

## 5. Inteligența ca dimensiune a personalității

### 5.1. Definiere

Studiul inteligenței continuă să constituie unul din cele mai interesante, captivante, dar și controversate subiecte din psihologie, în ciuda faptului că interesul pentru măsurarea acesteia a dominat aproape întreg secolul al XX-lea. Termenul de inteligență provine din latinescul *inter-legere* care înseamnă, pe de o parte a discrimina, iar pe de altă parte, a pune împreună. Cu alte cuvinte, semnificația etimologică duce la definirea inteligenței în termeni de capacitate a minții umane de a stabili legături, relații sau relații între relații (Radu, 1991; Zlate, 2000).

Fiind parte a filosofiei până în cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, psihologia a împrumutat de la aceasta și primele cadre conceptuale, astfel că inteligența era definită cel mai adesea ca „instrument al cunoașterii, al abstractizării și combinării” (Radu, 1991, p. 341).

În psihologia contemporană, numărul definițiilor oferite inteligenței este mare, neexistând un consens unanim nici în ceea ce privește delimitarea conținutului, nici în ce privește funcțiile acesteia. Astfel, Woolfolk (2001) sublinia că 24 de psihologi-experti au oferit tot atâtea puncte de vedere privind inteligența; mai mult decât atât, unii opinează că inteligența nici nu ar exista ca entitate reală, fiind doar o etichetă pentru ceea ce măsoară testele de inteligență (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson și Loftus, 2005). Găsim însă în cele mai multe definiții câteva elemente comune și anume trimerile care se fac la: capacitate, abilitate, aptitudine sau chiar activitate.

a) *capacitatea* înseamnă pentru cei mai mulți posibilitatea de reușită și de competență într-un domeniu practic sau speculativ, ea putând fi constatată *direct* într-un context școlar sau profesional și *indirect* prin teste (Doron și Parot, 1999). Din această perspectivă, Binet și Simon vor defini inteligența, încă la începutul secolului al XX-lea, drept „capacitate generală de înțelegere și raționament care se manifestă în sine sub diferite forme [...] a judeca bine, a înțelege bine” (apud Atkinson, Atkinson, Bem și Smith, 2002, p. 555).

Mai târziu, David Wechsler, unul din cei mai experimentați psihologi în domeniul testelor de inteligență, definea inteligența ca un agregat sau o capacitate globală a individului de a acționa intenționat, de a gândi rațional, de a face față cu eficiență mediului său. Capacitatea de adaptare la mediu și de a găsi soluții inedite le identificăm ca dimensiuni ale inteligenței și în definiția dată de psihologul român Radu (1991).

b) *abilitatea* circumscrie un ansamblu de competențe ce se actualizează în comportamente eficiente și care în general este rezultatul unei învățări. Sternberg sublinia că abilitatea de a învăța, de a opera cu abstracții și de a rezolva probleme sunt trăsături și totodată funcții ale inteligenței, care după opinia autorului poate fi *academică sau practică*, organizată în patru grupe de abilități:

- abilitatea de a învăța și profita de experiență;
- abilitatea de a gândi sau raționa abstract;
- abilitatea de adaptare la capriciile unei lumi schimbătoare și nesigure;
- abilitatea de a te motiva pe tine însuși cu scopul de a realiza expeditiv.

c) *aptitudinea* este o dimensiune a personalității care asigură reușita unei activități, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învățare sau exercitarea unei profesii (Doron și Parot, 1999). Cosmovici și Iacob (1998) consideră inteligența ca fiind o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi. Kulcsar (1978) subliniază că termenul de inteligență nu are o semnificație univocă, autorul definindu-l din două perspective:

- *funcțional*, inteligența însemnând aptitudine generală orientată spre adaptarea la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemei, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare;

- *structural*, conceptul de inteligență presupune convergența proceselor psihice, memorie, atenție, imaginație, gândire, limbaj etc., care combinându-se în mod particular formează o structură cognitivă complexă și dinamică. Cu alte cuvinte, *inteligența este o structură funcțională mobilă*.

Gardner, unul din cei mai recenti și importanți contribuabili în problemele inteligenței, susține că aceasta este o aptitudine de a rezolva probleme sau de a aranja produsele, care sunt consecințe ale unei defniri culturale, particulare sau ale unei comunități (apud Smith, Hoeksema, Fredrickson și Loftus, 2005).

Inteligența este opusă instinctului, care asigură organismelor o bună adaptare la mediu, dar lipsită de originalitate, înscriindu-se în ereditatea speciei. Din această perspectivă, Popescu-Neveanu (1978) definește inteligența ca un instrument de adaptare care intră în funcțiune atunci când celelalte instrumente, instinctul și deprinderea, nu mai fac față. Deși se sprijină pe automatisme, pe deprinderi, inteligența transformă realitatea, această transformare trecând mai departe în repertoriul de răspunsuri ale individului, devenind astfel rutină.

În ce ne privește, *putem spune că inteligența este o aptitudine generală și complexă, subsumându-și o serie de aptitudini specifice și simple, care asigură într-o manieră suplă, rapidă, efecace, originală, reușita în diverse domenii, începând de la învățare, achiziționarea de cunoștințe, rezolvare de probleme, adaptare la diverse circumstanțe de mediu*.

## **5.2. Coeficientul de inteligență**

Exprimă raportul dintre vârsta mintală și cea biologică, rezultatul fiind înmulțit cu 100 pentru a se elimina zecimalele. Se notează de regulă cu IQ (*intelligence quotient*). De la naștere până în jurul vârstei de 12 ani înregistrează o creștere rapidă, atinge un maxim în jurul vârstei de 15 ani și rămâne relativ constant câțiva ani. Descrerea începe mai repede la persoanele cu IQ scăzut (sub 80) și este mai lentă pentru persoanele cu IQ ridicat (peste 120). Nivelul IQ-ului (Gherguț, 2013):

1. 0-19: deficiență mintală gravă (deficiență mintală de gradul III). Sunt needucabili și depind de ajutorul altora pentru a supraviețui (0,2% din populație);
2. 20-49: deficiență mintală moderată și severă (deficiență mintală de gradul II). Sunt needucabili, dar reușesc să se îngrijească singuri (2% din populație);
3. 50-69: deficiență mintală ușoară (deficiență mintală de gradul I). Pot absolvi școlile speciale (actualele centre pentru educație incluzivă) dacă sunt încurajați. Se pot îngriji singuri și pot realiza munci simple (7% din populație);
4. 70-79: inteligență de limită (intelect liminar). Pot să aibă probleme cu studiul în școala de masă (dar pot fi integrați); pot absolvi ușor școala specială (10% din populație);
5. 80-89: inteligență sub medie. Pot absolvi școala de masă și pot ocupa cu succes profesii care presupun munci manuale (10% din populație);
6. 90-109: inteligență medie. Absolvă cu succes școala de masă și pot ocupa în mod normal poziții de management inferior; pot să aibă probleme la studiile universitare, dar cu efort pot găsi un loc de muncă bun (50% din populație);
7. 110-119: inteligență peste medie. Absolvă fără probleme studiile universitare. Pot găsi ușor un loc de muncă potrivit (12% din populație);
8. 120-140: inteligență superioară. Obțin performanțe în funcții de conducere sau activități creative (9% din populație);
9. Peste 140: inteligență extrem de ridicată. Inovativi, inventatori, genii ai timpului lor (0,2% din populație).

### 5.3. Abordări ale inteligenței

#### a) Abordarea factorială a inteligenței

Analiza factorială este o metodă statistică prin care se dorește explicarea structurii datelor făcând apel la corelațiile dintre variabile; practic, analiza factorială sumarizează datele în câteva dimensiuni (condensează un număr mare de variabile într-un număr mai mic de *variabile latente* sau *factori*). Inițiatorul acestei metode este psihologul englez Spearman, care a întreprins numeroase cercetări, mai întâi în domeniul percepției vizuale, apoi reorientându-se spre problemele inteligenței (Șchiopu, 1997). În 1904, Spearman propunea *teoria celor doi factori*: (1) *factorul „g”* (inteligență generală), care influențează toate performanțele și care permite etichetarea unei persoane ca fiind inteligentă sau dimpotrivă, cu o minte greoaie și lentă (Papalia și Olds, 1986); (2) *factorul „s”* (abilități specifice) care diferențiază indivizii, aceștia obținând scoruri diferite în sarcini cuprinse în testele particulare, de exemplu de aritmetică, relații spațiale etc.

Mai târziu, în 1938, exprimându-și neîncrederea în existența factorului „g”, Thurstone identifica tot prin analiză factorială mai multe abilități mintale primare, propunând *teoria multifactorială* a inteligenței (apud Sternberg și Williams, 2002), conform căreia aceasta ar fi constituită din următorii șapte factori: *înțelegere verbală*, (înțelegerea semnificației cuvintelor pusă în evidență de testele de vocabular); *fluența cuvântului* (gândirea rapidă a cuvintelor); *factorul numeric* (abilitatea de a lucra cu numere și a efectua calcule); *factorul spațial* (abilitatea de a vizualiza raporturile formă-spațiu); *memorare* (abilitatea de reproducere a stimulilor verbali); *rapiditate perceptuală* (abilitatea de a cuprinde cu rapiditate detaliile și de a vedea asemănările și diferențele între imaginile prezentate); *raționament* (abilitatea de a găsi o regulă generală pe baza premiselor prezentate).

A existat în cercetările privind inteligența și tendința de a o considera un amalgam sau conglomerat de abilități. Astfel, Cattell susținea că există o serie de „trăsături abilități” (*ability traits*), între care și inteligența, autorul distingând două tipuri ale acesteia:

- *inteligența fluidă*, ca formă a inteligenței generale, cu o largă bază genetică și permițând adaptarea individului;
- *inteligența cristalizată*, ca un factor general rezultat mai mult din învățare, reprezentând efectul aplicării unei părți a inteligenței fluide. Ea poate fi evaluată cu ajutorul testelor de vocabular și a celor pentru numere (apud Hergenhahn și Olson, 1999).

Cattell a crezut că adesea inteligența unei persoane este echivalată cu ceea ce el numea inteligență cristalizată, exprimată prin coeficientul de inteligență, măsurat cu ajutorul testelor. Mai târziu, autorul nuanța acest punct de vedere, dezvoltând *The Culture Free Intelligence Test*, care măsoară și inteligența fluidă, cercetările conducându-l la ideea că ambele tipuri de inteligență sunt puternic influențate de ereditate. Astfel, Cattell susținea că inteligența fluidă este în proporție de 65% înnăscută, pe când cea cristalizată în proporție de 60%, ereditatea influențând și abilitatea individului de a beneficia de experiență și de a utiliza inteligența cristalizată (apud Sternberg și Williams, 2002).

#### b) Abordarea inteligenței prin prisma procesării informației

Până la începutul celei de-a doua jumătăți a secolului al XX-lea, cercetările în domeniul inteligenței au fost dominate de abordarea factorială. Dezvoltarea psihologiei cognitive, în care subiectul uman este văzut ca un om de știință, iar sistemul lui cognitiv ca unul de prelucrare și procesare a informației, a dus la apariția unor noi abordări ale inteligenței, abordări care implică răspunsuri la următoarele întrebări: ce procese mintale sunt solicitate în diferitele teste de inteligență? cât de rapid și de precis sunt realizate aceste procese? ce reprezentări mentale ale informației sunt influențate de aceste procese? (Berk, 2002).

Prin urmare, modelele conturate în cadrul acestei abordări încearcă să identifice procesele mentale care stau la baza comportamentului inteligent (Atkinson, Atkinson, Bem și Smith, 2002).

**Teoria lui Sternberg**, intitulată *teoria triarhică a inteligenței*, a rezultat din analiza unor procese cognitive implicate într-un număr mare de sarcini desfășurate de diferite grupuri de copii. Teoria propusă de Sternberg vede inteligența ca pe o trăsătură multidimensională, constituită din abilități diferite.

*Inteligența componențială* implică dobândirea de cunoștințe, aplicarea unor strategii, metacognițiile, reglarea self-ului. Ea posedă un caracter foarte adaptativ, mai ales în sarcinile școlare. Sternberg subliniază că funcționarea inteligenței implică trei tipuri de componente de tratare sau procesare a informațiilor:

- *componente de performanță* - includ procese implicate în rezolvarea reală a problemei (Birch, 2000). Când copilul nu posedă suficientă înțelegere pentru rezolvarea unei probleme, intră în joc componentele de achiziție de noi informații. În privința acestei componente, Sternberg (apud Siegler, 2001) identifica patru subcomponente ce pot fi utilizate de individ în rezolvarea unui număr mare de probleme: (1) *encodarea termenilor*, ce implică identificarea atributelor acestora; (2) *inferența*, care permite specificarea relațiilor dintre primul și cel de-al doilea termen al unei probleme; (3) *corespondența*, prin intermediul căreia se stabilesc relații între primul și al treilea termen și (4) *aplicația*, care indică relațiile între cel de-al treilea termen și un răspuns posibil. Observațiile făcute relevă faptul că un copil de 7 ani utilizează componentele de performanță asemenea adultului, cu anumite diferențe: adulții consumă mai mult timp cu encodarea informațiilor, devenind mai rapizi în etapele următoare, pe când copii encodează mai ușor attributele termenilor și alocă mai mult timp pentru celelalte etape. S-a constatat că durata encodării corelează pozitiv cu IQ-ul copiilor și cu reușita școlară. Astfel, copiii cu un IQ ridicat tind să rezolve mai rapid decât adulții problemele.
- *componente de achiziție a cunoștințelor* - includ procese implicate în învățarea unui material nou, detașarea informației relevante de cea nonrelevantă (Birch, 2000). Sternberg susținea că la rândul ei componentele de achiziție implică următoarele subcomponente: *encodarea selectivă* - prin care individul distinge informația pertinentă de cea nonpertinentă; *combinația selectivă* - permite integrarea informațiilor într-o manieră semnificativă; *comparația selectivă* - reliefează informația recent encodată în raport cu cea encodată cu mai mult timp în urmă.
- *metacomponentele* includ procese implicate în identificarea naturii problemei, dezvoltarea strategiei, evaluarea succesului soluției (Birch, 2000). Importanța lor este evidentă în transferul cunoștințelor dintr-un context în altul. Copiii mai în vârstă, asemenea persoanelor cu un plus de expertiză, utilizează în general mai bine cunoștințele în situații problematice noi, comparativ cu cei mai mici sau cu indivizii mai puțin experți (Siegler, 2001). Metacomponentele sunt folosite, așadar, pentru a planifica, controla, monitoriza, evalua procesarea în timpul rezolvării de probleme.

*Inteligența experiențială* este implicată în rezolvarea unor sarcini noi, dar și în automatizarea deprinderilor, este un tip de inteligență antrenat în conceperea soluțiilor la situații problematice noi, creative și complexe (Sternberg și Williams, 2002). Denumită și subteoria celor două fațete (Radu, 1991), ea face trimitere la:

- *noutate* - evaluarea abilității de a face față lucrurilor relativ noi. În studiile efectuate împreună cu Davidson, R. Sternberg a descoperit că indivizii înzestrați intelectual fac mai ușor față situațiilor noi, neavând nevoie de indicii ajutătoare, comparativ cu cei mai puțin înzestrați, care necesită ajutor (apud Birch, 2000);
- *automatizare* - reprezintă elementul cheie al inteligenței, indivizii care înțeleg mai greu nu au automatizate anumite procese elementare și prin urmare trebuie să aloce timp și energie acestora și nu situațiilor noi (apud Birch, 2000). Cu alte cuvinte, inteligența experiențială este necesară pentru a explica rolul experienței în performanța inteligentă (Smith, Nolen-

Hoeksema, Fredrickson, Loftus, 2005), diferențele de experiență afectând aptitudinea de a rezolva o problemă.

*Inteligența contextuală* face trimitere la abilitatea de adaptare la mediu, dar și de schimbare a acestuia în funcție de dorințele individului. Subteoria contextuală examinează, așadar, relațiile inteligenței cu mediul exterior (Zlate, 2000), aceasta fiind direcționată înspre anumite scopuri comportamentale:

- *adaptarea* la mediul înconjurător - presupune și folosirea inteligenței pentru atingerea acestui obiectiv (Golu și Golu, 2003). Deși Sternberg consideră componentele de procesare a informației ca fiind universale, ele operând în aceeași modalitate pentru indivizii dintr-o cultură ca și pentru aceia din toate celelalte culturi, totuși nu se pot compara sarcinile cu care este confruntat individul în culturi diferite (Radu 1991). De aceea, ceea ce este considerat inteligent într-o cultură poate fi considerat neinteligent în alta. Nu trebuie însă exagerate nici diferențele între culturi, existând multe elemente comune, caracteristici, sau laturi ale inteligenței care transcend granițele culturale;
- *modelarea* - implică adaptarea mediului la stilul propriu de operare a individului, modelarea devenind astfel o trăsătură cheie a comportamentului inteligent, ea apare atunci când individul nu se poate adapta, dar nici nu are posibilitatea unei alternative;
- *selecția* - relevă renunțarea la un mediu, apărând atunci când cele anterioare nu pot fi îndeplinite;

Cei mai mulți psihologi îi reproșează lui R. Sternberg eclectismul la care a recurs, integrarea și articularea celor trei subteorii nefiind suficient de elaborată. Cu toate acestea trăsătura majoră a teoriei lui este accentul pus pe necesitatea continuării investigării inteligenței și nu pe studierea comportamentului inteligent (Birch, 2000).

**Teoria lui Gardner**, intitulată „*inteligențele multiple*” se bazează în parte pe rezultatele obținute la testele de inteligență și în parte pe cercetările din neuropsihologie, ea fiind din multe puncte de vedere similară cu abordarea factorială și modelul de procesare a informației. Inteligențele multiple permit oamenilor să-și asume roluri diferite, autorul subliniind că inteligența nu este un lucru, un fel de obiect în interiorul capului, ci un potențial a cărui prezență permite accesul unui individ la formele de gândire adecvate pentru tipuri specifice de conținut” (apud Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson și Loftus, 2005). După Gardner, nu există doar un tip de inteligență, ci cel puțin 6-7 care sunt independente, funcționând ca un sistem separat la nivel cerebral, fiecare tip având reguli proprii (apud Berk, 2002). Nu există, prin urmare, un „control central”, care să realizeze coordonarea, iar o inteligență nu corelează cu alta (Birch, 2000). Beneficiind de rezultatele din domeniul neuropsihologiei, Gardner sublinia că inteligențele sunt localizate în diferite arii corticale, autorul aducând două categorii de dovezi în sprijinul concepției sale: (1) în situații traumatizante tipurile de inteligență nu sunt afectate în mod egal; (2) copiii supradotați într-o arie, într-un tip de inteligență, nu sunt înzestrați în altele.

Cu toate acestea, inteligențele interacționează și operează împreună la nevoie, de exemplu rezolvarea unei probleme aritmetice redată verbal va impune cooperarea, operarea împreună a celor două tipuri de inteligență: logico-matematică și lingvistică (Santrock, 2001). Care sunt tipurile de inteligență propuse de H. Gardner?

1. *Inteligența lingvistică*: capacitatea de a vorbi, de a asculta, deprinderi de citit-scris, sensibilitate la sensul cuvintelor;
2. *Inteligența muzicală*: aptitudinea de a crea, comunica și înțelege sensul sunetelor și a mecanismelor dedicate creării înălțimii, ritmului timbrului;
3. *Inteligența logico-matematică*: aptitudinea de a folosi și evalua relațiile în absența acțiunii sau obiectelor, folosirea gândirii abstracte;
4. *Inteligența spațială*: abilitatea de a percepe vizual-spațial informația, modificarea acesteia în scopul recreării unor imagini, capacitatea de a construi imagini tridimensionale;

5. *Inteligența corporal-chinestezică*: abilitatea de a folosi o parte sau întreg corpul pentru a rezolva probleme;
6. *Inteligența intrapersonală*: abilitatea de a face distincție între propriile sentimente, motivații;
7. *Inteligența interpersonală*: abilitatea de a recunoaște și a face distincție între sentimentele, motivele, intențiile altora.

Gardner analizează aceste tipuri de inteligență din puncte de vedere diferite: operațiile cognitive implicate, aspectul extern al persoanelor supradotate, manifestări în diverse culturi, aspecte evolutive.

Oamenii normali pot dezvolta toate tipurile de inteligență până la un anumit nivel, dar vor excela doar în una sau în unele, fiecare individ fiind caracterizat de o combinație unică de inteligențe relativ puternice și scăzute (Walter și Gardner, 1985, apud Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson și Loftus, 2005). Unele din aceste tipuri de inteligență (lingvistică, logico-matematică, spațială) sunt testabile cu testele standard, acordându-li-se în societățile vestice o mai mare importanță, deși studiile de antropologie au demonstrat că în anumite culturi și în anumite perioade istorice alte tipuri de inteligență au fost apreciate, Gardner argumentând că inteligența muzicală a fost mai importantă în toată istoria omului, comparativ cu cea logico-matematică, care a apărut mai târziu. Deși Gardner a fost criticat că inteligențele propuse de el sunt greu măsurabile, totuși ideea existenței unor inteligențe multiple ajută la explicarea faptului că unele persoane, care înregistrează rezultate școlare bune eșuează mai târziu în viață, în timp ce indivizi mai slabi pot deveni lideri charismatici (Kornhaber, Krechevsky și Gardner, 1990, apud Atkinson, Atkinson, Bem, Smith, 2002). Berk (2002) subliniază că, totuși, teoria lui Gardner ajută la înțelegerea copiilor supradotați, talentați într-un anumit domeniu, astfel clasificarea făcută depășește limitele inteligenței ca aptitudine generală, incluzând componente care țin mai degrabă de domeniul aptitudinilor speciale. De asemenea i se mai reproșează lui Gardner că tinde să ignore rolul jucat de persoanele din jur în dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență (Hayes și Orrell, 2003).

#### **5.4. Inteligența emoțională**

În anii 1960, psihologul Walter Mischel a inițiat la Universitatea Stanford o serie de studii privind amânarea recompensei (Mischel et al., 1972). Copiilor li se oferea posibilitatea de a alege între a mânca imediat ceva dulce (o beza mică, o prăjiturică, un covrigel) sau a aștepta aproximativ 15 minute pentru a mânca două bucăți sau una mai mare; în acest timp, copiii erau lăsați singuri în cameră cu recompensa. Studiile de follow-up au evidențiat corelații neașteptate între comportamentul copiilor care au amânat consumarea recompensei și succesul obținut mai târziu în viață, de exemplu la testele de absolvire a liceului.

Acest experiment și altele similare au atras atenția comunității psihologilor asupra faptului că inteligența nu este doar o simplă aptitudine, ci ea se poate reliefa în aspecte comportamentale și caracteriale care vor decide de fapt obținerea succesului în viață (Carter, 2005). Conceptul de inteligență emoțională a fost consacrat de Daniel Goleman, care a încercat să adune în cartea sa, intitulată "Inteligența emoțională" (1995), o serie de argumente în favoarea necesității de a cunoaște, organiza, recunoaște și controla emoțiile. [Primele teorii încheiate privind inteligența emoțională au fost dezvoltate în Statele Unite ale Americii începând cu anii 1970; cei care s-au ocupat cu studiul acestui fenomen au fost Howard Gardner, de la Universitatea Harvard, Peter Salovey, de la Universitatea Yale, și John Mayer, de la Universitatea New Hampshire].

Inteligența emoțională se referă la abilitatea de a conștientiza, controla și regla emoțiile proprii și ale altora (Carter, 2005). După Daniel Goleman (1995), inteligența emoțională include următoarele dimensiuni:

- cunoașterea propriilor emoții;

- autoreglarea propriilor emoții;
- automotivarea;
- recunoașterea și înțelegerea emoțiilor celorlalți;
- controlul relațiilor sociale (reglarea emoțiilor celorlalți).

Mayer și Salovey (apud Roco, 2004) au pus în evidență mai multe niveluri ale formării inteligenței emoționale, și anume:

1. Evaluarea perceptivă și exprimarea emoției – se referă la acuratețea identificării emoțiilor la propria persoană și la cei din jur;
2. Facilitarea emoțională a gândirii – indiciu al maturizării afective, emoțiile pot ajuta individul în luarea deciziilor, în orientarea comportamentului;
3. Înțelegerea și analizarea emoțiilor; utilizarea cunoștințelor emoționale;
4. Reglarea emoțiilor pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.