{Ajust}} = .65$; $F(13,49)$; $p < .001$

4. Discussão e conclusão

A partir dos resultados encontrados é possível compreender o impacto que variáveis cognitivas, emocionais e atitudinais exercem no rendimento português, evidenciando-se assim a influência múltiplas variáveis de natureza psicológica.

Como refere Oliveira e Kottel (2016), o processo ensino-aprendizagem, para além das variantes cognitivas, é mediado por uma série de atributos ligados à emoção e afetividade.

É assim fundamental que se promova uma relação positiva com a disciplina curricular e a confiança dos alunos nas suas capacidades pessoais para trabalhar os seus conteúdos e métodos, ou seja, é crucial que se promova a autoconfiança nos conhecimentos e capacidades. As experiências de fracasso escolar vivenciadas pelos alunos exercem influência sobre as suas atitudes em relação à escola, na medida em que tal afetará a sua autoconfiança e autoperceção de competência enquanto aluno, o que levará a uma diminuição das suas expectativas de sucesso (Magalhães, Neves & Santos, 2003). Assim, as atitudes face à disciplina parecem influenciar o nível de interesse e a motivação do aluno pelas aprendizagens escolares, a sua perceção de competência e o desempenho académico (Candeias & Rebelo, 2010; Candeias et al., 2010), existindo uma relação de reciprocidade entre atitudes face à escola e (in)sucesso escolar.

Estes resultados demonstram que é crucial olhar para o rendimento a português no 4º ano de escolaridade através de uma abordagem multivariada, remetendo para a necessidade de transpor estes resultados para a intervenção psicopedagógica promotora do sucesso académico que incida sobre componentes cognitivas, emocionais e motivacionais.

Referências

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Orgs.), *Ativação do desenvolvimento psicológico: Actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S. & Lemos, G. C. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Versões 5/6, 7/9 e 10/12 (Manual Técnico)*. Braga: Universidade do Minho.

- Antunes, S., & Monteiro, V. (2008). Motivação de professores e alunos para a língua portuguesa: Que relações? *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD*, 4(1), 511-522.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2010). Students' attitudes toward school, learning, competences and motivation – The effects of gender, contextual background, 93 school failure and development. In J. J. G. Linares, & M. C. P. Fuentes (Eds.). *Investigación convivencia escolar: Variables relacionadas* (pp. 547 – 554). Granada: Editorial GEU.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveira, M., & Mendes, P. (2010). *Student' Attitudes and Motivation toward learning and school – Study of exploratory models about the effects of socio-demographics, personal attributes and school characteristics*. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Psychology, Athens, Greece
- Chen, S-K, Yeh, Y-C., Hwang, F-M, & Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172–178. doi:10.1.1.978.785
- Costa, A. F., Ávila, P., Gomes, M. C., & Sebastião, J. (2000). *Literacia: problemática e estudos (Relatório de Investigação)*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474, doi :10.1007/s10648-015-9320-8
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- European Parliament (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962 / EC). *Official Journal of the European Union*.
- Fernández-Castillo, A., & Gutiérrez-Rojas, M. E. (2009). Selective attention, anxiety, depressive symptomatology and academic performance in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 49-76.
- King, R. B. (2016) Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60–71

- Magalhães, S., Neves, S. P., & Santos, N. L. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 263-272
- Mateus, M. H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*. 18, 13-24.
- Neto, A., Candeias, A., Pomar, C., Costa, P., Oliveira, M., Silva, S., et al. (2011). “Questionários de atitudes face à língua portuguesa (QAFLP), matemática (QAFM), ciências da natureza (QAFCDN), ciências naturais (QAFCN) e ciências físico-químicas (qafcfq) em alunos portugueses do ensino básico: estudo psicométrico,” in *Proceedings of the XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (Coruña: Universidade da Coruña)
- Oliveira, D. & Kotell, A. (2016). Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem. *Intersaberes*. 5 (6), 1-12.
- Peixoto, F., & Carvalho, R. (2009). Students' Perceptions of Parental Attitudes toward Academic Achievement Effects on Motivation, Self-Concept and School Achievement. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds). *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp.279-297). Göttingen & New York: Hogrefe Huber.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Poe, M. D., Burchinal, M. R. and Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*. 42(4), 315 -332.
- Roazzi, A., Diniz, A. M., & Candeias A. A. (2013). Similarity structure analysis and structural equation modeling in studying latent structures: An application to the Attitudes towards Portuguese Language Questionnaire. In A. Roazzi, B. Campello, & W. Bilsky (Eds.), *Searching for structure in complex social, cultural & psychological phenomena* (pp. 122-139). Recife, PE: Editora Universitária/UFPE.
- Simões, M. M. R. (2000). *Investigação no âmbito da aferição nacional das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia

- Stratton, P., & Hayes, N. (2003). *Dicionário de psicologia* (E. Rovai, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives, 6*(2), 129-135.
- Wigfield, A., Muenks, K., & Rosenzweig, E. Q. (2015). Children's achievement motivation in school. In C. M. Rubies Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds). *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp.9-20). New York, NY: Routledge

Development of a self-help manual for patients with adjustment disorders.

Alexandra Wodner/ University of Leipzig

Jenny Schalk/ University of Leipzig

Konrad Reschke/ University of Leipzig

Abstract

There is an urgent need of therapeutic offers outside of an ambulant therapy for people, who suffer from Adjustment Disorder. The goal of this project was, to contribute to the situation of care for mentally ill patients. Therefore, a diary like manual has been developed to not only accompany but also structure and support patients, that suffer from Adjustment Disorder, and seek out help as well as self-help. In a ten-week intervention supported by the TAPS (Intervention Program for Adjustment Disorder for Adults) the patients learned to structure and access their everyday life. The analysis of the data from the diaries and diverse psychodiagnostic tests from the beginning and the end of the exploration followed as well as a Focus-Interview with the participants. In general, the results show a subjective improvement towards symptoms over a time of ten weeks, underlined by smaller values in the tests. Unfortunately, this could not yet be supported by statistic evidence. The manual has good quality criteria and was described as comprehensible by the participants. A revision and change to develop a more effective and individually better fitting variant of the manual was prepared.

Introduction

The Adjustment Disorder, declared in the ICD10 under F43.2, has so far been characterized by a significant life change, stressful event, or severe physical illness. It is a mental disorder with emotional or behavioral symptoms such as anxiety, depressive mood, behavioral problems, impulsivity, suicidality, pain, sexual disorders or insomnia and other nonspecific symptoms. It was not allowed to meet the criteria of another disorder, the latency was one to three months and the duration six to twelve months. There

was a need to cause clinical suffering and the reaction had to exceed normal levels (Dilling, 2008).

For the ICD11, however, an adjustment is to be made in 2018. The new criteria are already available on the Global Clinical Practitioner Network. A proposal for changing the diagnostic criteria in preparation for 2019 is as follows:

- A. Reactions to an identifiable event or event occur within one month.
- B. Preoccupations (mental attachment):
 - 1. repeated, stressful and involuntary thoughts about the event,
 - 2. Circling thoughts or pondering the event for at least one month on the majority of days,
 - 3. occurrence of stress when remembering the event
- C. Symptoms of maladjustment
 - 1. Loss of interest in work, education, social life, care for others, etc.
 - 2. Concentration and sleep disorders
 - 3. Lack of self-confidence in the exercise of previous habitual activities
- D. Other symptoms
 - 1. avoidance of thoughts, emotions, or behavior (for example, talking about the event)
 - 2. Withdrawal from other people
 - 3. Depressed, anxious or impulsive-problematic behavior that can lead to the treatment (Glaesmer, Romppel, Brahler, Hinz, & Maercker, 2015)

Recognizing and treating Adjustment Disorders is highly relevant because patients with an Adjustment Disorder in existing tests such as ADNMM (Adjustment Disorder New Model) have higher levels of depression, anxiety, and impulsivity. In addition, there are higher levels of stress in SCL-90-R test scores, as well as high levels of "pondering" and "psychotherapy motivation" (Dannemann et al., 2010).

Intervention

Adjustment Disorders are among the most frequently assigned diagnoses in everyday diagnostics. This is the case, although the diagnosis of Adjustment Disorder is continuously criticized due to its difficult differentiability. According to a survey by the World Health Organization (WHO), more than half of the psychiatrists surveyed give an

Adjustment Disorder diagnosis at least once a week. Furthermore, the survey concludes that "Adjustment Disorder" is the seventh most common diagnosis compared to other ICD-10 disorders (Reed, Mendonca Correia, Esparza, Saxena, & Maj, 2011).

The Intervention Program for Adjustment Disorder for Adults (TAPS), published in 2011, represents a major step forward in the field of interventional options for stress disorders. It contains general information about the development of the Adjustment Disorder diagnosis as well as the exact criteria and symptoms according to ICD-10 and DSM-IV. The diagnosis according to the criteria of the DSM-5 was disregarded, as it was not published at the time of development. The goal is to enable a therapy tailored to Adjustment Disorder (Reschke et al., 2011).

On the basis of this program, a self-help manual was created. Self-help manuals are structured, usually cognitive-behavioral-oriented, instructions whose purpose is to help patients systematically monitor themselves. They serve to register the current state, to set clear goals, to recognize risks and to adopt new strategies. Their areas of application are manifold, including sleep disorders, alcohol or other substance addictions and eating disorders. In general, self-help manuals are considered promising because their potential for dissemination is high, their production is cost-effective, and their individual benefit can be very high even for smaller groups. Optimally, the treatment takes place through a self-help manual with the help of a doctor or a therapist (Körkel, 2012).

The newly created manual was developed as a daily form of therapy-accompanying examination and contained intervention approaches. Its aim was to create subjective symptom improvement as well as empirical confirmation.

1. Method

Four selected patients in different stages of life (Age: $MD=32.25$, $SD=21.23$) tested the manualized diaries for 10 weeks. During this time, they filled in daily (15 Items, 9 qualitative, 7 quantitative) as well as weekly (5 Items, 4 qualitative, 1 quantitative) questionnaires and followed the weekly interventions based on the TAPS. Additionally, pre- and posttests were undertaken (SCL-90, BDI II, ADNM-20, EPS) to examine the quantitative effectiveness and the manual was followed up by a focussed interview to secure additional qualitative data. Quantitative data was analyzed through hierarchic linear modelling (HLM), qualitative data was collected, sorted and clustered by hand.

2. Results

Subjective symptom improvement was reported by all participants. The manual was described as understandable and fitted all required quality criteria. All patients would recommend the manual to other patients as well as healthy people. But even though the qualitative results indicate a very positive trend, it was not provable in the quantitative results.

2.1 Quantitative results:

Table 1

Mean (M), Standard Division (SD), Confidence Interval (KI), T-Value, p- Value

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>95% KI</i> | | <i>T</i> | <i>p</i> |
|------|----------|-----------|---------------|-------|----------|----------|
| GSI | 7.25 | 10.56 | -9.56 | 24.06 | 1.37 | 0.26 |
| PST | 5.75 | 8.54 | -7.84 | 19.34 | 1.35 | 0.27 |
| PSDI | 9 | 11.49 | -9.28 | 27.28 | 1.57 | 0.22 |
| BDI | 3.75 | 4.5 | -3.41 | 10.91 | 1.67 | 0.19 |
| EPS | 4.5 | 7.94 | -8.13 | 17.13 | 1.13 | 0.34 |
| ADNM | 5.5 | 13.80 | -16.45 | 27.45 | 0.80 | 0.48 |

Table 1: The values from the psychodiagnostic tests showed that at the beginning of the examination there was a very strong symptom burden in the participants, which, however, varied greatly between individuals. The interpretation of the data from the diagnostic tests could only show a trend of the diagnostic values. Thus, no start-to-end difference in values has become significant, but nonetheless, the decrease in scores for three individuals in the majority of tests (except for EPS) is evident from positive differences in all tests.

2.2 Qualitative results:

Within the qualitative analysis (free text answers and focused interview) very good results could be reported. Full processing was ensured and the answers were conclusive and understandable. If the qualitative results alone are taken into account, it can be concluded that the manualized therapy diary for accompanying treatment in the case of adaptation disorders is subjectively well suited for improving the symptoms.

3. Limitations

For the limitations, a lack of standardization and long-term design can be remarked. Some patients had temporarily no therapy support. The sample size might have been insufficient and not diverse enough, all patients were female. Additionally, there was insufficient control of disturbance variables and a lack of anonymity of evaluation.

4. Future Prospect

In the future, a revision of the manual regarding the annotations of the patients should take place. For this reason, the evaluation already carried out should initially meet the requirement of a case-by-case analysis and trend signing alone (Phase I and II of the development of therapy analogous to pharmacy research). It is very important to carry out further tests with larger and more diverse samples in order to be able to generalize therapy effects. These should then also ensure comparison with non-clinical samples by control groups as well as randomized assignment of the participants (phase III of therapy development). This would allow for stratification and statistical correction of confounding variables. Furthermore, it must be ensured in these tests that the therapy diary is integrated as an integral part of the therapy and synchronized with the start and end of the therapy. Burdens can otherwise cause dangerous excessive demands. It should therefore be used under actual conditions of use and with the supervision of experienced therapists (Phase IV of therapy development).

References

- Dannemann, S., Einsle, F., Kämpf, F., Joraschky, P., Maercker, A., & Weidner, K. (2010). Anpassungsstörungen nach einem neuen diagnostischen Konzept bei Patienten einer psychosomatischen Poliklinik - Beschwerden, Veränderungsbereitschaft und Psychotherapiemotivation. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 56(3), 231–243.
- Dilling, H. (Ed.). (2008). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) ; klinisch-diagnostische Leitlinien* (6., vollst. überarb. Aufl. unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM 2004/2008). Bern: Huber. Retrieved from <http://d-nb.info/988424061/04>

- Glaesmer, H., Rompell, M., Brahler, E., Hinz, A., & Maercker, A. (2015). Adjustment disorder as proposed for ICD-11: Dimensionality and symptom differentiation. *Psychiatry research*, 229(3), 940–948. doi: 10.1016/j.psychres.2015.07.010
- Körkel, J. (2012, June). *Müssen Therapeuten alles selbst tun?: Zur vernachlässigten Bedeutung von Selbsthilfemanualen*. Fachverband Sucht e.V., Heidelberg.
- Reed, G. M., Mendonca Correia, J., Esparza, P., Saxena, S., & Maj, M. (2011). The WPA-WHO Global Survey of Psychiatrists' Attitudes Towards Mental Disorders Classification. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 10(2), 118–131. doi:10.1002/j.2051-5545.2011
- Reschke, K., Kusel, A., Teichmann, K., & Hallensleben, R. (2011). *TAPS - Therapieprogramm für Anpassungsstörungen: Ein Programm für kognitiv-behaviorale Intervention bei Anpassungsstörungen und nach kritischen Lebensereignissen* (1. Aufl., neue Ausg). *Berichte aus der Psychologie*. Aachen: Shaker.

III LEIPZIG-EVORA SCIENTIFIC MEETING IN PSYCHOLOGY

1st & 2nd October, 2018 — Colégio do Espírito Santo, Room 131

The University of Evora – ECS (DPSI) & IFFA (CIEP) and the University of Leipzig – Institute for Psychology, jointly organize the **III Leipzig-Evora Scientific Meeting in Psychology**, with the purpose of consolidating academic and scientific cooperation between both institutions, fostering mutual knowledge of scholars, scientists and students, broadening common scientific production and reinforcing institutional relations.

Registrations are free. Please send an email to both: geral@dpsi.uevora.pt & nazare@uevora.pt

PROGRAM

Monday, October 1st

08:30 Registration

09:00 Opening Session
Director of IFFA,
Director of the School of Social Sciences,
Director of the Department of Psychology and
Director of the CIEP, Coord.Org. Com.

09:30 Stress, Adjustment and Disorders.
Konrad Reschke (coord.) – Institut für Psychologie, University of Leipzig | Germany

Natural and man made disaster and its psychological consequences.

Evelin Witruk – Institut für Psychologie, University of Leipzig | Germany

Study achievement motivation at neurotic, stress-related and somatoform disorders.

Tapalova O.B.; Zhiyenbayeva N.B.; Tapalov S.B & Zhiyenbayeva Z.B. – Almaty | Kazakhstan

Development of a self-help manual for patients with adjustment disorders.

A. Wodner – Institut für Psychologie, University of Leipzig | Germany

The Leipzig Screening Questionary on Chronic Stress.

Konrad Reschke – Institut für Psychologie, University of Leipzig | Germany

11:00 Coffee break

11:15 Neuropsychological Rehabilitation.

Adelinda Candeias (coord.) Universidade de Évora | Portugal

Mindfulness: a new dimension in neuropsychological rehabilitation.

Sandra Guerreiro, Isabel Almeida, Andreia Mota, Ana Magalhães & Raquel Pereira* – Gaia Professional Rehabilitation Center; *Research Group on Human Sexuality (SexLab), Center of Psychology, University of Porto | Portugal

Pilot Project of Professional Rehabilitation of Persons with Traumatic Brain Injury and other Acquired Brain Injuries

Ana Sofia Guerra – Qualitication and Jobs Unit of APPACDM – Évora | Portugal

Rehabilitation and Inclusion: a social perspective

Pascale Millecamps – João Cidade's House – Montemor-o-Novo | Portugal

Teaching skills to adults with Learning disorders.

Evelin Witruk – Institut für Psychologie, University of Leipzig | Germany

Multiple approaches to Rehabilitation and Inclusion of Adults: Experiences from Partner Countries in Cognition & Inclusion Project

Adelinda Candeias, Fátima Leal & Nuno Costa – University of Évora

13:30 Lunch

14:30 Lifelong Challenges in Family and Community

Maria João Beja (coord.) – Department of Psychology, University of Madeira | Portugal

Emerging Adulthood and Parent-Child Communication: Validation study with Perception Scale of Parenting Communication (COMPA)

Alda Portugal & Maria João Beja – Department of Psychology, University of Madeira | Portugal

The family with children with special needs

Maria João Beja, Pestana, A., Franco, G. & Portugal, A. – Department of Psychology, University of Madeira | Portugal

Are parents and educators' apart partners?

A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity

Marina Fuertes, Otilia Sousa, Andreia Ferreira, Isabel Fernandes & Miguel Branco – High School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon | Portugal

Technologies as a babysitter in the family context: perspectives of mothers and fathers

Rita Martinho & Heldemerina Pires – Department of Psychology, University of Évora | Portugal

Aging and Well-Being: Expectations and Realities in Elders' Residential Structures

Lúisa Fonseca Grácio & Adriana Bugalho – Department of Psychology, University of Evora | Portugal

16:00 Coffee Break

16:15 Academic Achievement and Wellbeing

Mônica Helena Gianfaldoni (coord.), Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) | Brasil

School Achievement and Emotions

Glória Franco – Department of Psychology, University of Madeira | Portugal

Psychological interventions in children with school failure problems: Alentejo studies

Edgar Galindo – Department of Psychology, University of Evora | Portugal

Successful school production variables focusing on democratic management, community relations and school environment.

Mônica Helena Gianfaldoni – Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) São Paulo | Brasil

Impact of cognitive and atitudinal variables on school performance in portuguese language of students in 1st and 2nd cycle of portuguese basic education

A. A. Candeias, Inês Calisto, Ana Cristovão, José Verdasca, Heldemerina Pires – Department of Psychology | CIEP, University of Evora | Portugal

Thoughts during the study process of higher education students

Fátima Leal – Department of Psychology, University of Evora | Portugal

The Health Cube: an instrument for the Biocentric Health Management and Analysis of Psychic risk patterns in educational institutions.

Marcus Stueck – DPFA Hochschule Sachsen, Leipzig | Germany

Tuesday, October 2nd

09:30 Challenging heterosexism and gender role culture in educational environments

Madalena Melo (coord.) University of Evora | CIDEHUS | Portugal

LGB discrimination in College and its impact on visibility management: What can we do?

Ana Morais & Madalena Melo – University of Evora; University of Evora | CIDEHUS | Portugal

Bisexuality and discrimination. Can school be a bisexual ally?

Joana Alberto & Madalena Melo – University of Evora; University of Evora, CIDEHUS | Portugal

Attitudes and discrimination: how to promote a safe educational climate for LGB students?

Joana Santos, Patrícia Bota* & Madalena Melo – University of Evora; *APF Alentejo; University of Evora, CIDEHUS | Portugal

11:00 Coffee Break

11:15 Early intervention in portuguese speaking countries

Vítor Franco (coord.) University of Evora | Portugal

The experience and impact of EI in Portugal and challenges for low income countries

Vítor Franco* & Marina Fuertes – *University of Evora | ESE – I.P. Lisboa | Portugal

EI in Maranhão (Brazil) and Ninar Project

Lívia Zaqueu* & Patrícia da Silva Sousa, *Professora, UFMA– University Federal of Maranhão; Neuropediatra, UFMA– University Federal of Maranhão, Director of Child Support House, São Luís | Brasil

Needs and resources for EI in Mozambique

Elda Canda – Psychologist at the Ministry of Health Mozambique |

Children with disability in São Tomé e Príncipe

Jaylsan de Castro – Psychologist at the Ministry of Education of São Tomé e Príncipe, University of Évora | São Tomé e Príncipe

13:00 – Closing session

Heldemerina Pires & Marcus Stueck

Organizing Committee

Heldemerina Pires (Coord.), Adelinda Candeias, Catarina Vaz Velho, Edgar Galindo, Maria Luísa Grácio, Madalena Melo, Nuno Costa e António Portelada.

Scientific Committee

Adelinda Candeias (UE-CIEP, PT), Catarina Vaz Velho (UE, PT), Edgar Galindo (UE-CIEP, PT), Evelin Witruk (U. Leipzig, Germany), Heldemerina Pires (UE-CIEP, PT), Konrad Reschke (U. Leipzig, Germany), Lívia Zaqueu (UFMA-Brasil), Madalena Melo (UE-CIDEHUS, PT), Marcus Stueck (DPFA-Hochschule Sachsen, U. Applied Sciences, Germany), Maria Graça Santos (UE-CIEP, PT), Maria Glória Franco (UMA, PT), Maria Luísa Grácio (UE-CIEP, PT), Maria João Beja (UMA, PT), Marina Fuertes (IPL, PT), Mônica Gianfaldoni (PUC-SP, Brasil), Olga Tapalova (Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan), Vitor Franco (UE-CIEP, PT).

Supporting Institutions



The III Scientific Meeting in Psychology will be held on October 1st and 2nd, in the amphitheater 131 of the Colégio do Espírito Santo of the University of Évora, with the participation of researchers from Universities of Portugal, Spain, Kazakhstan, Germany, Brazil, of Mozambique, Angola, and São Tomé. It will also have the presence of professors and students of the Psychology and Education Sciences courses of the Universities of Évora, Madeira, and Algarve.

This meeting aims to consolidate scientific and academic cooperation by developing partnerships for the production of knowledge and research and strengthening exchanges of teachers, researchers, and students.

The themes of the meeting address from a psychological perspective various challenges to the well-being and quality of life of individuals and groups in the areas of health, learning, education, and social educational inclusion. Communications are carried out by national and international professionals and researchers.

The meeting is organized by the School of Social Sciences / Department of Psychology of the University of Évora, the Institute of Psychology of the University of Leipzig and the Center for Research in Psychology (CIEP) of the University of Évora.

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

 UNIVERSITÄT
LEIPZIG
INSTITUT FÜR PSYCHOLOGIE

 DPFA Hochschule Sachsen®
University of Applied Sciences

 ciep|ué
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

 Porto
Editora

 UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

 UALg
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

 UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Centro Investigador de História, Cultura e Sociedade da Universidade de Évora
CIDEHUS

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ref. "UI0/CX0/0431/2016"

ISBN 978-989-8550-66-8

