UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
CZU: 373.5(569.4):159.922.8(043.3)

ABU RIA ALI

REPERE TEORETICE ŞI METODOLOGICE ALE DIMINUĂRII AGRESIVITĂŢII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: **BOBRUG-LUNGU Valentina,**
doctor habilitat în științe pedagogie,
profesor universitar

Autor: **ABU RIA Ali**

CHIȘINĂU, 2021

© ABU RIA ALI, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză şi rusă) 5
LISTA TABELELOR 8
LISTA FIGURILOR 9
LISTA ABREVIERILOR 10
INTRODUCERE 11

1. DIMENSIUNI TEORETICE ALE DIMINUĂRII FENOMENULUI AGRESIVITAŢII LA LICEENI
1.1. Abordări pluriaspectuale referitor la fenomenul agresivității 22
1.2. Teorii explicative ale fenomenului agresivității 39
1.3. Aspecte de relaţionare dintre stima de sine şi comportamentul agresiv al liceenilor în școală 49
1.4. Concluzii la Capitolul 1 56

2. CADRUL METODOLOGIC AL DIMINUĂRII AGRESIVITĂȚII LA LICEENI
2.1. Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel 57
2.2. Situația în domeniul prevenirii și combaterii violenței în școlile din Israel și din Republica Moldova 69
2.3. Premise psihopedagogice ale diminuării agresivității în școlile din Israel 76
2.4. Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel 86
2.5. Concluzii la Capitolul 2 96

3. DEMERS EXPERIMENTAL PRIVIND DIMINUAREA AGRESIVITĂȚII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL
3.1. Diagnosticul inițial al manifestării agresivității la liceenii arabi din Israel 98
3.2. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni arabi din Israel 110
3.3. Concluzii la Capitolul 3 125

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI 127
BIBLIOGRAFIE 131
ANEXE..... 144
Anexa 1. Informații cu referire la standardele internaționale în domeniul violenței 144
Anexa 2. Experiența Republicii Moldova în prevenirea și combaterea violenței în școli 147
Anexa 3. Experiențe internaționale cu privire la diminuarea/ prevenirea agresivității elevilor 150
Anexa 4. Exercițiul ”Zona emoțiilor” 155

Anexa 5. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor, % 156
Anexa 6. Chestionar ”Stima de sine (Rosenberg) 157
Anexa 7. Testul lui Thomas Kilmann 160
Anexa 8. Testul lui Buss & Perry 162
Anexa 9. Tabele cu date experimentale 164
Anexa 10. Prezentarea rezultatelor brute la metodele de cercetare, pre-testare Testul Thomas Kilmann 166
Anexa 11. Prezentarea rezultatelor brute la metodele de cercetare, post-testare Testul Thomas Kilmann 168
DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII 170
CURRICULUM VITAE 171

ADNOTARE

ABU RIA Ali

Repere teoretice şi metodologice ale diminuării agresivităţii la liceenii arabi din Israel

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2021

Structura tezei: Adnotări, acronime, introducere, 3 capitole, 130 pagini text de bază, 25 figuri şi 19 tabele, concluzii şi recomandări, bibliografie (159 titluri), 11 anexe. Rezultatele sunt reflectate în 8 publicații.

Cuvinte-cheie: agresivitate, stimă de sine, non-violență, abordare bazată pe drepturile omului/ copilului, educație, școală non-violentă, liceeni, factori de risc, violență școlară, principii, abordare transformativă gender, masculinitate toxică, cadru școlar.

Domeniul cercetării: Științe ale Educației.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a diminuării agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din școlile din Israel.

Obiectivele cercetării: analiza esenței conceptelor de agresivitate, violență în sistemul de învățământ și a evoluției acestora în contextul transformărilor sociale contemporane ce au loc, în special, în Israel; identificarea teoriilor explicative ale fenomenului agresivității la liceeni; studierea corelațiilor dintre agresivitate și stima de sine la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din Israel; explorarea experiențelor internaționale de prevenire și diminuare a agresivității la elevi, în special în Israel și Republica Moldova; determinarea condițiilor și premiselor psihopedagogice ale diminuării agresivității la liceenii arabi din Israel; conceptualizarea și validarea Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de: actualizarea şi extinderea abordărilor cu referire la formarea comportamentelor non-agresive la liceeni arabi din Israel în context național specific; fundamentarea teoretică a particularităţilor de lucru cu adolescenții cu comportamente agresive; elaborarea Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni, a Programului formativ „Eu pot alege!" ("I can choise!"); a Matricei indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor și a instrumentelor pedagogice care elucidează abordările teoretice și teoriile explicative cu referire la fenomenul agresivității, precum și strategiile operaționale, premisele și condițiile psihopedagogice adecvate, sistemul de principii.

Problema științifică rezolvată în cadrul cercetării constă în elaborarea reperelor teoretice și metodologice structurate în Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni, prin implementarea căruia asigurându-se diminuarea agresivității la liceenii arabi din Israel, confirmată prin optimizarea capacităților de relaționare ale liceenilor, dar şi prin învățarea lor mai eficientă.

Semnificația teoretică a cercetării este demonstrată prin: analiza, precizarea și delimitarea conceptelor de bază: agresivitate, agresiune, violență în școală, stimă de sine; redefinirea conceptului de comportament non-agresiv; explorarea unor noi concepte în context școlar, precum a celui de "masculinitate toxică"; abordarea gender transformativă, a rezistenței/ rezilienței; conceptualizarea Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni; fundamentarea teoretică și practică a Programului formativ „Eu pot alege!" ("I can choise!").

Valoarea practică a cercetării: Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni reprezintă un demers validat prin experiment, care s-a dovedit a fi util pentru optimizarea activităţilor instructiv-educative din mediul școlar. Instrumentele și Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor, elaborate în cadrul cercetării, în același rând rezultatele cercetării pot fi utile cadrelor didactice, managerilor școlari, părinților. Recomandările practice pot fi valorificate în procesul de formare inițială şi continuă a cadrelor didactice din Israel, care activează în sectorul arab.

Implementarea rezultatelor științifice: rezultatele cercetării au fost validate în cadrul activităților didactice cu elevii care se confruntă cu agresivitatea în școli în sectorul arab din Israel, precum și în cadrul consultărilor cu cadrele didactice din școala în care activează și cu părinții copiilor participanți la programul de instruire. Acestea și-au găsit reflectare în publicațiile științifice ale autorului, fiind prezentate și în cadrul diverselor conferințe la care a participat.

ANNOTATION

ABU RIA Ali
Theoretical and methodological benchmarks of diminishing aggression of arab studentsin high schools in Israel
Doctoral Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2021

Structure of the thesis: Annotations, acronyms, introduction, 3 chapters, 130 pages of basic text, 25 figures and 19 tables, conclusions and recommendations, bibliography (159 titles), 11 annexes. The results are reflected in 8 publications.

Keywords: aggression, self-esteem, non-violence, human/ child rights-based approach, education, non-violent school, risk factors, school violence, principles, gender-transformative approach, toxic masculinity, school setting**.**

Research field: Education Sciences.

The purpose of the research: it consists in the theoretical and practical foundation of the diminish the aggression of the high school girls and boys from Arab school in Israel.

Research objectives: analysis of the evolution and essence of the concepts of aggression, violence in the education system in the context of contemporary social transformations, especially in Israel; identification of explanatory theories of the phenomenon of aggression in high school students; studying the correlations between aggression and self-esteem in Arab high school girls and boys in Israel; exploring international experiences of preventing and reducing aggression in students, especially in Israel and Moldova; determining the conditions and psycho-pedagogical premises of diminishing aggression among Arab high school students in Israel; conceptualization and validation of the Pedagogical Model for reducing aggression in high school students.

The novelty and scientific originality of the research: is objectified by updating and extending the approaches regarding the formation of non-aggressive behaviors in Arab high school students in Israel in a specific national context, the theoretical substantiation of the particularities of working with adolescents with aggressive behaviors, the elaboration of the Pedagogical Model to reduce aggression in high school students ”I can choose!”; elaboration of the Matrix of students' behaviour progress indicators and of the Pedagogical Instruments, which elucidates the theoretical approaches and the explanatory theories with reference to the phenomenon of aggression, as well as the operational strategies, the premises and adequate psycho-pedagogical conditions, the system of principles.

The scientific problem solved within the research consists in the elaboration of theoretical and methodological landmarks structured in the Pedagogical Model of diminishing aggression in high school students, by implementing which ensuring the effectiveness of diminishing aggression in Arab high school students in Israel, confirmed by optimizing high school students' relationship skills, but also their more effective learning.

The theoretical significance of the research is demonstrated by analyzing, specifying and delimiting the basic concepts: aggression, aggression, violence in school, self-esteem; redefining the concept of non-aggressive behavior; exploring new concepts in school context, such as the concept of ”toxic masculinity”, transformative gender approach, resistance/ resilience, conceptualization of the Pedagogical Model of diminishing aggression in high school students; the foundation of the training program ”I can choose!”.

The practical value of the research: The Pedagogical Model of diminishing aggression in high school students, represents an approach validated by experiment being useful for the optimization of the educational-educational activities in the school environment. The tools and the Matrix of the progress indicators, elaborated within the research, results of the research can be useful to teachers, parents, school managers. Practical recommendations can be used in the initial and continuous training of teachers in the Arab sector in Israel.

Implementation of the scientific results: the research results were validated in teaching activities with students facing aggression in schools in the Arab sector in Israel, as well as in consultations with teachers in the school where they work and with parents of children participating in the training program . These were reflected in the author's scientific publications, and were also presented at various conferences in which he participated.

АННОТАЦИЯ

Автор: Али АБУ РИА

Теоретические и методологические ориентиры уменьшения агрессии в израильских вузах в Израиле

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2021

Структура диссертации: аннотации, сокращения, введение, 3 главы, 130 страницы основного текста, 25 рисунков и 19 таблиц, выводы и рекомендации, библиография (159 название), 11 приложений. Результаты отражены в 8 публикациях.

Ключевые слова: агрессия, самооценка, ненасилие, подход, основанный на правах человека/ ребенка, образование, ненасильственная школа, факторы риска, школьное насилие, принципы, гендерно-трансформирующий подход, токсичная маскулинность, школьная обстановка.

Область научных исследований: Педагогика.

Цель исследования: теоретическое и методологическое обоснование снижения агрессивности у арабских старшеклассников в израильских школах.

Задачи исследования: анализ сущности концепций агрессия, насилие в системе образования и эволюции в контексте современных социальных трансформаций происходящих особенно в Израиле; выявление теорий объясряющих феномен агрессии у старшеклассников; изучение корреляции между агрессией и самооценкой у арабских школьников подростков в Израиле; изучение международного опыта предотвращения и снижения агрессии у учащихся, особенно в Израиле и в Молдове; определение условий и психолого-педагогических предпосылок снижения агрессии среди арабских старшеклассников в Израиле; концептуализация и валидация Педагогической модели снижения агрессивности у старшеклассников.

Новизна и научная оригинальность исследования объективируется обновлением и расширением подходов, касающихся формирования неагрессивного поведения у арабских старшеклассников в Израиле в специфическом национальном контексте; теоретическим обоснованием особенностей работы с подростками с агрессивным поведением; разработкой Педагогической модели снижения агрессии у старшеклассников «Я могу выбрать!»; разработкой Матрицы показателей прогресса в поведении учащихся и педагогических инструментов, в которых раскрываются теоретические подходы к феномену агрессии и теории его объясняющие, а также оперативные стратегии, предпосылки и адекватные психолого-педагогические условия, система принципов.

Научная проблема, решаемая в рамках исследования состоит в разработке теоретических и методологических ориентиров, структурированных в Педагогической модели снижения агрессии у старшеклассников, внедрение которой обеспечивает снижение агрессии у арабских старшеклассников в Израиле, подтвержденное оптимизацией навыков взаимоотношений старшеклассников, а также их более эффективным обучением.

Теоретическая значимость исследования демонстрируется путем анализа, уточнения и разграничения основных понятий: агрессия, насилие в школе, чувство собственного достоинства; переосмысления концепции неагрессивного поведения; изучения новых концепций в школьном контексте, таких как «токсическая маскулинность»; путем анализа трансформирующего гендерного подхода к устойчивости/ выживаемости; концептуализации Педагогической модели снижения агрессии у старшеклассников; теоретического и практического обоснования учебной программы «Я могу выбирать!».

Практическая ценность исследования. Педагогическая модель снижения агрессии у старшеклассников представляет собой проверенный экспериментом подход, который доказал свою утилитарность для оптимизации учебно-воспитательной деятельности в школьной среде. Инструменты и Матрица показателей прогресса, разработанные в рамках исследования, а также результаты исследования могут быть полезны учителям, руководителям школ, родителям. Практические рекомендации могут быть использованы при начальной и непрерывной подготовке учителей работающих в арабском секторе Израиля.

Внедрение научных результатов: результаты исследования были подтверждены в ходе учебных мероприятий, проведенных с учащимися, сталкивающимися с агрессией в школах арабского сектора Израиля, а также на консультациях с учителями из основной школы деятельности и с родителями детей, участвующих в программе обучения. Они также были представлены в научных публикациях автора, в материалах конференций с его участием.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Profilul persoanei asertive *versus* agresive …… 31
Tabelul 1.2. Semnificaţiile noțiunii de agresivitate din diverse perspective ……. 38
Tabelul 1.3. Teorii explicative ale agresivității 47
Tabelul 2.1. Valorile medii ale scalelor agresivității …… 82
Tabelul 2.2. Strategii operaționale de diminuare a agresivității adolescenților în școală ……. 84
Tabelul 2.3. Designul Programului formativ ”Eu pot alege!” 94
Tabelul 3.1. Designul cercetării și al experimentului pedagogic 98
Tabelul 3.2. Stiluri de abordare a conflictului 102
Tabelul 3.3. Corelația dintre stima de sine și diferite dimensiuni ale agresiunii
în rândul băieților și fetelor 105
Tabelul 3.4. Prezentarea coeficienţilor de corelaţie din perspectiva de gen 105
Tabelul 3.5. Compararea stimei de sine la băieți și fete și dimensiunile
scorurilor de agresivitate 106
Tabelul 3.6. Stilurile de conflict ale liceenilor (post-test) 117
Tabelul 3.7. Rezultate combinate cu privire la stilurile de conflict 117
Tabelul 3.8. Prezentarea valorilor medii ale stimei de sine şi agresivităţii,
etapa pre- si post- curs 119
Tabelul 3.9. Rezultatele etapei de control la băieți 123
Tabelul 3.10. Rezultatele etapei de control la fete 123
Tabelul 3.11. Rezultate combinate cu privire la stilurile de conflict 124
Tabelul 3.12. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor (elevi), % 124
Tabelul 3.13. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor (părinți), % .. 125

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Corelarea comportamentelor 32
Figura 1.2. Percepția sinelui, Agresivitatea, Altruismul 55
Figura 2.1. Managementul intervențiilor în cazul agresivității 59
Figura 2.2. Factorii de risc și factorii de protecție 62
Figura 2.3. Abordarea diminuării agresivității din perspectivă socioecologică 67
Figura 2.4. Rata victimelor violenței în școlile din Israel 71
Figura 2.5. Motive ale violenței/ agresiunii (Israel) 76
Figura 2.6. Motive ale violenței/ agresiunii (Republica Moldova) 77
Figura 2.7. Răspunsuri la întrebarea *Cui îi spun copiii când au fost hărțuiți?* 78
Figura 2.8. Valorile medii ale scalelor agresivității 82
Figura 2.9. Modelul de învăţare al lui D.A. Kolb 87
Figura 2.10. Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni 90
Figura 2.11. Cinci etape în schimbarea comportamentului 91
Figura 2.12. Traiectoria schimbării comportamentului 93
Figura 3.1. Stiluri de abordare a conflictului 102
Figura 3.2. Persoanele care influențează deciziile tinerilor 103
Figura 3.3. Compararea stimei de sine la băieți și fete 107
Figura 3.4. Compararea dimensiunilor scorurilor de agresivitate la băieți și fete 107
Figura 3.5. Factori care enervează elevii 108
Figura 3.6. Modalități de calmare a emoțiilor 109
Figura 3.7. Stilurile de conflict ale liceenilor (post-test) 117
Figura 3.8. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta agresivitate la băieţi 119
Figura 3.9. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta stima de sine la băieţi 120
Figura 3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta agresivitate la fete 120
Figura 3.11. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta stima de sine la fete 121

LISTA ABREVIERILOR

APL – Administrația publică locală

APC – Administrația publică centrală

CEDAW – Convenția cu privire la eliminarea tuturor formelor de discriminare față de femei

MPDAL – Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni

ODD – Obiectivul de Dezvoltare Durabilă

OECD – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

UNICEF – Fondul ONU pentru copii

VF – Violența în familie

VD – Violența domestică

INTRODUCERE

Actualitatea cercetării. Școala reprezintă o microcomunitate, un model de societate, în general, și trebuie să fie cel mai potrivit mediu în care toți copiii ar putea învăța fără discriminare și violență.

Convenția cu privire la drepturile copilului stipulează educaţia în calitate de drept fundamental al fiecărui copil [10]. Educaţia este crucială pentru dezvoltarea copiilor, formarea personalităţii fetelor şi băieţilor. Respectiv, instituţiile de învăţământ, la toate nivelurile, trebuie să ofere copiilor posibilitatea de a învăţa valorile umane, cum ar fi toleranţa şi respectul, solidaritatea, diversitatea, de a-și forma comportamente non-violente, abilităţi de management al emoțiilor, de depăşire a tensiunilor şi de mediere a conflictelor apărute în cadrul, precum şi în afara acestora, la nivel de comunitate etc.

În acelaşi timp, pentru mulţi copii mediul şcolar nu oferă siguranţă şi protecţie la modul necesar, în cazul în care aceştia pot fi expuşi violenţei şi hărţuirii. Conform datelor studiului UNICEF (2014), la nivel mondial, aproape 1 din 3 elevi cu vârsta între 13 şi 15 ani au recunoscut implicarea în una sau mai multe confruntări fizice (bătăi) pe parcursul ultimului an. Totodată, la nivel mondial, aproape 1 din 3 elevi cu vârsta între 13 şi 15 ani au relatat experienţa de hărţuire (bullying – engl.) în mod regulat. Aproximativ 1 din 3 adolescenţi cu vârsta între 11 şi 15 ani, din Europa şi America de Nord, au recunoscut că au intimidat pe alţii în şcoală, cel puţin o dată în ultimele două luni (în raport cu data realizării studiului) [64]. Datele statistice de mai sus şi alte studii în domeniu [105; 107] confirmă gravitatea problemei privind violenţa și hărţuirea în şcoală.

Datele Ministerului Educației din Israel (2017) relevă o creștere alarmantă a violenței în școli: în școlile cu predare în limba ebraică se atestă o creștere cu 3% a cazurilor de violență în sălile de clasă, o creștere cu 2% a violenței elevilor față de personal, precum și rate similare de creștere bruscă cu 7% a violenței între elevi în transport spre școală și a violenței sexuale [156].

”Violența școlară” include comportamente agresive și violente comise în școli, pe parcursul activităților școlare și extrașcolare [129]. Comportamentul agresiv nu este pur și simplu reacția la eveniment ce are loc în mediul școlar sau în afara lui, acesta reprezintă, mai degrabă, interpretarea și percepția evenimentului care rezultă în răspuns agresiv. Astfel, fenomenul agresivității în școală trebuie abordat din mai multe perspective (legală, medicală, socială, economică, psihopedagogică, filosofică, socioecologică).

Realitatea pentru milioane de copii este că în instituțiile de învățământ aceștia sunt expuși

agresivității și, astfel, copiii nu-și pot revendica drepturile lor generale, inclusiv dreptul la educație. Mai multe studii realizate în diferite țări confirmă impactul negativ al violenței, prin comportamente agresive, asupra capacității copiilor de a frecventa școală, de a învăța în mod eficient pe parcursul perioadei de studii, de a se afla în școală suficient de mult timp pentru a profita de beneficiile educației [105; 107].

De fapt, școlile reprezintă instituții specifice unde pot fi deconstruite modelele de violență, oferind copiilor, părinților și comunităților cunoștințele și abilitățile necesare pentru a comunica, negocia și rezolva situațiile de conflict prin modalități cât mai constructive. Cu toate acestea, modelele de violență, bazate pe agresivitate, sunt adesea înrădăcinate în cultura școlară, uneori susținute și promovate de anumite teorii despre dezvoltare și învățare, dar și abordări culturale.

Asigurarea accesului la educația de înaltă calitate, incluzivă și echitabilă pentru toţi şi promovarea oportunităților de învăţare pe întreg parcursul vieții este parte integrantă a Agendei de Dezvoltare Durabilă 2030. Astfel, Obiectivul de Dezvoltare Durabilă (ODD) 4 are drept scop asigurarea ca toți oamenii, indiferent de sex, vârstă, rasă și origine etnică, precum și persoanele cu handicap, migranți, persoanele indigene, copii și tineri, în special cei aflați în situații vulnerabile, să poată să învețe pe tot parcursul vieții, pentru a-i ajuta să dobândească cunoștințele și abilitățile necesare pentru a utiliza oportunitățile și participarea deplină în societate [112].

Pentru a realiza acest lucru, școlile trebuie să ofere un mediu sigur și prietenos pentru fete și băieți, care nu este amenințat și afectat de agresivitate-violență. Menționăm faptul că *violența în școală este de principiu abordată prin prisma comportamentelor agresive*, în special *prin manifestarea agresivității verbale și non-verbale*. În general, agresiunea este considerată ca fenomen cu impact negativ asupra persoanelor agresate, dar care poate avea consecințe distrugătoare și asupra persoanelor care o aplică. În acest sens, reconfirmăm importanța abordării violenței, ca și comportament agresiv, la o etapă cât mai timpurie în viața școlară a copiilor și promovarea educației împotriva violenței, consemnată și prin Resoluția Adunării Parlamentare a CoE 1803 (2011) ”Educația împotriva violenței în școală” [93].

Descrierea situaţiei în domeniul de cercetare şi identificarea problemei de cercetare

Reiterăm faptul că, în contextul standardelor internaționale (*Anexa 1*), violența față de copii reprezintă o încălcare gravă a drepturilor copilului. Convenția cu privire la drepturile copilului stipulează că fiecare copil este la fel de important, indiferent de abilităţile, originile sau sexul său, iar părerile şi opiniile lui contează atunci când se discută aspecte ce îi afectează viaţa în mod direct. Prin

document este interzisă în mod categoric discriminarea, abuzul şi exploatarea copiilor şi se prevede că niciunul dintre aceştia nu ar trebui să trăiască în sărăcie, dezvoltarea lor fiind asigurată şi încurajată prin educaţie, asistenţă medicală şi alte servicii care să îi ofere cel mai bun start în viaţă. Respectiv, Convenţia stabilește obligația Statelor părţi în vederea protejării copilului împotriva oricăror forme de violenţă, vătămare sau abuz, fizic sau mental, de abandon sau neglijenţă, de rele tratamente sau de exploatare, inclusiv abuz sexual ... (art.19) [10].

De la adoptarea Convenției cu privire la drepturile copilului de Adunarea generală a Organizaţiei Naţiunilor Unite la 29 noiembrie 1989 (intrată în vigoare la 2 septembrie 1990), până în prezent, majoritatea statelor lumii au adoptat legi specializate în domeniu. Specialiştii în domeniul drepturilor copiilor invocă multiple argumente în favoarea eradicării violenţei în şcoli [92; 105; 115]. Susţinând importanţa tezei enunţate, considerăm că în prim-plan trebuie puse drepturile copiilor, pentru ca fiecare copil să se bucure de drepturile sale umane. În acest sens, violenţa în şcoli poate afecta în mod grav drepturile copiilor, dat fiind faptul că deseori copiii care învaţă într-un mediu violent obţin rezultate academice mai mici decât cei care îşi fac studiile într-un mediu prietenos [107; 148; 151; 121].

În baza studiilor existente constatăm prevalența formelor de violență fizică și psihologică, care se manifestă, de obicei, paralel. Formele de violență comise de copii includ și violența sexuală, confruntări între grupările școlare, banditism, inclusiv cu utilizarea armelor. Tehnologia oferă un nou mediu pentru hărțuire prin intermediul Internetului și al telefoanelor mobile și a dat naștere unor noi termeni, cum ar fi ”agresiunea cibernetică” (‘cyber-bully’ and ‘cyber-bullying’). La baza acțiunilor menționate se află agresivitatea/ agresiunea, manifestată verbal și non-verbal.

Violenţa, ca formă de manifestare a agresivităţii, afectează nu doar procesul de învăţare, dar şi participarea elevilor la activităţile şcolare, dreptul lor la petrecerea timpului liber, joacă şi recreere, deoarece aceştia se pot izola de alţi copii, îşi pot pierde interesul pentru activităţile extraşcolare etc. În acelaşi timp, violenţa induce repercusiuni costisitoare şi de durată, deoarece afectează sănătatea mintală şi fizică a copiilor agresaţi [101; 107; 150; 156; 137]. La fel, violenţa generează violenţă, creând un lanţ vicios intergenerațional: elevii din clasele mici, fiind expuşi tratamentului brutal de către elevii mai mari care sunt fizic mai puternici, pot ei înşişi în timp să perpetueze violenţa în clasele mai mari.

Totodată, unele studii demonstrează că violenţa în şcoală este în relaţie directă cu violenţa în societate [147; 113]. În acest sens, adolescenţii participanţi la focus grup dintr-o școală (vorbitori de

limba arabă) din Israel au relatat că situaţia social-politică tensionată (conflictul militar) din Israel constituie un catalizator puternic al agresivităţii tinerilor, manifestat în special prin escaladarea comportamentelor agresive/ violente, în special, a contrapunerilor între băieţii arabi şi evrei.

Astfel, conform datelor generale privind criminalitatea în Israel (2010), aproximativ 33% din violența în Israel se produce în interiorul școlilor, 500000 de copii fiind definiți ca fiind copii expuși riscului, dintre care 134000 sunt expuși unui risc înalt; în 2009 au fost deschise 30852 de dosare penale asupra tinerilor în general, dintre care 6, 518 dosare – pentru infracțiuni violente [156].

În calitate de reper important pentru prezenta cercetare au servit datele Registrului traumelor (Israel Trauma Registry, 2008), în baza cărora s-a constatat că adolescenții ar trebui considerați ca un grup țintă distinct atunci când se ia în considerare modul de abordare a problemei privind violența. A fost menționată creșterea ratei violenței odată cu vârsta, posibil pe măsură ce copiii adoptă rolurile de gen adecvate culturii acestora. La fel, au fost identificate diferențe între copiii de origine Jewish și non-Jewish în ceea ce privește tipul de violență utilizat și locul producerii evenimentului violent [144].

Fenomenul violenței în școală poate fi abordat din mai multe perspective: legală, socială, psihopedagogică. Din perspectivă legală, fenomenul violenței în școli este reflectat în documente internaționale: Convenția cu privire la drepturile copilului [10], Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education [90], Report ”Tackling violence in schools: a global perspective” [92], Recommendation of Parlamentary Assambly 1965 (2011) ”Education against violence at school” [91], Recommendation 1778 (2007) on child victims: stamping out all forms of violence, exploitation and abuse [86], Recommendation 1905 (2010) and Resolution 1714 (2010) on children who witness domestic violence [87]; Recommendation 1934 (2010) on child abuse in institutions: ensuring full protection of the victims [88]; Resolution 1803 (2011) Education against violence at school [93]; Recommendation 1501 (2001) on parents’ and teachers’ responsibilities in children’s education [84] ș.a. Respectiv, tema abordată se raliază la standardele internaționale de prevenire și combatere a oricăror forme de violență în școală, manifestată prin agresivitatea subiecților educaționali.

Prevenirea și combaterea violenței, ca formă de manifestare a comportamentelor agresive, este recunoscută drept responsabilitatea statelor, în vederea protejării drepturilor copiilor și tinerilor. Angajamentele respective sunt reflectate în unele politici naționale adoptate în Israel și în Republica Moldova. Astfel, la nivel de Israel, menționăm: Legea nr.5769-2008 (The Assistance to Sex Violence

Minor Crime Victims' Law No.5769-2008), care stabilește dreptul copiilor victime ale violenței sexuale de a primi asistență imediată în centrul de criză; The Compulsory Education (Physical Violence Reporting Rules) Regulations No.5770-2009, care obligă directorii instituțiilor de învățământ să raporteze în scris orice situație de violență fizică între profesori și elevi ș.a. În contextul Republicii Moldova reiterăm existența documentelor relevante, precum: Legea nr.338 din 15.12.1994 privind drepturile copilului, Hotărârea Guvernului nr.434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 ș.a. Necesitatea implementării documentelor de politici în domeniul de referință scoate în evidență importanța studierii problemei violenței ca manifestare a agresivității în context școlar din diverse perspective și identificarea strategiilor relevante de prevenire și combatere a fenomenului vizat.

Violența în școală ca fenomen social/ socioecologic a fost cercetată de autori, precum: Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009 [54]; Pitner, Astor & Benbenishty, 2015 [83]; Benbenishty R. & Astor R.A. (2005) [61]. Stresul posttraumatic al elevilor în raport cu situațiile de război este abordat de Schiff M., Pat-Horenczyk R., Benbenishty R., Brom D., Baum N. & Astor R.A. (2012) [98] ș.a.

Aspectele psihopedagogice ale violenței în rândul tinerilor studioși este subiectul cercetărilor realizate de mai mulți autori: Scheckner S.; Rollin S.A.; Kaiser-Ulrey, Cheryl; Wagner R. (2002) [97]; Sehachar R., Sandberg S. & Rutter M. (1986) [100].

Agresivitatea ca manifestare a atitudinilor și comportamentelor ostile este obiectul cercetărilor realizate de: Ferris & Grisso (agresivitatea adecvată/ distructivă) [apud 75]; Jianghong Liu (conceptul de agresivitate) [75]; Brennan, Mednick, & Hodgins, 2000; Hodgins & Grunau, 1988; Shelton, 2001; Citrome & Volavka, 2001; Pihl & Peterson, 1993 [apud 75] ș.a. care au explorat relația dintre agresivitate și bolile mintale. Freud și Lorenz [25] au susținut că comportamentul agresiv este înnăscut; alții au sugerat că este un comportament învățat (Conger, Neppl, Kim & Scaramella [117]; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron [145]). Ghodsian-Carpey & Baker; Raine [apud 75] – orientați spre abordarea mixtă bio-mediu a comportamentului agresiv ș.a.

Blustein, Ellis [apud 14] invocă termenul de comportament "agresiv" pozitiv versus negativ. Coie J.D., Dodge K.A., Terry R. & Wright V. abordează agresivitatea băieților în grupul semenilor [67]. Agresivitatea în raport cu comportamentele copiilor și adolescenților este abordată de mai mulți autori: Gupta, 1983; Romi & Itskowitz [apud 38]; Bandura [57-59]; Atkins et al. [55]; Moyer [apud 83]; Hudley C., Britsch B., Wakefield T., Demorat M. & Cho S. [74]. Gordon Capp, Hadass Moore, Ronald Pitner, Aidyn Iachini, Ruth Berkowitz, Ron Avi Astor and Rami Benbenishty [115], Widom

C.S. and Brzustowicz L.M. [110] analizează ”ciclul violenței”: abuzul și neglijarea în copilărie, genotipul, riscurile de violență și comportament antisocial.

În Israel, diverse aspecte ale agresivității și violenței în școală au fost abordate de: Astor R.A., Capp G., Moore H. & Benbenishty R. [53]; Benvenisti R., Khoury-Kasabari M. & Astor [~~48~~]; Benvenisti R., Astor R.A. & Marche [47]; Rolider E., Ohayon M., Sandler L. & Green K. [49] ș.a. În publicațiile lui Ali Abu Ria este explorat contextul agresivității/ violenței școlare în Israel și în Republica Moldova [1-6; 50; 51]. Zeira A., Astor R.A. & Benbenishty R. [111] au studiat percepțiile profesorilor din Homeroom asupra violenței în școală ș.a.

Analizând situația în domeniu în Republica Moldova, constatăm realizarea mai multor cercetări și publicații cu referire la agresivitatea/ violența în școli, după cum urmează: Bodrug-Lungu V. ș.a. [39] (răspunsul statului la violența/ agresivitatea în școală); Petruți D., Popescu D. (manifestarea/ percepții ale comportamentelor agresive în școală) [45]; Leșco G. ș.a. [41] (aspectele de sănătate legate de violență, inclusiv în școală). Studiu experimental al agresivităţii la elevii din ciclul primar a fost realizat de Racu Iu., Gangan T. [36]. Racu Iu., Marcu E. au explorat diferențele de gen în agresivitate la școlari [37]. Losîi E. abordează specificul manifestării şi modalităţi de diminuare a comportamentului agresiv la preadolescenţi [26], Groza(Verdeş) A. studiază agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți [19].

O abordare aparte a situației o găsim în mai multe studii și rapoarte: Opinii și percepții privind violența în familie și abuzul asupra copiilor. Studiu sociologic în cadrul cercetării OMNIBUS (2018) [151]; Studiu sociologic calitativ ”Nevoile părinților de adolescenți în comunicarea, educarea și disciplinarea acestora” (2018) [43]; Studiul „Mecanismul de monitorizare a implementării actelor intersectoriale și sectoriale în domeniul prevenirii și combaterii violenței, neglijării, exploatării şi traficului copilului: provocări și perspective”. CNPAC/ Oak Foundation (2017) [44]; Raportul copiilor din Moldova pentru Comitetul ONU privind Drepturile Copilului (2016) [40]; Protecția copilului faţă de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative (2017) [35]. Concluzionăm că în Republica Moldova subiectul violenței în școală este abordat multidimensional, fiind identificate atât probleme, cât și soluții de intervenție.

În arealul de cercetare am identificat și alte lucrări, realizate în Romania, care ne-au ghidat parțial în cercetarea noastră: Constantinescu M., Constantinescu C. [68], Dârjan I., Luştrea A., Muntean A., Circu C. [12], Golea N. [17]; Neamțu C. [29] ș.a.

Constatăm că, în pofida multiplelor cercetări asupra fenomenului violenței în școli, problema privind manifestarea agresivității băieților și fetelor în școală, în contexte specifice socioculturale, rămâne extrem de actuală. Astfel, contextul școlilor cu limba de studii arabă în Israel este mai puțin studiat comparativ cu al celor cu lumba de studii ebraică. Menționăm conexiunea dintre agresivitatea în școală și abandonul școlar în școlile arabe, determinată de Murad T. [28] și alți autori.

Este imperativ să se înțeleagă etiologia și factorii de risc care contribuie la comportamentele agresive ale elevilor. La fel de importantă este identificarea, elaborarea și implementarea eficientă a strategiilor de educație specifice axate pe reducerea agresivității.

Astfel, premisele și contradicțiile care au fost menționate în acest context au stat la baza formulării **problemei cercetării**: *care sunt reperele teoretice și metodologice ale diminuării agresivității adolescentelor și adolescenților liceeni arabi din școlile din Israel, dat fiind persistența violenței în școli, care afectează eficiența procesului educațional, dar şi capacitățile de relaționare ale liceenilor?*

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a diminuării agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din școlile din Israel.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza esenței conceptelor de agresivitate, violență în sistemul de învățământ și a evoluției acestoraîn contextul transformărilor sociale contemporane ce au loc, în special în Israel.
2. Identificarea teoriilor explicative ale fenomenului agresivității la liceeni.
3. Studierea corelațiilor dintre agresivitate și stima de sine la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din Israel.
4. Explorarea experiențelor internaționale de prevenire și diminuare a agresivității la elevi, în special în Israel și în Republica Moldova.
5. Determinarea condițiilor și premiselor psihopedagogice ale diminuării agresivității la liceenii arabi din Israel.
6. Conceptualizarea și validarea Modelului Pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni.

Ipoteza cercetării: diminuarea agresivității la liceenii arabi din școlile din Israel va fi eficientă dacă se va realiza conform Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni bazat pe:

- întemeirea fundamentelor teoretice autentice ale diminuării agresivității la liceeni;
- valorificarea Programului formativ ”Eu pot alege”, axat pe sporirea abilităților de relaționare și comunicare non-violentă/constructivă, formarea stimei de sine adecvate, diminuarea

stereotipurilor de gen, pe managementul emoțiilor;

- explorarea factorilor predictivi agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi;
- explorarea condițiilor și premiselor psihopedagogice de diminuare a agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi;
- corelarea mai multor factori, instrumente, principii și forme de educație, strategii operaționale și metode de parteneriat educațional.

Metodologia cercetării ştiinţifice

Investigația s-a realizat în baza concepțiilor, teoriilor, legităților, principiilor și ideilor din domeniul științelor educației: pedagogiei, sociologiei educației, psihologiei dezvoltării.

Drept repere epistemologice specifice ne-au servit: conceptele privind formarea stimei de sine (H. Kohut), teoria învățării sociale (A.Bandura), teoria EBLS a lui D.Kolb, metodologia educaţională a lui Paulo Freire, abordarea transformativă gender, conceptul de masculinitate toxică, abordarea în baza drepturilor omului/ drepturilor copilului.

Cercetarea s-a bazat pe principiile caracterului prospectiv și permanent al educației; pe valorile epistemologice ale unor documente conceptuale și normative, precum: Convenția cu privire la drepturile copiilor; Recommendation of Parlamentary Assambly 1965 (2011) ”Education against violence at school”, Recommendation 1666 (2004) on a Europe-wide ban on corporal punishment of children; Recommendation 1778 (2007) on child victims: stamping out all forms of violence, exploitation and abuse; Recommendation 1934 (2010) on child abuse in institutions: ensuring full protection of the victims; Resolution 1803 (2011) Education against violence at school; Recommendation 1501 (2001) on parents’ and teachers’ responsibilities in children’s education ș.a.

Metodele de cercetare:

- *metode teoretice*: documentarea ştiinţifică, analiza şi sinteza teoretică, analiza tipologică, comparaţia, generalizarea şi sistematizarea;
- *metode empirice*: chestionarea (Chestionarul „Stima de sine” de Posenberg), Chestionarul privind nivelul de agresivitate (Buss & Perry); testarea (Testul stilurilor de conflictualitate de Thomas Kilmann); realizarea experimentului psihopedagogic (de constatare, de formare, de control); prelucrarea statistico-matematică a datelor experimentale.

Noutatea ştiinţifică a cercetării rezidă în:

- Fundamentarea teoretică autentică a diminuării agresivității și a formării comportamentelor non-agresive la liceeni, actualizate și extinse în contextul național specific din Israel;

- Elaborarea:
  - Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel;
  - Programului formativ „Eu pot alege!” (“I can choise!”);
  - Instrumentelor pedagogice care elucidează abordările teoretice și teoriile explicative cu referire la fenomenul agresivității, la fel și strategiile operaționale, premisele și condițiile psihopedagogice adecvate, sistemul de principii;
  - Matricei indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor.

Problema ştiinţifică importantă soluţionată în cercetare constă în elaborarea reperelor teoretice și metodologice structurate în Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni, prin implementarea căruia asigurându-se diminuarea agresivității la liceenii arabi din Israel, confirmată prin optimizarea capacităților de relaționare ale liceenilor, dar şi prin învățarea lor mai eficientă.

Importanța teoretică a cercetării rezidă în:

- Analiza, precizarea și delimitarea conceptelor de bază: agresivitate, agresiune, violență în școală, stimă de sine;
- Redefinirea conceptului de comportament non-agresiv;
- Explorarea unor noi concepte în context școlar, precum celui de ”masculinitate toxică”, abordarea gender transformativă, a rezistenței/ rezilienței ș.a.;
- Evidențierea condițiilor psihopedagogice de diminuare a agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din Israel;
- Conceptualizarea Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni;
- Fundamentarea teorietică și practică a Programului formativ „Eu pot alege!” (“I can choise!”).

Valoarea aplicativă a lucrării este reprezentată de:

- Configurarea praxiologică a diminuării agresivității la adolescentele și adolescenții liceeni arabi din școlile din Israel;
- Validarea *Programului formativ „Eu pot alege!” (“I can choise!”);*
- Elaborarea instrumentelor metodologice, structurate în tabele, care elucidează abordările teoretice și teoriile explicative cu referire la fenomenul agresivității, precum și strategiile operaționale, premisele și condițiile psihopedagogice adecvate, sistemul de principii;
- Elaborarea *Matricei indicatorilor de progres al comportamentului elevilor;*
- Argumentarea utilității *Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni și a Programului formativ „Eu pot alege!” (”I can choise!”)* pentru optimizarea capacităților de

relaționare ale liceenilor, la fel şi pentru eficientizarea învățării acestora.

Recomandările practice pot fi valorificate în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice.

Volumul şi structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (159 surse), 11 anexe. În total conține 130 de pagini text de bază, 25 figuri și 19 tabele.

Cuvinte-cheie: agresivitate, violență, stimă de sine, non-violență, abordare bazată pe drepturile copilului, educație, factori de risc, violență școlară, principia, abordare transformativă gender, masculinitate toxică, cadru școlar.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea şi importanţa temei de cercetare, este formulată problema cercetării şi propuse modalități de soluţionare, sunt precizate scopul şi obiectivele, reperele epistemologice ale cercetării, este indicată valoarea ştiinţifică şi aplicativă a cercetării, care confirmă teoretic şi metodologic noutatea ştiinţifică a investigaţiei.

Capitolul 1, ***Dimensiuni teoretice ale diminuării fenomenului agresivitaţii la liceeni,*** are un caracter descriptiv şi sintetic. Scopul acestui capitol rezidă în analiza teoretico-conceptuală a problemei cercetate, accentul fiind pus pe abordarea din diverse perspective a fenomenului agresivității. Problema diminuării agresivității la liceeni, investigată din perspectivă pedagogică, psihologică, filosofică, sociologică în contextul transformărilor sociale, inclusiv caracteristice statului Israel, a asigurat precizarea și delimitarea semnificațiilor, a aspectelor specifice și a procesului de transformare a manifestărilor agresivității; determinarea relației dintre stima de sine și agresivitatea din perspectivă de gen.

Acest subiect reprezintă o parte integrantă a politicilor educaționale, dar și de asistență socială și de consiliere cu intervenția diferitor structuri multidisciplinare, dat fiind că se află în vizorul structurilor internaționale precum Consiliul Europei, UNESCO, UNICEF ș.a. Politicile naționale, inclusiv ale Israelului, care se raliază la standardele internaționale, au angajamente importante la capitolul asigurarea drepturilor copiilor și tinerilor la viață fără agresiuni/violență.

Capitolul 2, ***Cadrul metodologic al diminuării agresivității la liceeni,*** cuprinde premisele și condițiile psihopedagogice de diminuare a agresivității la liceenii arabi. Acestea au fost structurate în instrumente pedagogice ce cuprind strategii operaționale, principii, condiții interne și condiții externe, obiectivate în factori determinanți, care servesc drept coordonate de ghidare a liceenilor în procesul de schimbare a atitudinilor și comportamentelor în vederea diminuării agresivității. Analiza

comparativă a situației în domeniu în Israel și în Republica Moldova a oferit repere importante pentru selectarea strategiilor de intervenție în cadrul experimentului pedagogic.

În demersul de investigare, analiză și fundamentare științifică s-au configurat Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni (MPDAL), reflectat prin componentele de cadru teoretic și cadru aplicativ, Programul formativ ”Eu pot alege!”, condițiile psihopedagogice și factorii de risc, principiile și Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor. Toate acestea constituie componente importante ale cadrului metodologic, care reprezintă fundamentul acțional aplicativ al eficientizării procesului vizat.

În **Capitolul 3,** ***Demersul experimental al diminuării agresivității la liceenii arabi din Israel*****,** cuprinde experimentul pedagogic, care a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale diminuării agresivității la liceeni (structurate în Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni) trebuie și pot fi valorificate în practica educațională. În rezultatul implementării Programului formativ, ca parte componentă a Modelului pedagogic, au fost constatate schimbări semnificative la adolescente și adolescenți, confirmate prin creșterea dorinței de a merge la școală, îmbunătățirea situației la învățătură și a comunicării cu semenii, comunicării fete/băieți, îmbunătățirea relațiilor cu părinții și cu profesorii, creșterea rezistenței/ rezilienței la agresivitatea altora, a abținerii de a-i agresa pe alții, fapt ce confirmă valoarea programului.

Teza conţine compartimentul **Concluzii şi recomandări generale** şi o listă bibliografică ce cuprinde titluri şi autori autohtoni (din Israel), din Republica Moldova şi din alte țări. Prezenta cercetare constituie un instrument ştiinţifico-metodologic valoros destinat pedagogilor, psihologilor, managerilor școlari în activitatea lor educativă și managerială.

1. DIMENSIUNI TEORETICE ALE DIMINUĂRII AGRESIVITAŢII LA LICEENI

1.1. Abordări pluriaspectuale referitor la fenomenul agresivității

Fenomenul agresivității este unul complex, care necesită o abordare multidimensională. În literatura de specialitate există mai multe definiții cu referire la agresivitate. Conform DEX, agresivitatea are mai multe sensuri, în raport cu oamenii fiind: însușirea de a fi agresiv; (psih.) comportament ostil, destructiv al unui individ [119].

Agresivitatea este privită ca o problemă socială pentru care se aşteaptă o soluţie, studiul ştiinţific al cauzelor violenţei, precum şi al mijloacelor de a reduce prevalenţa acestora fiind de o importanţă majoră într-o lume caracterizată printr-o creştere a agresivităţii atât la nivelul relaţiilor interpersonale, cât şi la nivelul celor intergrup.

O primă accepţie dată agresivităţii este aceea de comportare agresivă. Din această perspectivă agresivitatea poate fi definită ca „ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conştient, inconştient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificaţie socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul raţional)” [18].

Unii autori, referindu-se la conceptul de agresivitate, o definesc ca o tendinţă specific umană marcată prin voinţa, dorinţa de a comite un act de violenţă asupra altuia. Astfel, Laplanche şi Pontalis definesc agresivitatea ca „tendinţă sau ansamblu de tendinţe care se actualizează în conduite reale sau fantasmatice, acestea urmărind rănirea altuia, distrugerea, constrângerea sau umilirea lui” [24]. Din perspectivă psihanalitică, ideea de agresivitate, pe care Freud o defineşte prin termenul „agresiune” (termen care desemnează atât agresiunea, cât şi agresivitatea), se situează în interiorul individului. Potrivit Dicţionarului de Psihologie Larousse (1995) [13], agresivitatea este definită ca tendinţă de a ataca integritatea fizică sau psihică a unei alte fiinţe vii.

În spatele acestei definiţii simple se ascunde însă o ambiguitate majoră a acestui concept. Dintr-o astfel de perspectivă, agresivitatea este situată la nivelul dispoziţiilor, reprezentând acea tensiune care pune organismul în mişcare, până când motivaţia actului comportamental va fi redusă sau satisfăcută. Or, această definire a agresivităţii este foarte largă şi, aşa cum numeroşi autori au subliniat, rezultă că agresivitatea constituie o dispoziţie indispensabilă pentru ca o persoană să se poată constitui, pentru ca o fiinţă vie să-şi poată ocupa locul în mediul social şi geografic. Din acest punct

de vedere, dualitatea traducerilor engleze este interesantă. „Aggressiveness” se referă la o agresivitate pozitivă, la baza dinamismului general al personalităţii şi al comportamentelor adaptative; agresivitatea ar fi aici sinonimă cu combativitatea. „Aggressivity” traduce agresivitatea în sensul său negativ obişnuit. Această distincţie are meritul de a ilustra ideea conform căreia un comportament agresiv poate fi o tentativă, mai mult sau mai puţin reuşită, de adaptare la condiţiile de mediu şi nu doar o simplă proiecţie a unei energii interne [123].

Respectiv, constatăm că, într-un sens mai larg, agresivitatea reprezintă o caracteristică generală a organismelor vii, care înglobează excitabilitatea şi activităţile legate de satisfacerea trebuinţelor fundamentale (de alimentare, de apărare, sexuale etc.). Într-un sens mai restrâns, raportându-ne exclusiv la fiinţa umană, comportamentul agresiv este un comportament acţional și/ sau verbal ofensiv orientat spre denegrarea, umilirea, minimalizarea sau chiar suprimarea fizică a celor din jur, spre distrugerea unor obiecte cu semnificaţii sociale sau chiar împotriva propriei persoane.

Prin urmare, agresivitatea, care nu este întotdeauna sinonimă cu violenţa, se poate manifesta prin comportamente diferite de spectru larg. Actele agresive de factură antisocială sunt cele care reţin cel mai des atenţia datorită caracterului lor spectacular şi potenţialului periculos pe care îl prezintă. Acestea variază de la gesturi ameninţătoare la crimă, utilizarea forţei de către agresor sau un mediator (armele) putând fi exercitată şi indirect, asupra obiectelor. Toleranţa societăţii în privinţa lor depinde, într-o măsură mai mică sau mai mare, de limita socială și legală, de pragul de la care aceste acțiuni devin delicte, văzute drept crime.

Ca şi multe alte concepte sociale, termenii „agresivitate”, respectiv „agresiune” şi „violenţă” aparţin deopotrivă limbajului comun şi arsenalului tehnic al psihologiei și pedagogiei, punctele de vedere ale domeniilor având multiple tangențe comune, dar și unele interpretări specifice, în dependență de context.

Astfel, termenul ”agresiune” este definit ca atac neprovocat împotriva unei persoane [119]. Totodată, agresiunea este abordată ca un comportament intenționat care provoacă rău unei alte persoane (Anderson, 2002) [137]. Mai exact, agresiunea este definită ca ”orice secvență de comportament, răspunsul la care este rănirea persoanei asupra căreia este îndreptată” (Dollard et al., 1939) [71]. Deși unele definiții subliniază rolul intenției, majoritatea psihologilor sunt de acord că anume *comportamentul observabil* actual care cauzează rău definește agresiunea [159; 137].

Una dintre cele mai explicite definiții afirmă că agresiunea este o acțiune deschisă care intenționează să dăuneze. Acest termen poate descrie comportamentul animal sau uman. Agresiunea

umană poate fi evaluată cantitativ cu diferite scale de evaluare proiectate în acest scop. Scala agresivă (OAS) și modificarea acesteia (scala modificată de agresivitate deschisă (MOAS)) au fost utilizate frecvent pentru a evalua separat agresiunea verbală și agresiunea fizică împotriva obiectelor, împotriva sinelui și împotriva altora [apud 108].

În același timp, comportamentul agresiv nu este pur și simplu reacția la evenimentele din jur. Acesta reprezintă, mai degrabă, interpretarea și percepția evenimentului care rezultă în răspuns agresiv. Astfel, procesele cognitive, cum ar fi percepțiile și atribuțiile, joacă adesea un rol important în geneza comportamentului agresiv. Copiii care manifestă un comportament perturbator se concentrează mai mult pe stimuli agresivi, pe intenția ostilă, sunt lipsiți de abilități sociale de rezolvare a problemelor și, adesea, nu au suficiente informații cu referire la impactul comportamentului agresiv, nu au o conștiință de sine adecvată [69].

Comportamentul agresiv a fost clasificat în diverse subgrupe. Volavka Jan (2014) [108] definește două subtipuri: *agresivitate impulsivă* și *agresivitate premeditată*. Agresiunea impulsivă este un răspuns agresiv la provocările mediului, caracterizată printr-o pierdere a controlului comportamental. Acest lucru este în contrast cu agresiunea premeditată, care este definită ca un act agresiv planificat, care nu are spontaneitate și agitație comportamentală.

Această discuție ne readuce la definiția de agresiune menționată mai sus: ”o acțiune vizibilă care intenționează să dăuneze”. Fără intenție, definiția nu ar avea niciun sens: orice eroare neintenționată care ar duce la rănirea unei alte persoane ar fi clasificată greșit drept agresiune. Dar unele cazuri de agresiune impulsivă reprezintă un răspuns la provocarea care vine atât de rapid, încât poate pune la îndoială capacitatea atacatorului de a forma pe deplin intenția într-o fracțiune de secundă. În același timp, abilitatea de a forma o intenție este discutabilă în cazul persoanelor cu demență. Astfel, dat fiind existența neclarităților cu referire la termenul de intenție, definiția agresiunii oferită mai sus este imperfectă. Trebuie să ținem cont de aceste limitări atunci când utilizăm definiția agresiunii. O discuție mai amplă despre aceste aspecte poate fi găsită în alte publicații [108].

Totodată, *în funcţie de agresor* sau de persoana care adoptă comportament agresiv pot fi diferenţiate: 1) agresivitatea tânărului *versus* agresivitatea adultului; 2) agresivitatea masculină *versus* agresivitatea feminină; 3) agresivitatea individuală *versus* agresivitatea colectivă.

Pe de altă parte, în raport cu forma de manifestare a agresivităţii, distingem: 1) agresivitatea violentă şi agresivitatea non-violentă; 2) agresivitatea latentă şi agresivitatea manifestă.

În același timp, în ultimii ani, cercetările cu referire la cauzele agresiunii se concentrează

asupra învățării sociale, modelării, violenței în familie, abuzului asupra copilului, neglijării, violenței TV și a Internetului, anomaliilor structurale și funcționale ale creierului, hormonilor (de exemplu, testosteronul) și neurotransmițătorilor (de exemplu, serotonina) etc. [2; 1; 123; 146].

Conceptul de agresivitate și agresiune este folosit în mai multe contexte diferite, acesta fiind aplicat atât comportamentului animalului, cât și comportamentului uman. Este folosit pentru a descrie personalitatea și atitudinile, precum și pentru a caracteriza comportamentul atât la copii, cât și la adulți. Atunci când agresivitatea este utilizată în domeniul medical, aceasta este adesea legată de o tulburare mentală, cum ar fi epilepsia (Tebartz van Elst, 2002) [apud 75]. De asemenea, este utilizat în contexte militare pentru a caracteriza acțiunile unei națiuni (mai degrabă decât individul) față de alta (Nordstrom, 1998; Satterfield & Seligman, 1994) [apud 108], iar în sport pentru a desemna un comportament puternic concurențial. Uneori, agresiunea este folosită într-un context de zi cu zi pentru a desemna acțiuni forțate, dar legitime ale altora în afaceri (de exemplu, vânzătorul ”agresiv”) [119].

În viziunea unor cercetători, un comportament agresiv poate reprezintă o etapă normală de dezvoltare sau indică o stare de sănătate mintală gravă și continuă tulburare care prezintă o problemă de siguranță [69].

Perspectiva medicală asupra agresivității vizează aspectele legate de sănătate/boli, bolile mintale, adicții, pe fundalul unor transformări neuropsihice și somatice. Când agresiunea la adulți nu reprezintă un răspuns la o amenințare clară, ea este uneori considerată un semn al tulburării mintale (Brennan, Mednick & Hodgins, 2000; Hodgins & Grunau, 1988; Shelton, 2001) [apud 75]. De fapt, există comorbiditate între agresiune și boală mintală, cu multe tulburări psihice, cum ar fi schizofrenia și alcoolismul, care manifestă și un comportament agresiv (Citrome & Volavka, 2001; Pihl & Peterson, 1993) [apud 108]. Agresiunea poate fi îndreptată spre exterior împotriva altora, provocând daune, ca în cazul tulburărilor de personalitate explozive. În mod alternativ, poate fi îndreptată spre interior împotriva propriei persoane, ducând la acte autodistructive, cum ar fi sinuciderea (Raine, 1993, Stoff, Breiling & Maser, 1997) [apud 75; 119; 108]. Respectiv și intervențiile se vor axa pe medicații, nu rareori în combinație cu aspecte specifice de consiliere.

Agresivitatea poate fi o trăsătură cheie într-o multitudine de tulburări psihiatrice și medicale. Este o caracteristică esențială a persoanelor care sunt diagnosticate cu tulburare comportamentală, tulburare de disfuncție, tulburări ale dispoziției și pot fi frecvente în tulburarea de atenție/ hiperactivitate (ADHD), tulburări de abuz de substanțe, depresie, tulburări bipolare, tulburări de anxietate, tulburări de stres posttraumatic, tulburări psihotice, tulburări intelectuale, trăsături de

personalitate maladaptivă ș.a.

Studiile confirmă că agresivitatea este, de asemenea, un precursor al preocupărilor legate de sănătatea fizică și psihică de mai târziu, inclusiv abuzul de droguri, accidentele, crimele violente, depresia, tentativele de suicid și abuzul în familie, parentalitatea abuzivă [139], violența în școală.

Perspectivele teoretice privind agresivitatea sugerează că există subtipuri de agresivitate distincte tipografic și funcțional (Dodge & Schwartz, 1997) [apud 109]. Este important să se țină seama de natura multidimensională a agresivității, deoarece stimulente diferite se combină cu diferite tipuri de procese fiziologice și mentale pentru a crea forme distincte de agresivitate/ agresiune.

Dimensiunile clasificării clinice. Cercetarea literaturii clinice, influențată puternic de lucrarea lui Feshbach (1970), denotă abordarea frecventă a două forme de agresiune (Dodge, Lochman, Harnish & Bates, 1997 [120]; Scarpa & Raine, 1997 [apud 75]). Prima formă este numită agresiune ”afectivă”, ”reactivă”, ”defensivă”, ”impulsivă” sau ”cu sânge fierbinte”. Acest tip de agresiune este definit ca un răspuns violent la agresiunea fizică sau verbală inițiată de alții, care este relativ necontrolată și încărcată emoțional. În schimb, cea de-a doua formă de agresiune este denumită agresiune ”dăunătoare”, ”instrumentală”, ”proactivă” sau ”cu sânge rece”. Acest tip de agresiune este caracterizat ca o agresiune controlată și deliberată, lipsită de emoții, care este folosită pentru atingerea scopului dorit, inclusiv dominația și controlul altora (Dodge, 1997 [120]; Meloy, 1988; Raine et al., 2004 [apud 137]). Dodge (1997) [120] clasifică agresiunea copiilor ca fiind proactivă sau reactivă, în timp ce admite că foarte puține acte agresive sunt pur reactive sau proactive în natură.

În prezența bolilor psihice, intervențiile biologice și psihoterapeutice specifice pentru a reduce povara pot avea efecte pozitive asupra agresiunii. Măsurile psihofarmacologice pot fi eficiente, dar ar trebui utilizate doar pentru a viza simptomele legate de diagnosticele psihiatrice specifice și numai în combinație cu măsurile de ordin psihoterapeutic, familial și comunitar sau atunci când aceste intervenții au eșuat.

Dimensiunile clasificării în baza stimulentelor. Stimulentele interne și externe sunt antecedente importante ale agresiunii. Moyer (1968) a analizat diferite forme de agresiune și ale reglementării lor neurale și endocrine. El a clasificat un comportament agresiv în funcție de șapte situații de stimulare care au generat comportamentul, după cum urmează [apud 38]:

- Agresivitatea predominantă, stimulată de prezența unui obiect natural de pradă.
- Agresivitatea intermasculină, stimulată de prezența unei persoane de sex masculin într-un spațiu neutru.

- Agresivitatea cauzată de frică, stimulată de amenințări și precedată de încercări de evadare.
- Agresivitatea iritabilă, stimulată de prezența oricărui obiect atașabil. Poate fi sporită de orice factor de stres, cum ar fi izolarea, șocul electric și privarea alimentară.
- Agresivitatea teritorială, stimulată de prezența unui intrus în casa sau teritoriul unui rezident.
- Agresivitatea maternă, stimulată de o amenințare pentru copil.
- Agresivitatea instrumentală, stimulată de oricare dintre situațiile deja descrise, dar consolidată prin învățare.

Agresivitatea instrumentală versus ostilă. Feshbach (1970) a propus inițial această tipologie, fiind dezvoltată de Atkins et al. (1993) [55]. Acest model separă agresiunea în baza funcțiilor instrumentale și ostile. Agresivitatea instrumentală produce o anumită recompensă pozitivă sau un avantaj (impact) asupra agresorului care nu are legătură cu disconfortul victimei. Scopul agresiunii ostile este de a induce rănirea sau durerea (impact negativ) asupra victimei. În acest caz, agresorul este puțin sau deloc avantajat. Această clasificare necesită delimitare atentă, deoarece multe episoade agresive pot avea componente atât de agresiune instrumentală, cât și ostilă.

Agresivitatea pozitivă vs negativă. În general, agresivitatea este considerată având funcție negativă care nu doar că dă naștere la dezaprobare față de ceilalți, dar este și ea evaluată ca fiind distrugătoare și dăunătoare prin consecințele ei asupra persoanei de unde a pornit. Cu toate acestea, Blustein (1996) susține că termenul de comportament ”agresiv” este ambiguu, denotând atât comportamente pozitive, cât și negative. În mod similar ar putea fi numită agresivitatea ”excesivă” sau ”inadecvată”. Ellis (1976) consideră că agresiunea pozitivă este un comportament sănătos și productiv dacă promovează valorile de bază ale supraviețuirii, protecției, fericirii, acceptării sociale, conservării și relațiilor intime [apud 75].

În contextul agresiunii pozitive, se consideră că o anumită cantitate de agresivitate este necesară și adaptivă în copilărie și adolescență, deoarece ajută la construirea autonomiei și identității (Gupta, 1983; Romi & Itskowitz, 1990) [apud 38]. În plus, un anumit grad de agresiune sau dominare contribuie la facilitarea angajării în activități de cooperare și competitivitate cu colegii. Direcționată corect, agresivitatea umană poate deveni forța care permite unei persoane să fie auto-asertivă, dominantă și independentă și să realizeze stăpânirea atât a mediului, cât și a sinelui. De aceea, Jack (1999) consideră că agresivitatea pozitivă are multe forme, inclusiv autoprotecția, capacitatea de a face față provocărilor, generând noi posibilități de apărare împotriva răului [apud 75].

Reiterăm faptul că agresiunea negativă a fost definită ca fiind un act care are ca rezultat

vătămarea corporală sau distrugerea proprietății (Bandura, 1983) [56]. Alternativ, aceasta a fost definită ca un comportament de a ataca care afectează o altă specie (Atkins et al., 1993) [55]. Agresiunea negativă este, de asemenea, definită ca o acțiune forțată care are scopul de a răni o altă ființă vie [78]. Împuternicirea în locuința sau teritoriul unui rezident și provocarea altor daune financiare, fizice și emoționale este, de asemenea, inclusă în agresiune negativă [79]. Agresiunea negativă este considerată nesănătoasă, deoarece provoacă emoții puternice care, pe termen lung, pot fi dăunătoare individului.

Agresivitatea masculină vs feminină. Mai multe studii recunosc faptul că bărbații sunt mai agresivi decât femeile. Deși bărbații se angajează adesea în agresiuni fizice sau forme de agresiune ”directă”, femeile sunt mai predispuse să prezinte ceea ce a fost numit agresiune ”relativă” sau ”indirectă” de agresiune, cum ar fi excluderea altora din grupul lor social și defăimarea (Crick, 1995; Crick, Grotpeter & Bigbee, 2002; Hadley, 2003, Moffitt, Caspi, Rutter & Silva, 2001) [121].

Quinsey, Skilling, Lalumiere și Craig (2004) [155] au constatat că bărbații și femeile sunt mai predispuși să se comporte agresiv și să comită crime violente între vârsta de 14 și 24 de ani decât la alte vârste; totuși, la femei acest lucru tinde să fie cu doi ani mai devreme în medie.

În același timp, există diferențe de gen în gravitatea agresiunii. Bărbații sunt mai predispuși decât femelele să comită acte de agresiune mai grave. În general, femeile se confruntă cu furie și frustrare în moduri mai puțin violente. Totodată, în baza cercetărilor, Jack (1999) a concluzionat că femeile ar putea să-și mascheze agresiunea prin manipulare, tăcere și blândețe exagerată. Cu toate acestea, în timp, astfel de mecanisme de coping pot duce la depresie, relații destrămate sau chiar la comportamente de supraalimentare, consumul de alcool sau consumul de droguri [apud 75].

Constatăm existența mai multor puncte de vedere, care pot fi sumarizate, potrivit cărora agresiunea ar fi:

a) un comportament natural şi instinctual propriu fiecăruia;
b) un fapt social generat de constrângerile, dificultăţile vieţii în comun;
c) o reacţie la frustrare;
d) un comportament învăţat.

Aceste concepţii reflectă – cel puţin în parte – diferitele abordări teoretice care au fost întreprinse în acest domeniu: biologice, etologice, sociologice, psihologice şi psihosociologice. În ce priveşte încercările de definire, analiză şi interpretare a agresivităţii de către specialişti, nu doar că nu întâlnim un consens mai general, dar se pare că evantaiul punctelor de vedere exprimate este mai mare

decât în cazul altor fenomene psihologice [123].

Abordarea fenomenului agresivității ar fi incompletă fără analiza contextului social.

Din punct de vedere social, violenţa trebuie abordată printr-o perspectivă care permite să se înţeleagă realitatea sa multiformă şi complexă. M. Wieviorka (1988) distinge *violenţa individuală* şi *violenţa colectivă*. Violenţa individuală se subdivide în violenţă criminal, care poate fi mortală (asasinatul), corporală (loviri şi răniri) şi sexuală (violul); violenţa poate fi, de asemenea, noncriminală în cazul sinuciderilor sau accidentelor. Violenţa colectivă se subdivide în violenţa unor grupuri organizate împotriva puterii (terorism, greve, revoluţie), violenţa puterii împotriva cetăţenilor (terorism de stat, violenţă instituţionalizată) şi violenţă paroxistică (războiul) [apud 22].

Ideea principală a eticii sferei raţiunii (*nooeticii*) o constituie interzicerea morală a oricărui experiment, a oricărui progres, proiect, oricărei activităţi umane, dacă ele se realizează prin metode de violenţă asupra persoanei sau asupra vietăţii. Sociobioetica reflectă fenomene complicate şi contradictorii ale lumii contemporane („cunoştinţe periculoase", medicalizarea, sporirea populaţiei planetei, *violenţa* şi terorismul, incestul, altruismul şi ascetismul, prostituţia, alcoolismul şi narcomania, sadomasochismul, clonarea, eutanasia, suicidul, pedeapsa capitală, orientarea sexuală netradiţională etc.).

Din punct de vedere filosofic, agresivitatea este abordată în contextul interactiunilor sociale, prin poziționarea ființei umane între polul natural și cel cultural al existenţei sale. Complexitatea firii umane – atat pe plan individual, cat și pe plan social – constituie o provocare pentru dezvoltare. Cenzura socioculturală a instinctului violent poate oferi ființei umane un trai pașnic, creând mecanisme nonviolente de defulare a tensiunilor, de soluţionare a contradicţiilor interne ce apar între condamnarea răului, nedreptăţii, neadevărului şi incapacitatea de a pătrunde în esenţa şi cauzele apariţiei faptelor/ comportamentelor indezirabile ale persoanelor.

În contextul celor menționate mai sus, considerăm că *agresivitatea se referă mai mult la atitudini, percepții*, pe când agresiunea reprezintă acțiunea orientată spre a face rău cuiva (fizic, verbal/ non-verbal).

Termenul de agresivitate trebuie abordat din mai multe perspective: legală, socială, medicală, psihologică/ pedagogică, economică.

În contextul cercetării noastre *perspectiva psihopedagogică* asupra agresivității se conturează prin intermediul următoarelor constatări în baza studiilor anterioare:

1. Neglijarea copilului în copilărie este asociată cu comportament agresiv în copilărie [76; 110].

2. Copiii care manifestă comportamente agresive la etapa timpurie de dezvoltare sunt mai predispuși pentru delincvență în timpul adolescenței [81].
3. Impactul familiei, semenilor, instituțiilor educaționale, a mass-media ș.a. asupra formării/ manifestării comportamentelor agresive a diferitor categorii de tineri constituie contextul social și/ sau psihopedagogic, care poate favoriza sau preveni agresivitatea.

Comportamentul agresiv în timpul copilăriei timpurii este considerat o parte a procesului normal de dezvoltare (Greydanus, Pratt, Greydanus & Hoffman, 1992) [apud 143] Acțiunile de agresiune se schimbă în timpul vieții unei persoane. Când copiii mici nu au competențe verbale, agresiunea este predominant fizică. Când se dezvoltă abilitățile verbale, ele pot fi folosite ca comunicare pașnică, dar și în scopuri agresive (Ferris & Grisso, 1998) [122]. Izbucnirile de furie de obicei ajung la vârsta de 18-24 de luni și scad treptat cu vârsta de cinci ani. Tremblay și colab. (1999) a constatat că majoritatea copiilor s-au confruntat cu apariția agresiunii fizice până la sfârșitul celui de-al doilea an. Comportamentul agresiv timpuriu constă în plâns, strigăte, înfricoșându-se, mușcând, lovind, aruncând și rupând diferite obiecte (Achenbach, 1994; Raine, Reynolds, Venables, Mednick & Farrington, 1998) [apud 75]. La această etapă, intenția este instrumentală. Comportamentul agresiv din copilărie poate fi ca un răspuns la autoritarismul părintesc și la așteptările irealiste din partea părintelui (mamei și tatei) față de copilul lor. Mai târziu, pe măsură ce interacțiunile sociale cresc, agresiunea poate fi îndreptată spre colegi (Greydanus et al., 1992) [apud 143]. Mai târziu, apar astfel de comportamente, cum ar fi tachinarea, agresiunea, lupta, iritabilitatea, cruzimea față de animale și incendierea. În timpul adolescenței timpurii se dezvoltă o violență mai gravă, inclusiv confruntările/ bătăile în grup și utilizarea obiectelor (pumnalelor, cuțitelor ș.a.) etc.

Widom C.S. și Brzustowicz L.M. (2006) [110] analizează ”ciclul violenței”: abuzul și neglijarea în copilărie, genotipul, riscurile de violență și comportament antisocial. Werner (2004) [109] indică asupra interconexiunilor relațiilor dintre elevii maladaptivi și dezvoltarea agresiunii relaționale și fizice în copilăria mijlocie.

Agresiunea socializată a adolescenților implică în mod obișnuit activități de grup/ bandă, furt în grup, absenteism și alte manifestări de participare la o subcultură delincventă (Lopez & Emmer, 2002) [apud 123]. La vârsta adultă, agresiunea se escaladează pentru a include acțiuni de: atac, jaf, viol și omucidere. În cazurile de agresiune a copilului, adolescentului și a adulților, o caracteristică comună a episodului agresiv este excitarea autonomă (Raine, 1993) [apud 159]. Această stimulare a sistemului nervos autonom este parte a sindromului de luptă-zbor (”fight-flight syndrome”) care

pregătește organismul pentru acțiune fizică. Mai mult, Raine (2004) au constatat că agresivitatea proactivă reflectă caracteristicile psihopatice ale manifestării, în timp ce agresivitatea reactivă poate rezulta din distorsiunea realității și din caracteristicile spectrului de schizofrenie.

În contextul abordărilor anterioare, uni specialiști menționează existența unei tendințe generale de a presupune că asertivitatea și agresivitatea sunt sinonime ale aceluiași model de comportament. De fapt, aceste concepte comportamentale sunt total opuse (Tabelul 1.1.) [140].

Tabel 1.1. Profilul persoanei asertive *versus* agresive

Persoana asertivă	**Persoana agresivă**
O persoană asertivă este pozitivă cu privire la opiniile și comportamentul său. În același timp, ea respectă gândurile și acțiunile celorlalți, urmează, în general, o traiectorie ”trăiește și lasă alții să trăiască”.	O persoană agresivă consideră că doar opiniile și acțiunile sale contează, în timp ce altele sunt incapabile să ia decizii.
O persoană asertivă vorbește, dincolo de viziunea proprie, de regulă, cu privire la un subiect, într-un ton politicos de conversație.	O persoană agresivă vorbește cu voce tare pentru a-i face pe alții s-o asculte. De obicei, are abilități slabe de ascultare.
O persoană asertivă aspiră să-și atingă obiectivele și scopurile proprii. În același timp, ea se asigură că alții sunt respectați și încurajați să facă progrese similare.	O persoană agresivă încearcă să-și atingă scopurile și visele, dar posibil dăunând altora sau trecând peste stima de sine a altora.
O persoană asertivă tinde să stabilească un contact normal și fără control asupra altor oameni. Expresiile ochilor tind să fie reci sau plăcute.	O persoană agresivă tinde să se manifeste/să strălucească pe fundalul altora pentru a-i face să se supună declarațiilor și deciziilor sale.
O persoană asertivă vede pe toată lumea, inclusiv pe sine ”într-o luntre”. Abordarea ei este mai mult în mod democratic.	O persoană agresivă se pune înaintea altora și este nemiloasă prin natura ei.
O persoană asertivă are o postură dreaptă, expresiile feței sale fiind, în general, relaxate. Modalitatea de comunicare asertivă este de a vorbi la subiect, cu expresie de respect.	O persoană agresivă, pe de altă parte, tinde să stea cu brațele încrucișate și într-o poziție rigidă. Ea poate uneori avea o expresie de amenințare pe față.

Este foarte dificil să adresezi unei persoane agresive propunerea să verifice reflecțiile comportamentului său și să opteze pentru o schimbare de personalitate. Cu toate acestea, tabelul de mai sus propus de noi poate servi ca instrument în baza căruia cu siguranță putem propune celor din jur să înceapă prin a învăța să se autoaprecieze pe sine și opiniile celorlalți. Experții sunt de acord că

asertivitatea creează legături umane mai puternice și îmbunătățește șansele de succes personal și de carieră datorită fluxului liber de idei noi între două persoane.

Totodată, comportamentul agresiv poate fi abordat în raport cu comportamentul asertiv și comportamentul pasiv (Figura 1.1.).

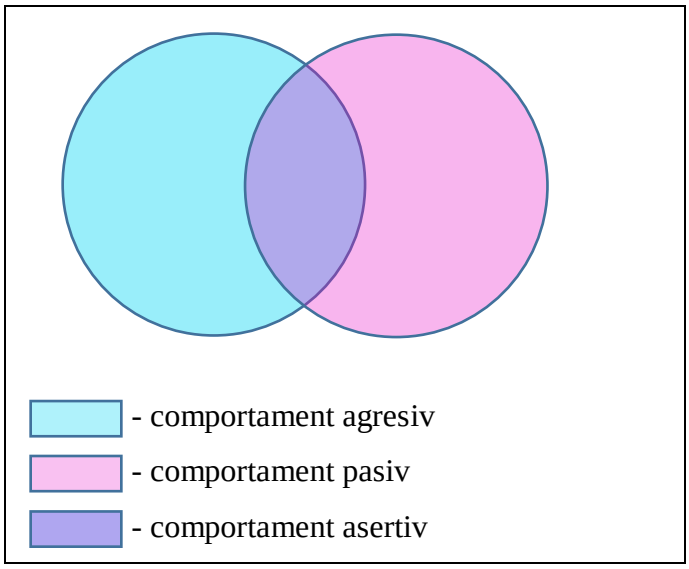


Fig.1.1. Corelarea comportamentelor

Apreciem efortul depus de Walker și Avant (1995) [apud 22] pentru a identifica atribute asociate cel mai frecvent cu conceptul agresivitate, care ajută la diferențierea acestuia de alte concepte similare sau legate de acesta. Atributele definitorii ale agresiunii explicite în literatura de specialitate includ emoție supratensionată (plâns, furie, pierderea controlului), incursiune (pătrundere), atac (provocator și reactiv) și acțiuni de forțare.

Agresivitatea, definită ca injurii intenţionate sau comportament distructiv (Bandura, 1978) [57], este un fenomen complex, cu multiple cauze, care nu poate fi foarte uşor definit, depinzând de teoriile cu care este asociată, dar şi de societatea în care se manifestă. Sunt culturi unde agresivitatea este permisă, dar sunt şi societăţi unde aceasta nu poate fi tolerată. Agresivitatea poate îmbrăca diverse forme: agresivitate de tip verbal, agresivitate fizică faţă de persoane sau/ şi obiecte, aceasta putând fi regăsită în confruntare directă sau prin intermediul unei alte persoane/ obiect (agresiune indirectă), la nivel activ sau pasiv.

Din cele relatate mai sus, deducem mai mulți termeni-cheie asociativi agresivității: ”agresiune”, ”comportament agresiv”, ”delincvență antisocială”, ”violență”, ”învățare socială”.

În acest sens menționăm autorii Hăvârneanu şi Amorăriței (2001) [20], care prezintă forme ale agresivității prin limbaj, precum: calomnia, denigrarea, autodenigrarea, ironia, sarcasmul.

O altă clasificare a conduitelor agresive în şcoală este realizată de Herbert (1991) [73] care are în vedere mai multe criterii – planul agresiunii (verbal/ fizic), gradul de deschidere (directă/ indirectă), şi tipul de implicare a agresorului (activă/ pasivă).

Dedarbieux (1991) [70] prezintă o tipologie de manifestare a agresivității elevilor față de profesori identificând următoarele forme: zgomotul; refuzul elevului de a realiza o sarcină exprimată prin sabotaj, negativism, rezistență pasivă etc.; intrările - ieşirile din clasă ale levilor neautorizate de profesor.

În general, formele de manifestare ale agresivității sunt generate de multiple cauze şi factori de influență.

În contextul prezentei lucrări, vom aborda conceptul de agresivitate în raport cu violența, urmărindu-le în context școlar.

Violența este definită ca agresiune fizică în rândul oamenilor. Acest termen tinde să fie mai frecvent utilizat în sociologie și criminologie (de exemplu, în cazul infracțiunilor violente). Unii autori folosesc termenii violență și agresiune în același sens, în dependență de context și stil. În acest sens, reiterăm poziția lui D.MacArthur care distinge două niveluri de gravitate: *violență minoră*, corespunzătoare atacului simplu fără rănire sau utilizare a armelor și *violență gravă*, un prejudiciu, orice amenințare cu o armă letală în mână sau orice agresiune sexuală [apud 139].

Deși agresiunea și violența par să fie sinonime, violența implică o intensitate și o distrugere mai mare. Violența este mai frecvent asociată cu descrieri ale comportamentului uman decât comportamentului animalului. *Violența poate fi definită ca o agresiune negativă excesivă*. De asemenea, a fost definită de Reiss și Roth (1993) drept ”comportamente ale indivizilor care amenință intenționat, încearcă sau dăunează fizic altora” [apud 22]. În acest context, agresiunea și violența pot fi diferențiate. Agresiunea este inclusă în mod clar în definiția violenței, însă unele forme de agresiune nu amenință sau nu dăunează celorlalți, ci vizează protejarea și supravețuirea individului.

La nivel internaţional, specialiştii constată câteva tendinţe în ceea ce priveşte formele violenţei, ca manifestare a agresivității, în şcoala contemporană [148]:

- trecerea de la violenţa fizică, directă, vizibilă, la forme mai subtile, mascate sub forma unei violenţe indirecte, situată la nivelul valorilor promovate, la nivelul tipurilor de relaţii din spaţiul şcolii şi a impunerii unor anumite modele dorite de comportamente;

- creşterea cazurilor de violenţă care au ca fundament diferenţele etnice, religioase, de statut social sau de gen;
- multiplicarea formelor de violenţă asupra profesorilor;
- creşterea numărului fenomenelor de violenţă gravă în şcoală, care intră sub incidenţa legii (crime, violuri, utilizarea armelor de foc) ca urmare a extinderii violenţei din societate;
- răspândirea fenomenelor de violenţă din afara şcolii sau din imediata apropiere a acesteia la spaţiul şcolar propriu-zis.

În contextul şcolii, tipul cel mai răspândit de violenţă este cea interpersonală, care are loc în relaţiile profesori – elevi şi în relaţiile dintre elevi şi poate lua diverse forme:

- violenţă fizică (bruscare, împingere, lovire, rănire);
- violenţă psihologică/ verbală (poreclire, tachinare, ironizare, imitare, ameninţare, hărţuire, racket: stoarcere de bani prin intimidare şi violenţă, extorsiune);
- violenţă sexuală (viol, hărţuire);
- privaţiuni şi neglijarea;
- violenţă economică, formă care afectează bunurile materiale (distrugere de bunuri, furt).

Specificul violenţei în şcoală, care are la bază manifestarea agresivităţii, constă în rolul şcolii (capacitatea de funcționare) ca instituţie educativă în apariţia majorităţii formelor de violenţă, inclusiv a celor invizibile. Astfel, raportul de putere instituit, regulamentele şcolare exagerat de dure și scolastice, atitudinile ironice ale unor profesori, caracteristicile formale ale unor probe de evaluare, toate acestea reprezintă potențiale surse de violenţă. La fel, unele surse ale violenţei în mediul şcolar se regăsesc la nivelul relaţiilor care se stabilesc între diferiţi actori ai şcolii (cadrele didactice și manageriale și elevi, elevi-elevi, școală-elevi-părinți), în modul de înţelegere şi de raportare a acestora la valori şi norme comune, la nivelul practicilor şi al comunicării (aspecte mai subtile şi mai greu de surprins).

În contextul prezentei cercetări, menționăm definirea dată de către Epp şi Watkinson (1997) unui alt tip de violenţă, denumită violenţa sistemică în şcoli, reprezentată de „orice procedură practică sau instituţională care are impact asupra indivizilor şi a grupurilor prin împovărarea lor psihologică, mentală, culturală, spirituală, economică sau fizică” [158]. Studiile asupra violenţei sistemice sunt mai puţine în comparaţie cu cele asupra violenţei şi agresivităţii elevilor.

Débarbieux (1991) [70] propune următoarea tipologie a violenţei şcolare în funcţie de trei criterii:

- Climatul şcolar: relaţiile dintre elevi, dintre adulţi şi şcoală, cele dintre elevi şi adulţi;
- Insecuritatea: violenţa resimţită de elevi, dar şi de profesori;
- Delictele: furturi, loviri, insulte şi rasism.

Pentru a înţelege formele şi efectele violenţei şcolare este foarte importantă studierea reprezentărilor elevilor, profesorilor şi altor adulţi, deoarece experienţele, viziunile şi opiniile legate de violenţă au un puternic caracter subiectiv.

Luând în considerare aceste aspecte, şi anume – paleta largă de comportamente care pot fi încadrate ca forme ale violenței şcolare, precizăm că şi comportamentul de tip "bullying" poate fi considerat o formă a violenței şcolare. Bullying-ul este considerat una dintre cele mai frecvente forme de discriminare în şcoală. Studiile [66; 102; 103; 106] arată că sute de copii din ţară au un sentiment de frustrare, teamă, apatie, ostilitate din cauza violenţelor fizice şi emoţionale, a jignirilor, tachinărilor, poreclelor, înjurăturilor, inclusiv a bătăilor, care se întâmplă în şcoli. La baza comportamentului agresiv stă dorința abuzatorului de a aplica puterea și controlul. Totodată, studiile indică că bullyingul are impact asupra tuturor actorilor implicați: victima și martorii, abuzatorii, dar în mod diferit.

În instituțiile de învățământ bullying-ul se întâlnește în rândurile semenilor și adesea se manifestă din partea elevilor mai mari în relație cu elevii mai mici. De cele mai multe ori, bullying-ul reprezintă agresarea fizică și/ sau psihologică planificată conștient, care are loc pe parcursul unei perioade, întreruperea căreia necesită implicarea unor terțe persoane: director, profesori, alți angajați ai instituției, elevi, părinți, iar uneori și reprezentanți ai organelor de drept.

Comportamentul de tip bullying se poate manifesta fără o provocare concretă. Acțiunile negative includ un comportament agresiv care se poate exprima în diferite forme:

- Bullying fizic: implică lovirea, imbrâncirea, deposedarea de bunurile personale
- Bullying verbal: injurături, ridiculizări sau realizarea unor comentarii sexiste, rasiste și manifestări homofobe
- Bullying social: excluderea dintr-un anumit grup sau raspândirea unor zvonurilor negative cu scopul de a distruge reputația sau relațiile sociale ale victimei
- Cyberbullying: prin comunicații mobile, poștă electronică și în rețelele sociale sunt răspândite poze denigratoare, mesaje jignitoare și amenințări. Cyberbullying-ul se deosebește de alte forme de violență prin faptul că îi permite agresorului să-și păstreze anonimatul și, prin aceasta, să evite responsabilitatea pentru acțiunile sale.

De cele mai multe ori, băieții apelează la acte de violență, în timp ce fetele recurg la bârfă și

excludere. Deseori, agresorul adoptă violența ca ultimă posibilitate de exprimare, fiind la rândul său abuzat ori neglijat. Cauzele cele mai des întâlnite care determină astfel de comportamente ale agresorului pot fi lipsa de empatie, egocentrismul, orgoliul, superficialitatea relațiilor umane, și, mai ales, expunerea și preluarea unor modele de comportament similare – de cele mai multe ori copilul reproduce cu semenii săi ceea ce vede acasă. Copilul trebuie să aibă o stimă de sine ridicată, consolidată permanent de părinți.

Din perspectiva legală, agresivitatea este în conexiune directă cu violența: *agresivitatea fiind manifestarea violenței*. Menționând existența mai multor definiții ale violenței, reiterăm specificările oferite în Rezoluția 1803 (2011) Educația împotriva violenței în școală: *toate acțiunile comise în școală care pot fi calificate drept "violente", inclusiv pedepsirea fizică sau degradantă a elevilor, violența împotriva elevilor de către personalul școlii, violența din partea unor persoane terțe împotriva elevilor la școală, premisele și comportamentul violent al elevilor față de alți elevi, personalul școlii sau proprietatea școlară* [93].

În baza analizei documentelor internaționale, constatăm adoptarea pe parcursul anilor a unui cadru legal impunător cu referire la prevenirea și combaterea violenței față de copii, inclusiv în școală. Umanismul, comportamentul non-violent, toleranța și respectul reciproc sunt valori fundamentale comune susținute de Consiliul Europei în eforturile sale îndelungate de combatere a tuturor formelor de violență, în special împotriva copiilor. Protecțiile fundamentale sunt furnizate de articolele 3 și 8 din Convenția Europeană a Drepturilor Omului (ETS nr.5) și de Carta socială europeană revizuită (ETS No.163). În articolul 17, acest din urmă act prevede că copiii și tinerii sunt protejați împotriva neglijenței, a violenței sau a exploatării, în vederea asigurării exercitării efective a dreptului lor de a crește într-un mediu care încurajează dezvoltarea completă a personalității și a propriilor capacități fizice și mentale.

Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a abordat aceste probleme în numeroase documente, printre care:

- Recommendation 561 (1969) on the protection of minors against ill-treatment [89];
- Recommendation 1666 (2004) on a Europe-wide ban on corporal punishment of children [85];
- Recommendation 1778 (2007) on child victims: stamping out all forms of violence, exploitation and abuse [86];
- Recommendation 1905 (2010) and Resolution 1714 (2010) on children who witness domestic violence [87];

- Recommendation 1934 (2010) on child abuse in institutions: ensuring full protection of the victims [88];
- Resolution 1803 (2011) Education against violence at school [93];
- Recommendation 1501 (2001) on parents' and teachers' responsibilities in children's education [84].

Documentele menționate, la fel ca și Convenția cu privire la drepturile copulului [10], Agenda globală 2030 [112] ș.a. stipulează prevederi care acoperă diverse aspecte în vederea prevenirii și combaterii violenței în școală, dezvoltarea/ implementarea programelor educaționale în acest sens, stabilirea parteneriatelor dintre școală-elevi-familie-comunitate, desfășurarea serviciilor de consiliere pentru copiii victime a hărțuirii și violenței ș.a.

Menționăm printre realizări: adoptarea strategiei "Construirea unei Europe pentru și cu copii - Strategia 2009-2011" și a celor trei domenii prioritare: promovarea accesului copiilor la justiție, eradicarea tuturor formelor de violență împotriva copiilor și participarea copiilor și influența lor în societate; elaborarea de către Consiliul Europei a orientărilor strategice privind strategiile naționale integrate pentru protecția copiilor împotriva violenței (adoptată la 18 noiembrie 2009) și lansarea în iunie 2009 a Platformei Consiliului Europei privind drepturile copilului.

Rezoluția Adunării Parlamentare 1803 (2011) Educație împotriva violenței în școală, Recomandarea Adunării Parlamentare 1965 (2011) "Educația împotriva violenței în școală", stipulează că violența în școală reprezintă o încălcare a drepturilor copiilor. Este necesar să se intensifice elaborarea politicilor privind educația împotriva violenței la școală și să se sprijine mai bine punerea în aplicare a politicilor naționale care vizează combaterea tuturor formelor de violență care afectează copiii și tinerii.

Această recomandare atrage atenția asupra necesității de a intensifica elaborarea politicilor privind educația împotriva violenței la școală. Acest lucru se poate realiza prin *politici educaționale holistice și proactive și printr-o mai mare cooperare* la nivel european.

Standardele pentru protecția copiilor împotriva violenței sunt de asemenea incluse în Recomandarea nr. R (79) 17 a Comitetului Miniștrilor privind protecția copiilor împotriva maltratării, în Recomandarea nr. R (85) 4 privind violența în familie și în Recomandarea CM/Rec (2009) 10 privind strategiile naționale integrate pentru protecția copiilor împotriva violenței. Reiterăm, la fel, Recomandarea politică generală a Comisiei Europene împotriva rasismului și intoleranței nr.10 privind combaterea rasismului și a discriminării rasiale în cadrul și prin educația școlară.

Concluzionăm că ”agresivitatea” a evaluat prin abordarea manifestărilor comportamentale la animale și oameni. Specialiștii cercetează agresivitatea umană din mai multe perspective: biologică, medicală, psihologică, socială, legală. Termenul a evaluat initial prin dihotomia agresivitate *versus* non-agresivitate, ca termeni antipod. Pe parcurs, termenii au evaluat în conținuturi și semnificații. În plan social, s-au conturat în special două perspective: justificarea manifestării agresivității în numele ideilor mărețe, dar și blamarea – pentru consecințe nefaste, soldate cu diverse pierderi/ prejudicii. La fel, în plan psihosocial, agresivitatea este încurajată/ acceptată în limitele autoapărării, supraviețuirii, dar neacceptată ca comportament ce aduce suferințe și prejudicii altor persoane.

Respectiv, propunem redefinirea agresivității în raport cu sistemul educational: *agresivitatea reprezintă manifestarea acțiunilor prin pedepse fizice, hărțuire și denegrare psihoemoțională, aplicate între elevi, între elevi și personalul școlii și persoane terțe, în cadrul și în preajma instituției de învățământ, care aduc prejudicii și suferințe psihoemoționale, morale, fizice, educaționale persoanelor atacate.* Prejudiciile educaționale, în acest sens, vizează diminuarea dorinței elevilor de a frecventa școala și a capacității lor de învățare.

În acest context, în vederea extinderii domeniului de referință și a eficientizării strategiilor de intervenție au fost introduse și alte noțiuni, precum: non-agresivitate pasivă, asertivitate *versus* agresivitate *versus* non-agresivitate pasivă.

Cu referire la mediul educational, este utilizată sintagma ”școală fără violență”. În viziunea noastră, în contextul abordărilor existente [135], o *școală fără violență reprezintă instituția în care climatul relational, informativ și fizic este unul prietenos elevilor, în care aceștia se simt respectați, apreciați și în siguranță*.

Studiul opiniilor specialiștilor în domeniu, ne-a permis să identificăm că, pe măsura extinderii folosirii termenului ”agresevitate”, sensurile acestuia s-au diversificat. Analiza literaturii de specialitate [15; 20; 25; 28; 58; 59; 118] permite trecerea în revistă a noțiunii de agresivitate din diverse perspective, reflectate în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Semnificaţiile noțiunii de agresivitate din diverse perspective

Perspectiva	Semnificații
Legală	Agresivitatea este definită ca tendinţa de atacare a integrităţii fizice sau psihice a unei alte fiinţe vii [13]. Limita legală vizează pragul de la care aceste acțiuni devin delicte, văzute drept crime. Agresivitatea este manifestarea violenței.

Biologică	Agresivitatea este abordată ca un instinct, un pattern predeterminant de răspunsuri ce sunt controlate genetic, legate de hormoni, testosteron ș.a.
Psihologică	Dintr-o astfel de perspectivă, agresivitatea este situată la nivelul dispoziţiilor, reprezentând acea tensiune care pune organismul în mişcare, până când motivaţia actului comportamental va fi redusă sau satisfăcută. Vizează agresivitatea ca o reacţie la situaţiile frustrante, dezagreabile ș.a.
Pedagogică	Agresivitatea este abordată prin prisma impactului familiei, semenilor, instituțiilor educaționale, a mass-media ș.a. asupra formării/ manifestării comportamentelor agresive ale diferitor categorii de tineri, constituind contextul social și/ sau psihopedagogic, care poate favoriza sau preveni agresivitatea.
Medicală	Agresivitatea este analizată prin prisma aspectelor legate de sănătate/ boli, bolile mintale, adicții, pe fundalul unor transformări neuropsihice și somatice.
Socioculturală	Agresivitatea, definită ca injurii intenţionate sau comportament distructiv [56], este văzută ca un fenomen complex social, cu multiple cauze, depinzând de teoriile cu care este asociată, legată de rolurile sociale, dar şi de societatea în care se manifestă (unde agresivitatea este permisă *versus* agresivitatea nu este tolerată).
Sociobioetică	Agresivitatea este abordată prin prisma interzicerii morale a oricărui experiment, a oricărui progres, proiect, a oricărei activități umane, dacă ele se realizează prin metode de violență asupra ființei umane.
Filosofică	Agresivitatea este abordată în contextul interactiunilor sociale, prin poziționarea ființei umane între polul natural şi cel cultural al existenţei sale.

În vederea înțelegerii și explorării eficiente a abordărilor teoretice menționate și a măsurilor stipulate în documentele specificate mai sus, este necesară analiza teoriilor explicative ale fenomenului agresivității elevilor, inclusiv în școală.

1.2. Teorii explicative ale fenomenului agresivității

Pe parcursul anilor, specialiștii din diverse domenii au încercat să exploreze fenomenul agresivității umane din diferite perspective. Abordările teoretice ale agresivității derivă din teoriile biologice, etologice, sociologice, psihologice şi psihosociale.

Având în vedere interpretarea generală a opiniilor specialiştilor asupra agresiunii în calitate de comportament natural şi instinctual propriu fiecăruia; fapt social generat de constrângerile, dificultăţile vieţii în comun; reacţie la frustrare; comportament învăţat ș.a., dar și pornind de la ipotezele multiple privind etiologia comportamentelor agresive, diverşi cercetători au încercat să ofere

explicaţii şi să reliefeze factorii implicaţi.

Abordarea psihodinamică privește agresivitatea ca pe o cale instinctivă și ignoră procesele mediaționale, precum gândurile și memoria.

Menționând existența multiplelor teorii explicative ale agresivității, aderăm la poziția lui Moser, care invocă existența a patru concepţii majore în ceea ce priveşte comportamentul agresiv [79]:

a) *teoriile instinctuale* – consideră ca agresiunea este o manifestare a unei pulsiuni sau instinct înnăscut;
b) *teoriile reactive* – vizează comportamentul agresiv ca o reacţie la situaţiile frustrante, dezagreabile;
c) *teorii ale învăţării* – potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziţionat prin intermediul unor diferite mecanisme, cum este, de pildă, învăţarea prin imitaţie şi/sau observaţie;
d) *abordarea cognitivă* – care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli şi răspunsul comportamental al individului, iar perspectiva cognitivă sugerează că şi comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acţiona agresiv este în funcţie de raportul dintre costurile şi beneficiile prezumate.

Totodată, în contextul multiplelor clasificări, vom încerca să oferim o prezentare mai amplă a teoriilor mai cunosute cu privire la explicarea agresivității, dar și relevante prezentei cercetări.

1. Teorii biologice privind explicarea agresivităţii, prin care agresivitatea este vizată ca o tendinţă înnăscută de acţiune. *Agresivitatea este un instinct*, un pattern predeterminant de răspunsuri ce sunt controlate genetic. Potrivit psihologului englez McDougall, toate comportamentele umane, inclusiv cele agresive, se află sub controlul a 18 instincte diferite.

În viziunea lui Freud, agresivitatea este un instinct, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa şi de a fi violenţi, conduita umană fiind bazată pe două instincte fundamentale: instinctul vieţii – Eros şi instinctul morţii – Thanatos. El a postulat că comportamentele umane sunt dirijate de forţe psihice ale instinctelor; astfel, comportamentele instinctului morţii sunt îndreptate spre distrugerea proprie sau a altora, deci sunt comportamente agresive. Teoria lui Freud este unifactorială: agresivitatea apare în mod natural, din tensiunile fiziologice şi trebuie să se manifeste pentru ca individul să se detensioneze [apud 30; apud 34].

Dezvoltând punctul de vedere freudian şi analogia dintre natura animală şi cea umană, K.Lorenz (1998) [25] a dezvoltat teoria etologică, în cadrul căreia a susţinut că agresivitatea răspunde

nevoilor de supravieţuire, indivizii mai agresivi sporindu-şi şansele de supravieţuire. Cei care agresează reuşesc să-şi dobândească mai uşor resursele necesare vieţii, selecţia naturală fiind responsabilă de conservarea şi întărirea instinctului agresiv. Lorenz, dar și alți cercetători au accentuat natura biologic-instinctuală a comportamentului agresiv [25; 159].

Din perspectiva sociobiologiei, agresivitatea este adaptativă şi înlesneşte procesul de transmitere a genelor generaţiei următoare. Pentru oameni, de exemplu, agresivitatea facilitează accesul la resurse, iar sănătatea şi capacitatea de reproducere a individului depind de acestea [16].

Adepții teoriilor biologice fac trimitere la natura biologică a ființei umane. Unii consideră că oamenii sunt, probabil, singura specie de animal care nu are o inhibare internă împotriva sacrificării altor membri ai speciei. S-a presupus că omul, ca și alte animale, este motivat de o agresivitate care are o valoare semnificativă de supraviețuire, dar nu are inhibiții interne împotriva uciderii semenilor săi [149]. În consecință, inhibițiile trebuie impuse societății din exterior.

O altă componentă vizează *implicarea glandelor endocrine în agresivitate*, accentuând rolul testosteronului în manifestarea agresivităţii la om.

În viziunea unor specialiști, diferențele de sex în agresiunea violentă sunt, probabil, cauzate parțial de hormoni (Buss, 1961, 1966) [65; 64]. Testosteronul, care există la niveluri mai ridicate la băieți și bărbați, joacă un rol semnificativ în agresiune, iar acest lucru este în parte responsabil pentru aceste diferențe.

Astfel, bărbaţii sunt consideraţi mult mai agresivi decât femeile datorită *diferenţelor de natură hormonală sau biochimice* (de exemplu, creşterea alcoolului în sânge sau scăderea glicemiei pot intensifica agresivitatea). După O.Klineberg (1956) agresivitatea masculină este mai puţin condiţională sociocultural, aceasta regăsindu-se şi în lumea animală [apud 85].

Iar diferențele de gen observate în agresiune sunt aproape sigur datorate, în parte, factorilor evolutivi. În timpul evoluției umane, femeile au rămas în mare parte în preajma casei, îngrijindu-și copiii și preparând mâncarea, în timp ce bărbații s-au angajat în comportamente mai agresive legate de apărare, vânătoare și războaie/ lupte. Astfel, bărbații probabil că au învățat să agreseze, în parte, pentru că îndeplinirea obligațiunilor lor cu succes îi impunea să fie agresivi. În plus, există și o tendință evolutivă pentru ca bărbații să fie mai competitivi unul cu celălalt pentru a obține statut social. Bărbații cu statut social ridicat sunt mai atrăgători pentru femei și statutul lor le permite să atragă pe cei mai de seamă, mai atractivi și mai sănătoși colegi.

Dar, diferențele de gen nu sunt determinate în întregime de biologie și evoluție; multe dintre

aceste diferențe sunt rezultatul învățării sociale. De exemplu, în școală băieții sunt mai susceptibili să fie încurajați pentru că sunt mai agresivi decât fetele. Băieții agresivi sunt adesea cei mai populari copii din școlile elementare (Moosa, 2012) [150], deoarece își pot folosi agresivitatea pentru a câștiga și menține statutul social. Pe de altă parte, fetele care utilizează ”eficient” agresiunea non-fizică sau relațională pot, de asemenea, obține beneficii sociale. Astfel, cercetătorii atrag atenția asupra constructului social al relațiilor dintre genuri, care poate genera relații și comportamente agresive în caz de discordanțe, neînțelegeri, confruntări.

În acelaşi timp, teoriile care au susţinut natura instinctuală/ hormonală a agresivităţii au fost supuse unor multiple critici, agresivitatea putând fi influenţată şi modificată în mai mare măsură decât se sugerează.

Totodată, ideile precum că bărbaţii sunt mai agresivi a favorizat formarea unor atitudini ambivalente faţă de agresivitate şi violenţă. Atunci când sunt realizate în scopul dragostei sau menţinerii păcii, acţiunile agresive sunt considerate un lucru bun şi necesar. Aceasta explică într-o oarecare măsură toleranța față de violenţa în cuplu/ familie. În același timp, agresivitatea și violenţa împiedică dezvoltarea sau menţinerea sentimentului iubirii şi respectului reciproc firesc al partenerilor, afectând întreaga viață a cuplului.

2. Teorii social - psihologice ale agresivităţii

Totodată, mai mulți specialiști propun abordarea fenomenului violenței/ agresivității prin conexiunea cu diferite variabile psihologice, precum frustrarea, gelozia, stima de sine ș.a.

a) *Teoria „frustrare-agresiune”* se bazează pe fenomenul frustrării. Analiza actelor agresive, ca şi a celor violente, arată că orice comportament agresiv se declanşează ori de câte ori individul se confruntă cu un obstacol sau cu o barieră socială (un alt individ – rival, un obiect, un animal, o instituţie, o idee), care îl împiedică să-şi satisfacă interesele şi scopurile personale, provocând astfel o frustrare. Astfel, adepții *teoriei violență - frustrare* consideră că violența/agresiunea este rezultatu1 frustrării, al privării indivizilor de plăcerea satisfacerii anumitor trebuințe și dorinte (Prescott, 1975, 66-74) [apud 27]. Această teorie susține că în masura în care indivizii pot să-și satisfacă nevoile, aceștia sunt neagresivi, și invers: când acest lucru nu se întamplă, ei devin agresivi.

b) *Teoria „indice – excitaţie”.* Leonard Berkowitz a preluat ideea de la teoria „frustrare – agresiune” şi a introdus o verigă intermediară între agresivitate şi frustrare: *condiţiile de mediu adecvate pentru agresiune*. Frustrarea nu evocă imediat agresivitate, ci generează la individ o stare de excitaţie emoţională: furia. Dar, comportamentul agresiv va fi manifestat numai dacă în contextul

social respectiv există stimuli cu o conotaţie agresivă – indici asociaţi cu furia. Stimulii ajung să funcţioneze ca indici de agresivitate prin condiţionare clasică: în principiu, orice obiect, persoană pot deveni un indice de agresivitate de acest fel. Astfel, potrivit lui Berkowitz, actul agresiv are două surse: 1) starea de excitare emoţională (furia); 2) indicii din situaţie [apud 34].

În contextul prezentei investigații, interes special prezintă abordarea lui Knud Larsen (Larsen, 1963) [apud 27], care propune o explicație sintetică a celor doua teorii de bază: teoria frustrării și teoria învățării. În concepția sa, violența se manifestă în funcție de nivelul de frustrare, de riscul de represalii și de sprijinul colectiv (al grupului/ persoanelor). Violența nu se produce când nivelul frustrărilor este scăzut, când riscul represaliilor (pedepselor) este ridicat și când sprijinul grupului este puternic.

c) *Teoria învăţării sociale*. Albert Bandura formulează teoria învăţării sociale a agresivităţii plecând de la poziţia că agresivitatea este un comportament social învăţat. Accentul cade pe experienţele de învăţare ale individului, care pot fi directe sau indirecte. Prin socializare, copilul învaţă comportamentul agresiv, întrucât este recompensat direct ori observă că ceilalţi sunt recompensaţi pentru conduite agresive. Potrivit lui Bandura, comportamentul agresiv al unei persoane într-o situaţie specifică depinde de: experienţele trecute ale persoanei asupra acţiunilor violente, precum şi de propriile conduite agresive şi cele observate la alţii; gradul de succes al comportamentelor agresive efectuate ori observate la alţii; probabilitatea actuală ca agresivitatea să fie recompensată sau pedepsită; factorii cognitivi, sociali şi de mediu din situaţie [57].

Reprezentanții curentului de ”învățare socială” subliniază efectele decisive ale situațiilor în declanșarea și controlul agresiunii. Aceștia explică predictibilitatea slabă a comportamentului agresiv la om, observând că contextul de mediu este, în general, imprevizibil. Cu toate acestea, cercetările au arătat că un act agresiv poate fi produs cel mai probabil de o persoană cu un istoric de comportament agresiv [7].

Strâns legată de teoria ”comportamentului învăţat” este teoria precum că *violenţa este rezultatul pierderii controlului*. De exemplu, deseori violenţa bărbaţilor este explicată drept urmare a unei incapacităţi de a controla furia lor şi frustrarea. La baza acestor afirmaţii stau ideile precum că stereotipurile împiedică bărbaţii să-şi exprime furia şi frustrarea; aceste sentimente pot duce la pierderea controlul şi la aplicarea violenţei. Teoria este combătută de comportamentul agresorului: violenţă agresorului ”vizează anumite persoane în anumite momente şi locuri”. De exemplu, agresorul ”alege să nu lovească şeful său (*ori o persoană mai puternică*) sau ofiţerul de poliţie, indiferent de cât

de supărat este” [146].

Agresorii, de asemenea, urmează propriile lor ”reguli şi regulamente interne cu privire la comportamentele abuzive”. Adesea, aceştia selectează pentru abuz numai partenerii lor intimi sau persoanele dependente sau pe cei mai slabi, fie pot minimaliza/ camufla semnele de abuz. Aceştia, de asemenea, aleg tactica lor cu precauţie: în unele situaţii utilizează ameninţările de abuz, în altele – ameninţă cu/ ori copiii ș.a. Prin aceste decizii ”autorii fac alegeri despre ceea ce vor face sau nu vor face victimei, chiar şi atunci când ei pretind că ”au pierdut-o” sau au fost ”scăpată de sub control”. O astfel de decizie confirmă faptul că aceştia ţin sub control comportamentele lor abuzive [8].

O abodare foarte apropiată, dar, în acelaşi timp, mai specială este oferită de *teoria schimbării* (theory of change). Teoria schimbării folosește definiția stabilită de ONU privind violența împotriva femeilor și fetelor, considerând că ”violența bazată pe gen” împotriva femeilor și fetelor este violență îndreptată împotriva femeilor și fetelor din cauza genului lor – adică, pentru că sunt femei și fete [150]. Teoria schimbării presupune că contextul este critic: în timp ce relațiile inegale de putere între sexe și normele sociale conexe reprezintă cauza principală a violenței împotriva femeilor și fetelor, acestea se manifestă diferit în diferite contexte socioculturale și politice [150]. Teoria schimbării oferă perspectiva implicării băieților și bărbaților în prevenirea și combaterea violenței în bază de gen. Totodată, se conturează necesitatea abilitării fetelor și femeilor ca agenți activi ai schimbării (*versus* statutului de victimă). Acest lucru este direct legat cu prevenirea și eliminarea stereotipurilor de gen.

O nouă abordare și pentru Israel și pentru Republica Moldova o prezintă conceptul de *masculinitate ”toxică”,* care este folosit pentru identificarea comportamentelor toxice care afectează bărbații prin:

- Nedorința de a manifesta rușinea, disocierea și prin evitarea expresiei emoționale;
- Încrederea în sine extremă;
- Aspirația extremă pentru dominația fizică, sexuală și intelectuală;
- Devalorizarea opiniilor, corpului și a sentimentelor femeilor;
- Condamnarea vehementă a elementelor ”feminine” la alți bărbați (grijă, empatie, cooperare etc).

Masculinitatea toxică este ceea ce poate rezulta din învățarea băieților că nu pot exprima emoțiile în mod deschis; că trebuie să fie „duri tot timpul”; că orice altceva decât asta îi face „feminini” sau slabi. Dar, aceasta nu înseamnă că toți bărbații sunt în mod inerent toxici. Masculinitatea toxică este utilizată pentru descrierea normelor comportamentale ale bărbaților, care aduc prejudicii

societății. Acestea sunt direct legate cu stereotipurile tradiționale cu referire la comportamentele feminine și masculine strict delimitate, afectând alegerea bărbaților în favoarea activităților și emoțiilor non-tradiționale. Conceptul este legat de „agresivitate și violență”, expunând băieții și bărbații la „risc disproporționat în raport cu disciplina școlară, provocări academice și disparități în sănătate”, inclusiv probleme cardiovasculare și abuzul de substanțe [157].

În contextul prezentei cercetări, conceptul este extrem de actual, fiind determinat și de contextul patriarhal în Israel – abordarea rigidă a rolurilor bărbaților și a modelului de bărbat ”dur”/ ”macio” printre bărbații de origine arabă.

Reiterăm că, conform *teoriei rolului sexului*, băieții sunt „socializați” pentru a fi masculini, învățând aceste lucruri de la începutul vieții, prin intermediul diferitor factori: familia, școala și mass-media ș.a., încearcțând să se conformeze unui anumit stereotip social. Cu toate acestea, diferitele culturi și diferite perioade istorice prezintă în mod diferit masculinitatea. În societățile multiculturale definiția masculinității poate fi diferită.

Potrivit *teoriei sociocognitive* a lui Averill (1991) [apud 34], furia are la bază scheme emoționale, fiind o experiență specifică individuală în raport cu societatea. O contribuție majoră în explicarea furiei a adus *teoria cognitivă* a lui Novaco (2007) [apud 123], furia fiind văzută de el ca o experiență subiectivă, activată în condiţii de pericol, de percepere a intenţiei negative şi când există motivaţie pentru apropiere sau atac; este asociată cu atenţia selectivă înspre situaţii cu nivel ridicat de provocare. Teoria accentuează rolul proceselor cognitive în declanșarea furiei, susținând că orientarea exacerbată înspre perceperea pericolului și interpretarea situațiilor favorizează răspunsurile de furie și agresivitate. El susține că aceste fenomene nu se află întotdeauna în relație cauză-efect, atât timp cât violența și agresivitatea au funcții de supraviețuire, iar furia are funcția de mobilizare și energizare a comportamentului în situații dificile.

Din perspectiva *teoriilor cognitiv-comportamentale* au fost identificate tipuri de cogniții implicate în furie. Ellis (1994) a descris cogniţiile iraţionale: cerințe absolutiste, toleranță scăzută la frustrare și evaluare globală a celorlalți implicaţi în generarea furiei, în timp ce Beck (1999) susține implicarea cogniţiilor de tipul evaluării negative a imaginii de sine [apud 34].

Teoria frustrării-agresivității a fost utilizată într-o varietate de domenii, de la autoreglementare (Harrison, Genders, Davies, Treasure & Tchanturia, 2011 [72]) și învățarea imitației (Hanratty, O'Neal & Sulzer, 1972), la organizarea (Fox & Spector, 1999, Spector, 1978) și psihologia mass-mediei (Breuer, Scharkow & Quandt, 2015; Wingrove & Bond, 1998) [apud 137; 96]. Există,

în general, dovezi empirice ample privind legătura dintre frustrare și agresiune. Cu toate acestea, explicația teoretică originală a acestei relații s-a dezvoltat și a devenit mai rafinată în decenii și au apărut considerente teoretice concurente.

Din punct de vedere istoric, unii cercetători ai comportamentului uman și animal, cum ar fi Sigmund Freud și Konrad Lorenz [25], au susținut că comportamentul agresiv este înnăscut, dar, alternativ, alții au sugerat că este un comportament învățat (Conger, Neppl, Kim & Scaramella, 2003 [117]; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003 [145]). În mod evident, există contribuții atât genetice, cât și de mediu la formarea/ manifestarea comportamentului agresiv (Ghodsian-Carpey & Baker, 1987; Raine, 1993 [apud 108]). Respectiv, pe parcursul dezvoltării societății umane, constatăm că, în baza progresului științific, delimitările dihotomice tradiționale biologic vs social nu mai sunt atât de rigide, preferințele specialiștilor înclinându-se mai mult spre studierea contextului politic, legal, sociocultural, educațional ș.a.

În acest sens, este important să menționăm atât aspectele biologice (legate de hormoni) cât și cele sociale (legate de rolurile sociale). Astfel, reiterăm faptul că de-a lungul istoriei, bărbații au fost mereu încurajați să-și demonstreze forța (învățând să agreseze), în mare parte, în numele dragostei și pentru îndeplinirea cu succes a obligațiunilor personale și sociale. În plus, există o tendință evolutivă pentru ca bărbații să fie mai competitivi unul cu celălalt pentru a obține statut. Bărbații cu statut social ridicat sunt mai atrăgători pentru femei și statutul lor le permite să atragă cei mai de seamă, mai atractivi și mai sănătoși colegi (Buss & Shackelford, 1997). Astfel, multe dintre diferențele de gen sunt rezultatul învățării sociale. Băieții sunt mai susceptibili să fie întăriți pentru că sunt mai agresivi decât fetele. Băieții agresivi sunt adesea cei mai populari copii din școlile elementare (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000), deoarece își pot folosi agresivitatea pentru a câștiga și menține statutul social. Pe de altă parte, fetele care utilizează cu succes agresiune non-fizică sau relațională pot, de asemenea, să obțină beneficii sociale [apud 75; 108; 123; 113].

În baza *teoriei rolurilor sociale*, Eagly și colegii ei au sugerat că diferențele de gen în agresivitate decurg în primul rând din normele sociale și din așteptările privind rolurile corespunzătoare ale bărbaților și femeilor (Eagly, 1987; Eagly & Wood, 1991) [apud 8]. Eagly observă că, în multe țări, se așteaptă ca femeile să aibă atribute foarte bine dezvoltate, cum ar fi prietenia și expresivitatea emoțională, iar atunci când femeile aplică agresiunea, ele folosesc agresiunea ca mijloc de exprimare a furiei și de reducere a stresului. Bărbații, pe de altă parte, sunt socializați pentru a aprecia mai multe atribute orientate spre autoafirmare și independență și sunt mai predispuși să

folosească agresiunea pentru a obține recompense sociale sau materiale (Campbell, Muncer și Gorman, 1993) [apud 2; 8].

Totodată, considerăm importantă abordarea aspectelor legate de sexul/genul persoanelor. Astfel, mai multe studii confirmă existența tendinței universale ca bărbații să fie mai violenți decât femeile (Archer & Coyne, 2005; Crick & Nelson, 2002) [apud 150]. În comparație cu femeile și fetele care folosesc mai multă agresiune non-fizică și relațională, cum ar fi strigarea, insultarea, răspândirea zvonurilor și excluderea altora din activități, bărbații și băieții preferă mai mult comportamente agresive fizice și violente, cum ar fi lovirea, împingerea, împiedicarea și lovirea (Österman și colab., 1998) [apud 121].

Deși există aceste diferențe de gen, ele nu înseamnă că bărbații și femeile sunt complet diferiți sau că femeile nu sunt niciodată agresive. Atât bărbații, cât și femeile răspund la insulte și provocări cu agresivitate. De fapt, diferențele dintre bărbați și femei sunt mai mici în cazul în care femeile au fost frustrate, insultate sau amenințate (Bettencourt & Miller, 1996). Și bărbații și femeile par să utilizeze cantități similare de agresiune verbală (Graham & Wells, 2001) [apud 75].

Teoria social-ecologică în raport cu fenomenul agresivității adolescenților oferă un spațiu extins pentru înțelegerea acestuia. Reiterăm poziția lui Bronfenbrenner (1977) [114], potrivit căreia comportamentul unei persoane este format din mai multe clase de structuri corelate cu cuiburi, denumit mediu ecologic, care constă din microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem. Prin urmare, comportamentul individual este influențat de puterea și greutatea pe care fiecare sistem o are asupra persoanei: familia, semenii/ colegii, școala, societatea. Microsistemul, de exemplu, este precursorul imediat pentru a prezice comportamentul persoanei; cu toate acestea, acest sistem este situat în mezzosistemul mai larg, și așa mai departe, existând o intersectare între acestea. Totodată, cu cât sistemul este mai aproape de persoană, cu atât mai directă și imediată este influența asupra ei.

Analiza literaturii în domeniu [8; 30; 34; 57; 159; 118; 114] permite trecerea în revistă a teoriilor relevante dedicate abordării noţiunii de agresivitate, reflectate în Tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Teorii explicative ale agresivității

Teorii	Elemente explicative
Teoria instinctuală *(Freud Z.,)*	Agresivitatea este abordată ca un instinct, un pattern predeterminant de răspunsuri ce sunt controlate genetic. Agresivitatea apare în mod natural, din tensiunile fiziologice şi trebuie să se manifeste pentru ca individul să

	se detensioneze [30].
Teoria etologică *(Lorenz K.)*	Agresivitatea răspunde nevoilor de supravieţuire, indivizii mai agresivi sporindu-şi şansele de supravieţuire. Este accentuată natura biologic-instinctuală a comportamentului agresiv [159].
Teoria „frustrare-agresivitate” (*Prescott*)	Violența și agresivitatea este rezultatul frustrării, al privării indivizilor de plăcerea satisfacerii anumitor trebuințe și dorinte [27]; dar odată cu satisfacerea nevoilor, indivizii sunt neagresivi, și invers: când acest lucru nu se întamplă, ei devin agresivi.
Teoria „indice – excitaţie” *(Berkowitz L.)*	Între agresivitate şi frustrare sunt specificate *condiţiile de mediu adecvate pentru agresiune*. Apariția comportamentului agresiv legată de existența în contextul social a stimulilor cu o conotaţie agresivă – indici asociaţi cu furia: în principiu, orice obiect, persoană pot deveni un indice de agresivitate de acest fel [34].
Teoria învăţării sociale (Bandura A.)	Agresivitatea este un comportament achiziţionat prin intermediul unor diferite mecanisme, cum este, de pildă, învăţarea prin imitaţie şi/ sau observaţie [57].
Teoria schimbării (ONU)	Contextul este critic: relațiile inegale de putere între sexe și normele sociale conexe reprezintă cauza principală a violenței împotriva femeilor și fetelor [150]. Accentul se pune pe transformarea comportamentelor umane prin eliminarea barierelor structurale.
Conceptul de masculinitate ”toxică” (ONU)	Masculinitatea toxică este utilizată pentru descrierea normelor comportamentale ale bărbaților, care aduc prejudicii societății, inclusiv cele legate de manifestarea agresivității, abordarea rigidă a rolurilor bărbaților și a modelului de bărbat ”dur”/ ”macio”.
Teoria cognitivă (Novaco)	Accentuează rolul proceselor cognitive în declanșarea furiei: orientarea exacerbată înspre perceperea pericolului și interpretarea situațiilor favorizează răspunsurile de furie și agresivitate. Furia e văzută ca o experiență activată în condiţii de pericol [123].
Teoria rolurilor sociale (Eagly, Campbell, Muncer, Gorman)	Diferențele de gen în agresivitate decurg în primul rând din normele sociale și din așteptările privind rolurile corespunzătoare ale bărbaților și femeilor [8].
Teoria social-ecologică (Bronfenbrenner)	În raport cu fenomenul agresivității, comportamentul persoanei este corelat cu mediul ecologic (microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem), fiind influiențat de familia, semenii/ colegii, școala, societatea.

1.3. Aspecte de relaționare dintre stima de sine şi comportamentul agresiv al adolescenților

Relaţia dintre stima de sine şi comportamentul agresiv este discutată în lumina cercetărilor empirice şi a formulărilor teoretice prezente în domeniu. Dincolo de studiile existente, problema conexiunii agresivității fie cu stima de sine redusă, fie cu stima de sine înaltă, rămâne a fi una deschisă pentru cercetare, dat fiind faptul că nicio viziune nu este susţinută uniform de evidenţe clare empirice.

În vederea elucidării subiectului abordat, vom prezenta conceptul stimei de sine. Reiterând existența mai multor idei referitor la conţinutul acestui concept, menționăm cele două semnificaţii care par a fi centrale în definiţie: *dragostea de sine* (sentimente pozitive faţă de sine) şi *încrederea în sine* (Buss, 1995) [apud 62]. În unele studii distincţia a fost făcută între diferite componente ale stimei de sine, dar mai frecvent conceptul de stimă de sine este utilizat cu referire la *evaluarea globală a persoanei* [62; 106]. Cu toate acestea, este destul de stresant ca stima de sine sănătoasă să se constituie nu doar din imaginea sinelui ca ceva pozitiv şi perfect, dar şi din *sentimentul propriei valori* ori din *acceptarea sinelui* aşa cum este [65; 101].

Stima de sine reprezintă părerea pe care o are persoana despre sine, bazndu-se pe atitudinea pe care o are faţă de:

- valoarea sa ca persoană;
- activitatea pe care o face;
- ceea ce a realizat până acum;
- ce crede că gândesc ceilalţi despre ea;
- scopul său în viaţă;
- locul său în lume;
- potenţialul său pentru success;
- punctele sale tari şi slabe;
- statutul său social şi modul în care relaţionează cu ceilalţi;
- independenţa/ autonomia sa sau abilitatea de a sta pe propriile picioare etc.

Conceptul de stimă de sine este interdependent cu alte concept, precum: conceptul ”Eu-lui”, imaginea de sine, cunoașterea de sine. Astfel, Eul reprezină ca fiind cel care ghidează sau determină comportamentul persoanei și influențează profund procesarea, stocarea și utilizarea datelor informaționale ce nu se referă nemijlocit la persoana noastră. Conținutul imaginii de sine implică următoarele aspecte principale:

- imaginea despre propriul său corp și despre calitățile fizice și psihice de care suntem conștienți;
- modul de înțelgere a ceea ce facem, simțim și gândim la un moment dat, prin raportarea la anumite valori și atitudini pe care le conștientizăm ca fiindu-ne caracteristice;
- sentimente față de noi înșine, față de ceilalți și față de de evenimentele și situațiile nesemnificative în care suntem sau am fost implicați;
- istoria personală marată de evenimente semnificative și unice, care conferă sentimentul continuității și unității propriei existențe:
- un puternic sentiment al prezentului, în care totul se focalizează pe ideea de ”eu”, aici și acum;
- sistem de relații interpersonale semnificative, trecute sau prezente, reale sau virtuale, peincipale sau secundare;
- spațiul fizic și psihosocial ”personalizat” ș.a.

Omul își formează concepția de sine prin autocunoaștere care, ca proces permanent de autoanaliză, autoapreciere, autocontrol, autocritică și autodepășire, clădește autoeducația prin învățare permanentă. Drumul de la recunoașterea schemei corporale la formarea conștiinței de sine trece prin nenumărate obstacole interne și externe. Sursele și mecanismele principle ale cunoașterii de sine sunt:

1. Socializarea, experiențele de viață din copilărie, felul în care am fost tratați de persoanele semnificative, fiind cruciale pentru formarea identității de sine și pentru răspunsul la întrebarea ”cine suntem noi?”
2. Constatările și aprecierile celorlalți reprezintă o sursă foarte semnificativă pentru cunoașterea noastră de sine și încep să se acumuleze încă din copilărie, când părinții îi spun copilului, de exemplu, că e prea rușinos. Procesul continuă în faza pubertății, fiind preluat apoi de colegii de muncă, de membii familiei și de alți apropiați, ale căror apreciere se încorporează în imaginea de sine.
3. Comparația socială, prin care omul își evaluează capacitățile și performanțele comparându-le cu ceea ce au realizat alții, cu modurile lor de comportament.

Stima de sine reprezintă o evaluare pe care o facem despre noi înşine şi care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziţionale, personale sau colective). De exemplu, Rosenberg (1979) [94] face distincţia dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) şi stimă de sine scăzută (negativă). Cei mai mulţi psihologi definesc stima de sine ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Este vorba de evaluarea pe care o persoana o face cu privire la propria sa valoare, cu alte cuvinte, asupra gradului de mulţumire faţă de propria persoană (Harter, 1998).

Stima de sine poate fi definită şi ca tonalitatea afectivă a reprezentării conceptului de sine (Tap, 1998) [apud 7]. Rosenberg (1979) [94] defineşte stima de sine ca o sinteză cognitivă şi afectivă complexă. El consideră că stima de sine dictează atitudinea mai mult sau mai puţin bună a individului faţă de propria persoană. Baumeister (1998) defineşte stima de sine folosind termeni sinonimi, ca: mândrie, egoism, aroganţă, narcisism, un fel de superioritate [apud 121].

În psihanaliză dezvoltarea stimei de sine este considerată prin interiorizarea imaginilor parentale şi identificarea cu acestea, ea fiind deseori asociată cu sentimentul de culpabilitate. Mecanismele de apărare prezentate în teoria psihanalitică sunt considerate a avea drept scop evitarea pierderii/ scăderii exagerate a stimei de sine şi apariţia panicii traumatice. Stima de sine navighează intre Supraeu (societatea interiorizată) şi Eul care se autoamăgeşte pentru a se proteja.

În viziunea lui Kohut [154], tulburările Sinelui își au originea în copilărie și în experiențele traumatice ale copiilor cărora le lipsesc răspunsurile adecvate ale celorlalți, care sunt privați de un interes pozitiv, capabil să ofere sprijin, din partea mediului. Prin urmare, acești copii – mai târziu pacienți – nu posedă un simț al continuității de sine sau al valorii activităților lor; se îndoiesc de cine sunt, de ce sunt și încotro se duc. Kohut (1977) identifică conexiunea directă dintre stima de sine și agresivitate, care au rădăcinile în experiențele traumatizante din copilătrie. Există indivizi ale căror tulburări pot fi înțelese și tratate numai luându-se în considerare experiențele formative din copilărie ale întregului Sine-minte-corp și ale mediului reprezentat de obiectul Sinelui – de exemplu, experiențele de bucurie ale Sinelui total care primește confirmare, ducând la mândrie, stimă de sine, curaj și inițiativă; sau experiențele de rușine, pierdere a vitalității, amorțire și depresie ale Sinelui, care nu are sentimentul de-a fi inclus, bine-venit și un motiv de bucurie.

Din punct de vedere sociologic, stima de sine apare ca un construct social, uneori fiind confundată in evoluţia sa cu dezvoltarea conştiinţei morale. Stima de sine acţionează la nivelul psihicului prin procesele de identificare, interiorizare şi adaptare (Tap, 1998). Ch.Cooley (1998) avansează o ipoteză conform căreia stima de sine este o construcţie socială [apud 7]. Evaluarea propriei persoane este dirijată de interacţiunile sociale şi lingvistice cu cei din jur, începând încă din copilărie. Cei din jur reprezintă o ”oglindă social” în care persoana se priveşte pentru a-şi face o idee despre părerea altora cu privire la ea. Această părere, odată aflată, va fi rapid încorporată în percepţia sa de sine. Stima noastră de sine creşte în măsura în care cei din jur au o părere cât mai bună despre noi. Şi invers, dacă ceilalţi nu au o părere cât mai bună despre noi, vom integra opinia lor negativă şi vom dezvolta o stimă de sine scăzută. O persoană cu o stimă de sine echilibrată va avea un mod stabil

de a gândi despre sine şi nu va risca să fie destabilizat de aprobări sau de critici [apud 101].

Virginia Satir definește conceptul de stimă e sine drept capacitatea unui om de a se prețui pe sine și de a-și trata propria persoană cu demnitate, iubire și realism. Persoanele iubite sunt deschise la schimbare. Simțim că noi contăm, avem încredere în competența noastră. Suntem capabili să cerem ajutorul celorlalți [42].

Stima de sine este modul în care o persoană se autoapreciază, își acceptă și prețuiește Eul. A te stima înseamnă a crede în capacitățile proprii, a te considera valoros indiferent de ceea ce ți se întâmplă în viață și de a acționa fără teama de eșec sau de judecata celor din jur [94].

O stimă de sine scăzută apare când unul sau mai mulţi factori dintre cei enumeraţi mai sus sunt afectaţi şi imaginea de sine este influenţată. De exemplu: elevului nu-i place să facă unele activități în clasă sau simte că nu are niciun scop în viaţă; a avut un insucces în dragoste, se simte singur etc. În situațiile în care tânărul este încrezut în sine, sigur pe sine şi mulţumit de sine – se poate spune că are o stimă de sine crescută. Respectiv, poate fi mai motivat spre acțiuni constructive şi are atitudinea care îl poate face să reuşească.

Relația dintre agresiune și stima de sine la adolescenți a folst supusă mai multor revizuiri de-a lungul anilor, fiind și în prezent un subiect de dezbatere în rândul multor cercetătorii [33]. O parte a argumentelor s-a axat pe ”Ipoteza stimei de sine scăzute”, în care cercetările indică acest lucru în cazul persoanei care se confruntă cu externalizarea problemelor din lumea reală, demonstrând un nivel mai scăzut al stimei de sine. Această viziune sugerează că agresivitatea și comportamentul antisocial al copiilor sunt o expresie a stimei de sine scăzute a copiilor (ipoteza stimei de sine scăzute) [15].

Ostrowsky (2009) a sugerat că agresivitatea poate oferi persoanelor cu o stima de sine scazută un sentiment crescut de putere și independență; agresivitatea poate servi ca un comportament care sporește stima de sine sau că indivizii cu autoevaluare scăzută pot externaliza vina pentru problemele și eșecurile lor și să se protejeze împotriva sentimentelor de inadecvare, inferioritate și rușine, ceea ce duce la agresiune asupra altora [82].

Studiile empirice denotă o inconsistenţă privind relaţia dintre stima de sine şi agresivitate. În unele studii persoanele agresive au manifestat o stimă de sine mai redusă comparativ cu persoanele nonagresive. Alte studii au identificat o asociere directă între stima de sine medie şi agresivitate.

Astfel, unele cercetări empirice evidenţiază existenţa relaţiei dintre agresivitate şi stima de sine înaltă doar la o parte din populaţie. În acelaşi timp, în pofida aparenţelor de încredere în sine înaltă, aceste persoane manifestă insecuritatea imaginii de sine. În mod empiric, această insecuritate este

reflectată, de exemplu, prin instabilitatea propriei stime de sine sau prin caracteristicile sale de grandoare, narcisice şi defensive. Din acest motiv se sugerează ca în loc de a studia stima de sine ca un continuum unidimensional de la „redus” spre „ridicat”, includerea dimensiunilor calitative ar fi oportune pentru clarificarea relaţiei agresivitate-stimă de sine. Dimensiuni calitative ar putea fi considerate diferite tipuri de stimă de sine nesănătoase, cum ar fi un sine dispreţuitor şi subapreciativ versus refuzul narcisic de a vedea orice negativ în sine (Platon C., Turchina T. [33]).

În vederea clarificării relaţiei dintre stima de sine şi agresivitate, specialiştii (Platon C., Turchina T. [33], Potâng A. [34] ș.a.) atrag atenția asupra importanței de a ţine cont de anumite distincţii care sunt caracteristice pentru cercetările moderne privind agresivitatea, şi anume: cele dintre agresivitatea proactivă şi reactivă, agresivitatea directă şi indirectă. În literatura psihologică sunt numeroase studii focalizate pe stima de sine şi pe relaţia cu cogniţiile, emoţiile şi comportamentul individului. În cadrul acestor studii stima de sine corelează aproape cu orice cu care a fost măsurată relaţia.

În majoritatea cazurilor, rezultatele denotă corelaţia dintre stima de sine înaltă şi factorii pozitivi ca optimismul, copingul de succes, emoţiile pozitive, sănătatea fizică (Scheier & Carver, 1985; Myer & Diener, 1995; Siu & Watkins, 1997; Vingilis et al., 1998), pe când stima de sine redusă este conectată la astfel de caracteristici nedorite şi negative, ca: depresia, timiditatea, singurătatea, frica (Buss & Plomin, 1975; Russel et al., 1980; Chek & Buss, 1981; Philot et.al., 1995) [apud 75; 108; 123].

Totodată, în viziunea unor specialişti, mai multe cercetări empirice par să susţină intuiţia generală precum că stima de sine redusă relaţionează cu orice fapt negativ şi indezirabil, pe când stima de sine înaltă favorizează starea de bine şi un comportament social dezirabil. Similar, agresivitatea mai mult timp a fost considerată în relaţie cu stima de sine redusă (Baumeister, 1996) [60], această perspectivă fiind luată mai mult sau mai puţin ca evidentă. În cazul, în care alte cercetări empirice dovedeau contrariul, erau invocate explicații precum că indivizii agresivi trebuie să aibă o stimă de sine redusă în pofida aparentei încrederi de sine, altfel ei nu s-ar comporta aşa (Savin-Williams & Jaquish, 1981). Conform lui Baumeister et al. (1996) [60]perspectiva asocierii agresivităţii cu stima de sine redusă a suferit ambiguităţi, inconsistenţe şi chiar evidenţe empirice contradictorii.

În plan general, pare controversată presupunerea că o persoană care se simte bine în raport cu sine să fie agresivă cu alţii. În acest sens, reiterăm poziția unor autori: cel puţin, viziunea că starea de bine *cauzează* agresivitate pare denaturată (Platon C., Turchina T. [33]).

Cercetătoarea Hogaș (2010) [21] oferă o altă abordare subiectului vizat. Aceasta afirmă că „dincolo de multitudinea sensurilor care i se asociază, violența este un abuz de putere, fiind legată, aproape întotdeauna, de o poziție de putere și de impunerea acestei puteri asupra celorlalți. Totuși, în mod aparent paradoxal, adeseori chiar lipsa de putere determină violența. Conștiința lipsei de putere, a impotenței, creează, în multe cazuri, o nevoie de afirmare atât de puternică, încât devine agresivitate destructivă, care în ultima instanță duce la violență”. Astfel, autoarea face apel la două modalități de a defini conceptul de putere, referindu-se la stima de sine scăzută și la nevoia de a-i controla pe alții.

Din diverse studii se constată că mediul familial și social timpuriu şi factorii parentali sunt predictori atât ai agresivităţii, cât şi ai stimei de sine. De exemplu, negarea emoţională a copilului şi pedeapsa fizică sunt predictori ai agresivităţii de mai târziu (Eron et al.,1991), în timp ce dragostea parentală necondiţionată şi acceptarea sunt considerate fundamente ale dezvoltării stimei de sine sănătoase şi ale sentimentului propriei valori (Buss, 1966) [64]. Acestea poate servi drept argument în contestarea asociaţiei dintre stima de sine înaltă şi agresivitate.

Pe de altă parte, comportamentul agresiv poate fi abordat ca un comportament de asumare a riscului care solicită curaj (de exemplu, în numele dragostei, în numele patriei etc.) şi încredere în propriile posibilităţi de a ataca oponentul. Aventurismul este mai mult caracteristic celor cu stimă de sine înaltă (Spencer et al., 1993 [97]).

În același timp, indivizii cu stimă de sine redusă nu au încredere în propriile abilităţi. Respectiv, ei se aşteaptă la eşec în orice situaţie riscantă sau provocatoare (Tice, 1993), evitând pe cât e posibil situaţii de așa gen. Totodată, stima de sine redusă explică de ce unii oameni îşi orientează atacurile agresive spre victime relativ neajutorate sau slabe fizic (ex.: soţul care-şi atacă soţia, un adult ce-şi bate copilul, colegi de clasă agresează semenii). În alte cazuri, o stimă de sine redusă nu pare a fi un antecedent plauzibil al comportamentului agresiv mai mult decât stima de sine înaltă.

Deseori este vehiculată idea că oamenii cu stima de sine scăzută ar fi mai agresivi decât cei cu înaltă stima de sine. De fapt, contrariul este adevărat. Cercetările au constatat că indivizii cu stima de sine înaltă sau instabilă sunt mai predispuși la furie și sunt foarte agresivi atunci când imaginea lor înaltă este amenințată (Kernis, Brockner & Frankel, 1989 [apud 62]; Baumeister et al., 1996 [60]) De exemplu, bătăușii din clasă sunt aceia care doresc mereu să fie în centrul atenției, care se gândesc mult la ei înșiși și care nu pot accepta critici (Salmivalli & Nieminen, 2001) [96]. Se pare că acești oameni sunt foarte motivați să-și protejeze concepțiile de sine de supraapreciere (inflated self-concepts – engl.) și să reacționeze cu furie și agresiune atunci când sunt amenințați.

În acest sens, interes prezintă cercetările lui Salmivalli și colab. (2005) [Salmivalli NEW] asupra conexiunii dintre percepția sinelui/stima de sine, agresivitate și altruism. Astfel, copiii care s-au văzut și au fost văzuți de către colegii lor ca fiind preocupați doar de propria persoană au fost mai agresivi și mai puțin altruiști decât copiii care erau considerați mai grijulii față de ceilalți (Figura 1.2.) [136].

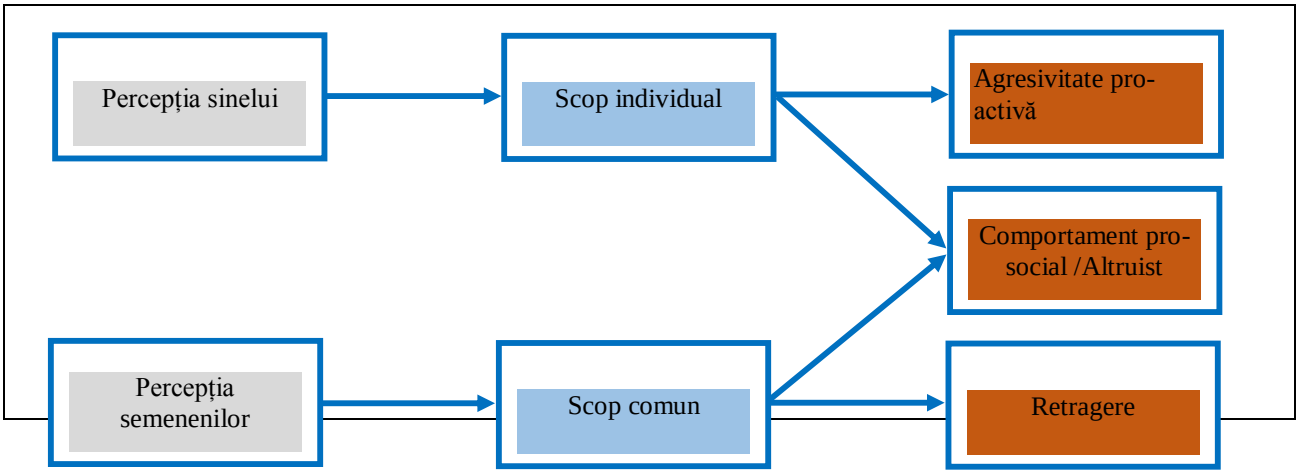


Figura 1.2. Percepția sinelui, Agresivitatea, Altruismul

Cercetările din mai multe țări [121; 106] au arătat că adolescenții cu stima de sine scăzută sau înaltă au avut efecte semnificative asupra comportamentului agresiv în rândul adolescenților din învățământul secundar. Ostrowsky (2009) [82] a constatat că ”persoanele care au o înaltă stima de sine pot da vina pe alții pentru problemele și eșecurile lor de a se proteja împotriva neajunsurilor, a inferiorității și a rușinii, ceea ce duce la agresiune față de alții”. În sprijinul rezultatelor obținute, Bayraktar et al. (2009) au susținut că stima de sine prezice agresivitatea într-un mod negativ. Asta înseamnă că un nivel ridicat al stimei de sine scade nivelul de agresiune al indivizilor. Mai mult decât atât, ”indivizii care au un înalt nivel de sine arată agresivitate mai mică în comparație cu cei care au stima de sine scăzută” (Fergusson and Horwood, 2002; Saylor & Denham, 1993) [apud 121].

Cercetătoarea Amad (2015) [52] a constatat că stima de sine scăzută este asociată cu o agresivitate reactivă ridicată, în timp ce narcisismul este legat pozitiv de agresivitate și, în special, de agresivitate proactivă.

Concluzionăm următoarele: Urmare a analizei efectuate, constatăm că în pofida existenței diferitor teorii/ concepte ce conectează agresivitatea cu stima de sine, în calitate de provocare pentru cercetători rămâne conexiunea agresivității fie cu stima de sine redusă, fie cu stima de sine înaltă, timp în care nicio viziune nu este susţinută uniform de evidenţe clare empirice. În acest context, explorarea

relației dintre stima de sine și agresivitatea la liceeni, în condițiile specifice ale unei țări cum este Israel, poate deschide noi perspective în abordarea problemei.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. În baza analizei literaturii de specialitate [1; 7; 9; 14; 26; 36; 55; 103 etc.] la tema cercetării am constatat că agresivitatea, fiind definită ca comportament sau atitudini cu impact dăunător asupra altora, a evoluat devenind astăzi obiectul de studiu din diferite perspective.
2. Precizând esența conceptelor de bază, propunem **redefinirea agresivității în raport cu sistemul educational**: *agresivitatea reprezintă manifestarea acțiunilor prin pedepse fizice, hărțuire și denegrare psihoemoțională, aplicate între elevi, între elevi și personalul școlii și persoane terțe, în cadrul și în preajma instituției de învățământ, care aduc prejudicii și suferințe psihoemoționale, morale, fizice, educaționale persoanelor atacate*.
3. Abordând și analizând aspectele multidimensionale ale agresivității am corelat fenomenul investigat cu evoluția conceptului stimei de sine, concretizând tendințele și direcțiile de dezvoltare a domeniului vizat.
4. Sinteza realizată a contribuit la identificarea faptului că comportamentul agresiv este frecvent întâlnit în rândul adolescenților și ia forma atât a comportamentului impulsiv, cât și a celui premeditat. Condițiile psihologice și sociale joacă un rol semnificativ în dezvoltarea și menținerea agresivității. La evaluarea acesteia trebuie luate în considerare atât teoriile explicative, cât și factorii de risc cumulativi care pot duce la agresiune. Intervențiile psihopedagogice și sociale specifice pot fi eficiente în reducerea violenței, având la bază valorificarea tuturor componentelor.
5. Corelarea abordărilor științifice, a tendințelor în interpretarea agresivității în raport cu stima de sine, ne-a orientat spre structurarea acestora, stabilirea aspectelor esențiale ale posibilelor intervenții. Astfel, au fost elaborate unele *instrumente teoretice, structurate în 2 tabele care elucidează abordările teoretice și teoriile explicative cu referire la fenomenul agresivității*, care vor sta la baza elaborării ulterioare a Modelului pedagogic de diminuare a agresivității adolescenților.
6. În baza standardelor internaționale *am dedus importanța strategiilor educaționale focusate pe dezvoltarea comportamentelor non-agresive/non-violente ale tinerilor*, luarea în considerare a specificului necesităților fetelor și băieților, dar și a contextului sociocultural și familial ș.a.

2. CADRUL METODOLOGIC AL DIMINUĂRII AGRESIVITĂȚII LA LICEENI

2.1. Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel

Studiul Naţiunilor Unite asupra violenţei faţă de copii (2006) a identificat cinci locuri/ medii/ contexte unde copiii sunt agresați: casa şi familia, şcoala şi alte medii educaţionale, instituţii şi penitenciare, locul de lucru şi comunitatea [46]. Aceasta este situaţia constatată în diferite ţări ale lumii.

Totodată, conform raportului UNESCO (2017), toți copiii și adolescenții sunt expuși riscului de violență și agresiune în școală, dar cei care sunt vulnerabili din cauza unor factori precum sărăcia, statutul social asociat etniei, diferențele lingvistice sau culturale, migrația/strămutările și dizabilitățile, care sunt orfani sau din famili afectate de HIV, ar putea fi mai vulnerabili în acest sens [99].

În contextul standardelor internaționale, am explorat informația cu referire la posibilele strategii și metodologii de prevenire a comportamentelor agresive ale tinerilor, managementul acestora.

Având în vedere complexitatea problemelor sociale și pluralitatea factorilor care pot genera un comportament violent, este necesar să se ia măsuri la diferite niveluri și să se implice toți actorii-cheie, în special familiile, profesorii și elevii, pentru a combate eficient violența în școală.

Este recomandat școlilor să dezvolte proiecte practice și activități extrașcolare (cum ar fi forumuri, mese rotunde, zile libere) cu privire la problema agresivității, violenței la școală, care reunește profesori, elevi și părinți; să organizeze programe de voluntariat împreună cu părinții, menite să le ajute să-și asume responsabilitățile părintești și să asigure recunoașterea pe deplin și respectarea drepturilor copilului; să colaboreze în implementarea proiectelor și activităților vizate cu ONG-uri care au cunoștințe și experiență specifice legate de educația împotriva violenței ș.a. Atenție deosebită trebuie acordată unei abordări non-senzaționale a mass-mediei (presa scrisă, muzică, televiziune, film, internet, telefoane mobile etc.) în ceea ce privește violența în școală și violența socială în viața cotidiană (violența în familie, violența în grup, violența penală) [93].

În același timp, atenție sporită este acordată dezvoltării parteneriatelor școală-familie, fiind recomandat școlilor să promoveze și să dezvolte o formare continuă pentru părinți, pentru a-i ajuta să își joace rolul educațional într-o lume în continuă schimbare, să-i facă mai conștienți de responsabilitățile lor și să armonizeze mesajele primite de copii la domiciliu și la școală. Părinții

urmează să fie instruiți să găsească modalități mai ușoare de a-și îndeplini responsabilitățile părintești în cazul în care reconcilierea vieții de familie cu cea profesională este dificilă, iar copiii/tinerii trebuie să rămână acasă pe cont propriu.

Totodată, școala are responsabilitatea să introducă politici de îmbunătățire a statutului profesiei de profesor; să acorde o atenție deosebită educației copiilor din medii sociale și familiale defavorizate și să promoveze parteneriate specifice și, dacă este necesar, în afara școlii cu părinții din aceste medii; să instruiască profesorii în relațiile interculturale și să ofere resursele necesare pentru a depăși barierele lingvistice și culturale în relațiile cu familiile imigrante.

Autoritățile educaționale sunt încurajate să acorde mai multă atenție nevoilor și preocupărilor tinerilor, în special prin înființarea sau consolidarea consiliilor studențești și a altor forme de participare locale, regionale și naționale, prin implicarea mai strânsă a elevilor în luarea deciziilor educaționale și rezolvarea problemelor precum violența în scoală.

În calitate de strategie importantă este propusă vizibilitatea activității instituțiilor educaționale, pentru a oferi publicului o imagine mai clară a ceea ce fac școlile, pentru a promova dialogul și, astfel, pentru a încuraja participarea părinților și pentru a facilita mai multă flexibilitate în ceea ce privește calendarul și procedurile de participare.

Parteneriatul dintre școli și autoritățile locale este încurajat în beneficiul ambelor părți, inclusiv prin utilizarea școlilor pentru promovarea spiritului comunitar și adaptarea structurilor sociale, sportive și culturale, dar și în vederea sporirii autonomiei școlilor, astfel încât fiecare să se adapteze mai ușor la realitățile locale specifice [84].

Ideile expuse mai sus servesc în calitate de repere metodologice valoroase în vederea asigurării unor intervenții eficiente de diminuare a agresivității fetelor și băieților în instituțiile de învățământ, în special în contextul prezentei cercetări.

În acest sens, este extrem de importantă abordarea cât mai curând posibil subiectului agresivității ca manifestare a violenței în viața școlară a copiilor și să se introducă și/ sau să se dezvolte în continuare educația împotriva violenței la școală [93]. Transformările radicale care au apărut în politicile educaționale arată că este posibil să se obțină rezultate semnificative, inclusiv la nivel de schimbări de mentalitate: metodele de predare autoritare s-au transformat treptat în stil neautoritar, promovând adesea o abordare critică a autoritarismului. Progrese similare se atestă în relațiile părinte-copil și în cadrul societății în ansamblu.

Totodată, orice program trebuie să se bazeze pe un *management eficient*, care ar coordona

strategiile ce vizează factorii de risc biologici, psihologici și sociali ce contribuie la producerea agresivității. Deoarece agresivitatea rar când are doar un singur factor predispozant, este necesar să se coordoneze intervențiile variind de la individ la factorii comunitari.

Figura 2.1. prezintă un algoritm de bază pentru managementul intervențiilor de prevenire și diminuare a agresivității [139].

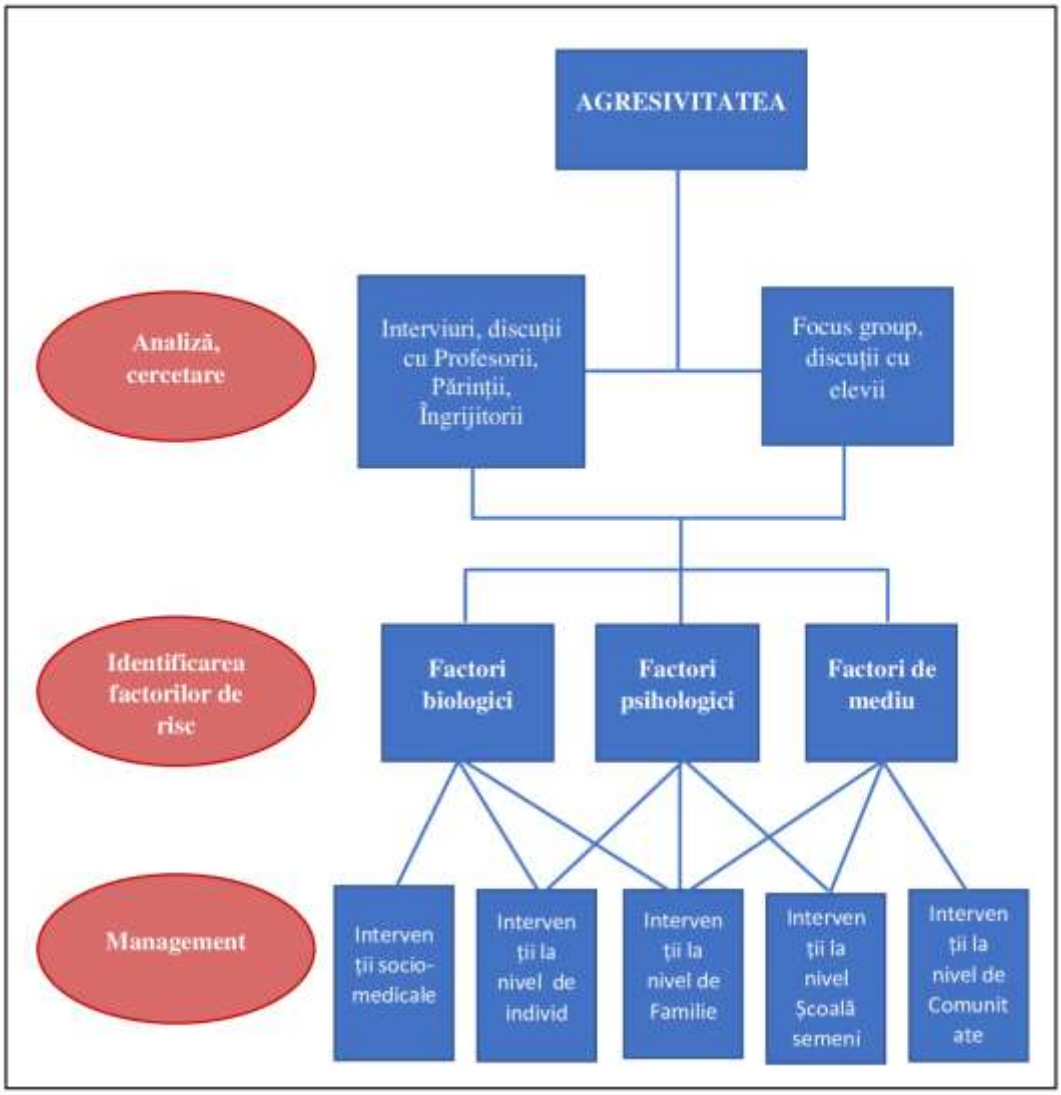


Figura 2.1. Managementul intervențiilor în cazul agresivității

Legăturile pertinente dintre comportamentele problematice și integrarea școlară sugerează că programele eficiente de intervenție pentru a îmbunătăți integrarea școlară trebuie să se concentreze atât pe reducerea motivației de a agresa, cât și pe creșterea motivației de realizare/ succese. În calitate

de modalitate eficientă de reducere a agresivității elevilor din clasele mari se propune explorarea capacitării acestora în responsabilizarea personală. Programele de intervenție trebuie concentrate inițial pe reducerea agresiunii copiilor, fiind apoi extinse pentru a include creșterea responsabilității personale. Unele studii au demonstrat că atribuțiile copiilor atât în domenii sociale, cât și academice pot fi schimbate cu strategii educaționale rentabile. Aceste schimbări în cognițiile copiilor au produs în mod fiabil schimbări pozitive în comportament [6; 132; 118].

În baza studiilor constatăm că elevii din școala primară care se angajează într-o agresiune deschisă sunt, de asemenea, lipsiți de atenție, deseori neglijați la repartizarea sarcinilor în clasă (Kazdin, 1996). În școala medie, elevii evaluați ca fiind foarte agresivi de către colegi, sunt de asemenea evaluați de către profesori ca fiind slab motivați, lipsiți de interes școlar (Wentzel, 1993), mai dezordonați comportamental și, deseori, lipsiți de sarcini (Coie, Lochman, Terry și Hyman, 1992) în comparație cu colegii lor neagresivi. Indiferent dacă agresivitatea este măsurată în școala primară (Risi, Gerhardstein & Kistner, 2003), în școala medie (Franceză & Conrad, 2001) sau chiar în prima clasă (Ensminger & Slusarcick, 1992), dificultățile (performanță scăzută, motivație scăzută, adaptare deficitară) și abandonul școlar timpuriu se pot manifesta la nivel de liceu [apud 132].

În contextul celor menționate mai sus menționăm dezvoltarea pe parcursul anilor a mai multor programe pentru a asigura intervenția timpurie și prevenirea agresiunii și a violenței la copii. De obicei, aceste programe se concentrează pe dezvoltarea abilităților sociale, îmbunătățirea toleranței la frustrare și îmbunătățirea abilităților de rezolvare a problemelor (mai multe detalii în *Anexa 3*). *Programele comunitare* vizează construirea acestor abilități la nivel individual și familial și includ consiliere individuală, consiliere familială, formare părentală, formare profesională, sprijin comunitar și managementul cazurilor pentru coordonarea și conectarea pacientului la servicii. Intervențiile pe bază de școală sunt, de asemenea, disponibile pentru a crea interacțiuni pozitive între semeni, pentru a reduce comportamentele de ostracizare și agresiune și pentru a spori realizările academice. Intervențiile în școala timpurie sunt cele mai eficiente atunci când se concentrează pe îmbunătățirea abilităților sociale și accentuând dezvoltarea abilităților comportamentale, mai degrabă decât schimbarea tiparelor de gândire, concentrându-se asupra consecințelor sau reglementării emoționale [15; 78].

Copiii fac faţă unor situaţii familiale şi şcolare tensionate prin comportamente agresive. Agresivitatea lor poate fi o modalitate de a atrage atenţia sau poate fi o simplă provocare. Uneori copiii folosesc comportamentele agresive pentru a câştiga o identitate proprie, alteori pentru că se simt

pur şi simplu neglijaţi (Petermann F., Peteremann U., 2006) [31].

Comportamentul agresiv are în timp efecte negative şi duce la deficienţe în modalităţile de rezolvare a situaţiei conflictuale. În general, copiii agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare şi abuz, dar de multe ori agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Agresivitatea copilului se poate manifesta încă din perioada de sugar, când acesta îşi manifestă furia (în special băieţelul), continuând cu copilaria mică, în care apar conflicte în special între copiii de acelaşi sex, apoi cu vârsta şcolară, când băieţii preferă agresivitatea fizică, iar fetele agresivitatea indirectă. Comportamentul agresiv al copilului poate avea ca scop obţinerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat) (Petermann, F., Peteremann U., 2006) [31].

De multe ori, însă, agresivitatea este motivată de frică şi se amplifică prin crize de furie şi nesiguranţă (Ionescu S., Jaquet M., Lhote C., 2007) [23]. Copiii din această categorie nu au încredere în ceilalţi, se simt ameninţaţi şi încearcă să-şi reducă furia printr-un comportament agresiv de prevenţie caracterizat prin izbucniri de furie. Ei aşteaptă o recunoaştere socială exagerată şi sunt foarte sensibili la ameninţări, încercând să câştige respect cu ajutorul agresivităţii. Când copiii agresivi obţin respect şi supunere de la ceilalţi copii, agresivitatea lor se întăreşte şi se manifestă în tot mai multe ocazii. Metodele educative nepotrivite utilizate de părinţi, caracterizate prin ameninţări vagi, întăresc agresivitatea copilului.

Astfel, fenomenul agresivității tinerilor, inclusiv în contextul școlar, este unul multiaspectual. Analiza acestuia prin prisma factorilor determinanți oferă o platformă mai largă pentru înțelegerea fenomenului. Printre factorii determinanți/ de risc se înscriu: factorii de ordin individual, familial, școlar, comunitar, sociopolitic (Figura 2.2.).

Pe lângă factorii determinanți/ de risc și de protecție descrişi în Figura 2.2, nu în ultimul rând, factori situaționali precum provocarea, stimulente specifice (de exemplu, dorința de a fi proprietar a ceva), deținerea unei brichete și alte momente de declanșare (de exemplu, consumul de alcool) sunt decisive pentru apariția comportamentelor agresive. Trebuie să se țină cont de faptul că valoarea explicativă a factorilor determinanți și de protecție identificați astfel este limitată. De asemenea, este decisivă interacțiunea complexă a diverselor riscuri și riscuri ca factori de protecție. De exemplu, un anumit comportament problematic poate fi rezultatul constelațiilor foarte diferite, iar un anumit factor de risc poate provoca diferite tipuri de probleme comportamentale. Unele studii indică faptul că factorul de risc mai mic decât cel de acumulare este determinant pentru dezvoltarea comportamentului problematic (a se vedea, de exemplu, Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1998). În plus, nu orice

risc sau constelație de factori de risc conduce la comportamente problematice. Factorii favorizanți riscului au toți un impact mai mare dacă lipsesc factorii de protecție (Rutter, 1987) [143]. Astfel, ceea ce este decisiv este numărul de factori de risc și al celor de protecție, concentrația acestora și interacțiunea lor.

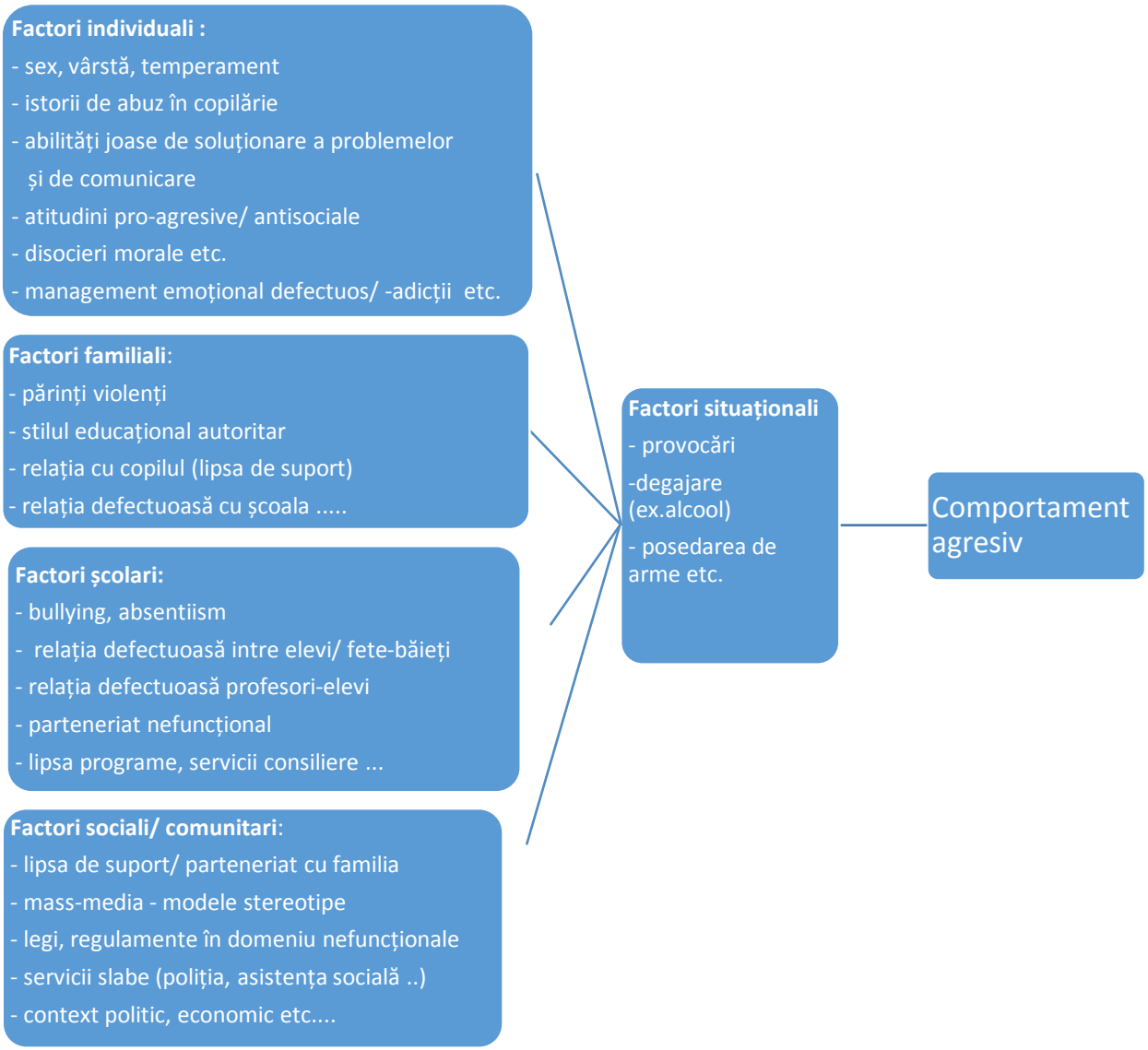


Figura 2.2. Factorii de risc și factorii de protecție

Evenimentele traumatice din copilărie sunt puternic corelate cu agresiunea ulterioară [109; 110; 135]. Elevii care manifestă agresiune cronică sunt susceptibili să sufere ei înșiși de violență. Trauma s-a dovedit a fi cel mai predictiv factor de a contribui la copiii care prezintă violență care au fost îndrumați pentru gestionarea situațiilor de urgență. Comportamentul agresiv al celor care se

confruntă cu traumatisme timpurii și cu abuz este adesea dus la maturitate. Traumatismul timpuriu are atât efecte psihologice asupra comportamentului ulterior, cât și modificări epigenetice în expresia genelor, care afectează reglementarea dopaminergică, serotoninergică și, ca răspuns la stress, eliberarea de cortizol.

Factorii psihologici, cum ar fi temperamentul, caracteristicile înnăscute ale personalității, pot predispune pe cineva la agresiune. Temperamentul cuprinde trăsături precum nivelul activității, distractibilitatea, intensitatea emoțională și adaptabilitatea, pentru a numi câteva. Rezolvarea conflictelor prin acte agresive este mai probabilă în rândul copiilor care sunt impulsivi, irascibili, prezintă emoții exprimate înalt, au un prag senzorial scăzut și au o capacitate redusă de a se adapta. Cu toate acestea, senzația de frustrație, atacat sau jenă poate conduce pe cineva la agresiune reactivă.

Studiile demonstrează că construcțiile sociale familiale sunt factori de risc pentru agresivitate-violență. Factorii cu referire la părinți, care sunt asociați cu creșterea riscului de agresivitate în rândul copiilor, includ nivelul scăzut al părinților în educație, comportamentele antisociale, debutul precoce matern al copiilor, familiile cu un singur părinte, discordia familială și numărul mai mare de copii. Stilurile părinților sunt, de asemenea, foarte corelate cu comportamentul copilului și cu comportamentul de influență la copiii mai mici [135; 159; 127; 126].

Părinții care manifestă agresiune sau se angajează în acte criminale au copii cu rate sporite de comportament antisocial. Stilul parental al pedepsei inconsistente, reactive, autoritare este stilul de părinți cel mai asociat cu agresiunea pediatrică. Cu toate acestea, este de asemenea cunoscut faptul că copiii care manifestă un nivel ridicat de agresiune contribuie, de asemenea, la dezvoltarea acestui stil de paternitate. O dinamică tipică este atunci când un copil se comportă afară, iar părintele răspunde cu o emoție puternică și o pedeapsă reactivă care, la rândul său, determină o escaladare ulterioară a copilului până când părintele îl acceptă, ducând copilul la învățarea că comportamentele agresive vor obține rezultatul dorit. Deși părintele poate rezolva situația acută a agresiunii, el sau ea învață un copil care afișează agresiunea modul de a gestiona comportamentele. O structură disciplinară a aplicării consecvente a regulilor cu un stil emotiv scăzut, cu directive clare și concise este asociată mult mai puțin cu agresivitatea din copilărie.

Pe masură ce copiii cresc, dinamica influenței colegilor exercitată asupra comportamentelor este în creștere. La copiii mici, respingerea sau victimizarea de la egal la egal este cea mai strâns legată de agresiunea cronică. În schimb, copiii mici, care manifestă niveluri mai ridicate de agresiune, se confruntă, de asemenea, cu rate mai mari de respingere reciprocă, care perpetuează o traiectorie

cronică a conflictelor interpersonale și a agresiunii.

În adolescență, efectele dinamicii de la egal la egal sunt foarte influente în dezvoltarea agresiunii și a violenței. Adolescenții care se confruntă cu relații sociale slabe, victimizare între egali sau care sunt asociații cu colegii antisociali/ delincvenți sunt cel mai expuși riscului agresiunii ulterioare. Un factor de risc independent în dinamica relațiilor cu semenii aparține rolului/ impactului colegului/ grupului/ bandei, în care violența este o formă acceptabilă de comportament.

În contextul unor țări, *factorii de risc psihosocial multipli* sunt asociați cu violența legată de arme, inclusiv stresul timpuriu asupra mediului și familiei, relațiile slabe dintre părinți și copii, convingeri pozitive ale familiei și semenilor despre agresiune, violență, o cultură care acceptă folosirea agresiunii, diferitor arme ca metodă de rezolvare a problemelor, afilierea cu colegii cu comportament delicvent, dezangajarea academică și expunerea la medii violente.

O atenție sporită necesită factorii de risc din mediul şcolar: cei mai predictivi în determinarea comportamentelor agresive se dovedesc a fi cei legaţi de eşecul şcolar sau performanţe slabe (Cosmovici A., Iacob L., 1998) [11].

Pe lângă acesta, cei mai importanţi factori ai agresivităţii şcolare sunt (Hăvârneanu C., 2001) [20]:

- Lipsa de implicare în activităţile şcolare, absenţa unor reguli clare şi politici şcolare care să stabilească comportamentul elevilor, precum şi slaba atenţie acordată diferenţelor individuale în cadrul şcolii;
- Stil de disciplină autoritar aplicat conflictelor şcolare au tentinţa să exacerbeze aceste disfuncţionalităţi;
- Atunci când curricula şcolară şi modalităţiile de realizare a instrucţiei nu sunt adaptate nivelului abilitaţilor elevului, aceştia devin frustraţi sau plictisiţi, manifestând lipsă de ataşament total faţă de propria lor şcoală. Această relaţie este evidentă în cazul multor elevi cu tulburări emoţionale şi comportamentale care prezintă dificultăţi instrumentale la diferite discipline;
- Profesorii au tendinţa de a interacţiona mai puţin cu elevii distructivi;
- Tot în cadrul acestor clase se constată lipsa cvasi-totală a unor întăriri pozitive chiar şi în situaţia manifestării unui comportament adecvat din partea elevilor ce manifestă probleme;
- Un alt factor ce trebuie luat în seamă sunt relaţiile deficitare dintre elevi, climatul ostil din clasă, lipsa unor relaţii de apropiere şi a unei percepţii interindividuale.

Comportamentele sesizate în unitatea şcolară sunt de genul: se împing, se bat, se înjură, îşi pun piedică, fură, se ceartă, scuipă, nu respectă regulile clasei, ameninţă, distrug obiecte. În acest caz, intervenţia din partea cadrelor didactice este necesară.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar şi normele social-morale, fiind mereu sancţionat de catre educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de catre mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea (Petermann, F., Peteremann U., 2006) [231].

Astfel, constatăm că mulţi copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viaţă (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinţilor în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiţi, interacţiuni multiple, comunicare activă), experienţelor şcolare (bogate, sărace) şi ale celor sociale (recompensatorii/restrictive (Băban A., 2009) [apud 123].

Este important de reținut importanța mass-media, în special a rețelelor de socializare, care poate fi un declanșator puternic în escaladarea agresiunilor/ violențelor. Violența la TV reprezintă un factor important în apariția comportamentului agresiv (Cemârtan S., Baciu T., 2006 [116]; Furlow, 2017 [124]; Ramirez (2012) [apud 123; 152].

Alți factori de risc pentru agresivitate, în general, includ statutul socioeconomic familial scăzut, parteneriatul slab dintre familii și organizațiile școlare sau comunitare, perturbările familiale frecvente și viața comunitară dezorganizată social [135].

În același timp, reiterăm constatările mai multor studii, potrivit cărora agresivitatea exercită efecte negative atât asupra victimelor, cât și asupra celor care fac rău (Amad, 2015) [52], dar și asupra martorilor acțiunilor violente. Este, de asemenea, considerată o problemă atât de importantă în domeniul sănătății publice din întreaga lume [153], care produce probleme socioeconomice serioase și costuri substanțiale pentru societate. Astfel, determinarea cercetătorilor în domeniul dezvoltării umane aduce un interes enorm în relația și agresiunea între adolescenți (Berger, 2007) [apud 125].

Toți acești factori, în dependență de combinație, pot avea consecințe nefaste asupra fetelor și băieților în școală, după cum urmează:

- *asupra sănătății*: insomnie, disfuncții alimentare, disfuncții urinare, dureri de cap, dureri de burtă/ stomac, întârzieri de dezvoltare ș.a.;

- *asupra stării psihoemoționale*: stima de sine și încrederea în sine reduse, tulburări de anxietate [125], frică, neputință în dirijarea/managementul emoțiilor, depresie, stres post-traumatic ș.a.;
- *asupra comportamentelor*: dificultăți de comunicare cu cei din jur, dificultăți de învățare și note mici la școală, comportamente riscante sau autovătămare, izolare și înstrăinare de alte persoane, dificultăți de atașament și de relaționare. ș.a.

În contextul prezentei cercetări teoria socialecologică în raport cu fenomenul agresivității adolescenților oferă un spațiu extins pentru înțelegerea acestuia. Propunem abordarea agresivității adolescenților ajustată la componentele socioecologice (Figura 2.3.).

Reiterăm poziția lui Bronfenbrenner (2000) [114] precum că comportamentul unei persoane este format din mai multe clase de structuri corelate cu cuiburi, denumit mediu ecologic, care constă din microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem. Prin urmare, comportamentul individual este influiențat de puterea și greutatea pe care fiecare sistem o are asupra persoanei. Menționăm existența a două puncte de reper teoretice ale acestui model. Primul vizează reiterarea structurii de cuib a straturilor fiecărui sistem.

Microsistemul, de exemplu, este precursorul imediat pentru a prezice comportamentul persoanei; cu toate acestea, acest sistem este situat în mezosistemul mai larg, și așa mai departe, existând o intersectare între acestea. Al doilea punct vizează interconexiunea sistemelor cu persoana: cu cât sistemul este mai aproape de persoană, cu atât mai directă și imediată este influența asupra ei.

La nivel individual sunt explorate mai multe variabile, care confirmă că trăsăturile biologice (vârstă, sex), istoria de viață (aplicarea agresivității), caracteristicile persoanei (empatie, autocontrol), atitudinile și credințele învățate (Wright, 2016), inclusiv credințe agresive normative, influențează perpetuarea agresivității atât individual, cât și interactiv. Alte variabile se încadrează în această porțiune a teoriei. De exemplu, Twyman și colab. (2010) au arătat că tinerii care sunt expuși la intimidare cibernetică petrec mult mai mult timp în activități bazate pe computer și sunt mai susceptibili să fie și niște bătăuși tradiționali în comparație cu colegii potriviți neimplicati; cu toate acestea, interacțiunea statistică nu a fost testată. Erdur-Baker (2010) a descoperit o interacțiune între infracțiunea de intimidare tradițională și sexul participantului pentru a prezice infracțiunea de intimidare cibernetică, astfel încât cea mai mare probabilitate de implicare în cyberbullying vizează mai mult băieții implicați tradițional în acțiuni agresive [apud 131]. De obicei, psihologii sociali evaluează variabilele în porțiunea centrată pe persoană din teoria lui Bronfenbrenner (1977) [114].

Microsistemul, conform lui Bronfenbrenner (1977), constă în diverse interacțiuni între

persoană și mediul ei imediat care are trăsături fizice și temporale specifice.

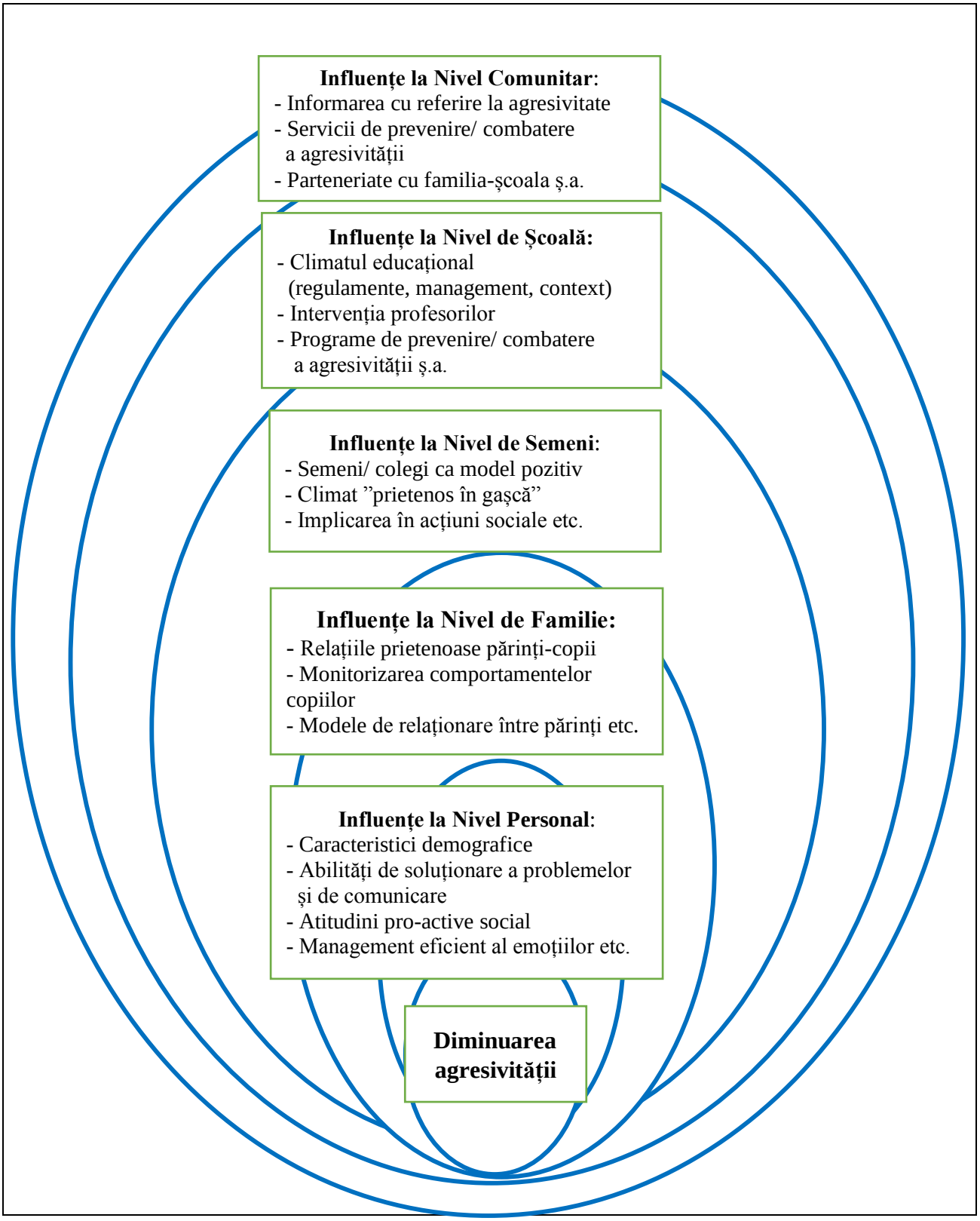


Figura 2.3. Abordarea diminuării agresivității din perspectivă socioecologică

Variabilele din microsistem există în afara individului, dar joacă un rol important în determinarea comportamentelor sociale. De exemplu, variabilele precum familia, semenii/colegii și școală pot fi clasificate ca variabile de microsistem, dat fiind că influențează persoana prin modelarea modului în care oamenii învață. Unii cercetători au identificat legătura dintre tipurile de stil parental și infracțiunea de intimidare cibernetică (”cyberbullying perpetration”): copiii din familii cu protecție parentală înaltă și îngrijire parentală scăzută au fost mai predispuși spre a intimida cibernetic alte persoane (Floros și colab., 2013) [apud 131]. S-a demonstrat că întărirea de la egal a comportamentelor de intimidare cibernetică duce la perpetuarea infracțiunilor de atac cibernetic odată cu majorarea vârstei (Barlett & Gentile, 2012).

Școala joacă un rol important în viața adolescenților. Profesorii pot contribui la managementul agresivității elevilor prin intervenții directe și indirecte. Studiile confirmă că atunci când climatul școlar este prietenos, probabilitatea manifestării intimidărilor (inclusiv intimidarea cibernetică) este mai mică [131; 1].

Mezosistemul este un mediu al diferitor altor interacțiuni de microsistem (Bronfenbrenner, 1977). Acesta include variabile care modifică structurile sociale care sunt imperative pentru micro-sistem: interacțiuni statistice între colegi, părinți, profesori și alte influențe asupra manifestării agresivității/comportamentului agresiv. Menționând insuficiența datelor la acest capitol, reiterăm unele rezultate, care tangential prezintă interes și pentru prezenta cercetare. Casas, Del Rey și Ortega-Ruiz (2013) au arătat că: (1) intimidarea tradițională și dependența de internet (variabile de persoană) au prezis o infracțiune cibernetică; (2) suportul profesorilor (variabila microsistem) a acționat ca factor de protecție pentru reducerea dependenței de internet și a intimidării tradiționale; și (3) interacțiunile între colegi (atât pozitive, cât și negative; variabila microsistem) au prevăzut atât perpetuarea cibernetică, cât și cea tradițională. Totodată, combinația și interacținile dintre colegi de la egal la egal și profesori (fiecare ca elemente de microsistem) devine componentă a mezosistemului (Casas et al., 2013).

Exosistemul reprezintă tipurile de structuri sociale la acest nivel de analiză, incluzând mass-media și diverse legi și politici, care, la rândul lor, influențează interacțiunile microsistemelor (Bronfenbrenner, 1977). În acest sens, menționăm impactul mass-media, al rețelelor de socializare asupra perpetuării ori diminuării manifestărilor agresivității la/ între adolescenți. Existența politicilor focusate pe prevenirea comportamentelor violente la diferite niveluri și domenii, a programelor de informare și educare a diferitor grupuri ale populației pot contribui la reducerea agresivității

persoanelor și a diferitor tipuri de violență la nivel de societate în ansamblu. Totodată, trebuie examinate condițiile sociale, economice, politice care determină funcționalitatea acestora.

Cronosistemul abordează schimbările temporale care au influențat celelalte variabile în fiecare sistem (Wright, 2016). În acest sens, de exemplu, accesul la tehnologie, apariția internetului, costul unui computer sau al unui telefon mobil etc., dar și accesul la arme, aceste schimbări, printre alte schimbări la nivel de societate previzionate de cronosistem, au avut, fără îndoială, un impact semnificativ asupra celorlalte sisteme din teoria socioecologică.

Constructul propus în Figura 2.3. poate servi drept temelie pentru programe educaționale, componentele respective constituind condiții psihopedagogice importante în diminuarea agresivității adolescenților. Orice program trebuie să se bazeze pe o coordonare eficientă a strategiilor ce vizează factorii de risc biologici, psihologici și sociali care contribuie la producerea agresivității, transformându-i în factori protectivi și de diminuare a agresivității. Deoarece agresiunea rar când are doar un singur factor predispozant, este necesară valorificarea intervențiilor variind de la individ la factorii comunitari.

2.2. Situația în domeniul prevenirii violenței în școlile din în Israel și din Republica Moldova

În contextul prezentei lucrări, intru structurarea cadrului metodologic, propunem analiza generală referitor la experiența Statului Israel și a Republicii Moldova în prevenirea violenței în școli, care corelează cu aspectele prezentate mai sus.

Cadrul legal din Israel, la fel precum și cel din Republica Moldova, include prevederi importante privind protecția copiilor și tinerilor împotriva diferitor forme de violență, inclusiv violența în școală. Astfel, la nivel de Israel, menționăm: The Assistance to Sex Violence Minor Crime Victims' Law No.5769-2008, care stabilește dreptul copiilor victime ale violenței sexuale de a primi asistență imediată în centrul de criză; The Compulsory Education (Physical Violence Reporting Rules) Regulations No. 5770-2009, care obligă directorii instituțiilor de învățământ să raporteze în scris orice situație de violență fizică între profesori și elevi ș.a. În Republica Moldova reiterăm existența documentelor relevante precum: Legea nr.338 din 15.12.1994 privind drepturile copilului, Hotărârea Guvernului nr. 434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 ș.a. Prin adoptarea documentelor menționate și a altor politici, statele și-au asumat angajamente să contribuie la dezvoltarea programelor informaționale și educaționale în scop de

prevenție, dezvoltarea serviciilor de asistență a victimelor și a structurilor de intervenție în situații de conflicte/ violențe; fortificarea capacităților părinților și ale cadrelor didactice de a face față provocărilor în contextul factorilor de risc; stabilirea și dezvoltarea parteneriatelor dintre școală-familie-comunitate la acest segment ș.a.

Totodată, în pofida progreselor pe segmentul legislativ, există deficiențe la capitolul implementarea politicilor în domeniu. Una dintre provocările pentru Israel rămâne insuficiența resurselor adecvate pentru serviciile de protecție a drepturilor copilului. Constatăm insuficiența programelor de intervenție care să vizeze diminuarea agresivității și violenței în școală. De fapt, problema nu este disponibilitatea programelor, ci mai degrabă adecvarea acestora și eficiența.

Datele Ministerului Educaţiei din Israel [156] relevă o creştere alarmantă a violenţei în şcoli (Figura 2.4). Cu referire la violența verbală (2017), ratele elevilor, care au raportat astfel de cazuri, sunt mai ridicate cu cât vârsta acestora este mai mică, constituind 42% în clasele a IV-a – a VI-a, 34% în clasele a VII-a – a IX-a și 22% în clasa a XI-a.

În plan comparativ între limbile vorbite, la capitolul ”Limbajul”: procentul elevilor care au raportat violența verbală în școlile cu predare în limba ebraică (36%) este mai mare decât în școlile cu predare în limbă arabă (31%). Această tendință este evidentă în special în clasele a IV-a – a VI-a, unde diferența dintre sectoarele lingvistice este mai mare (11%) comparativ cu clasele a VII-a – a IX-a (5%). Pe de altă parte, în clasele a X-a – a XI-a nu a existat vreo diferență semnificativă între sectoarele lingvistice.

Cu referire la ”violența fizică severă” pe sector, date sumare (2011) arată că: procentul elevilor care au raportat cazuri de violență severă în sectorul arab (14%) este mai mare decât în sectorul druze (9%) și mai scăzut decât în sectorul beduin (18%). Acest model este înregistrat la toate etapele de vârstă. În general, proporția celor din clasele a IV-a – a VI-a în toate sectoarele este mai mare decât în clasele a VII-a – a IX-a și a XI-a – a XII-a, în care se înregistrează o rată similară.

Cu referire la ”violență fizică moderată” (2017), comparația pe etape de vârstă denotă: ratele elevilor care raportează cazuri de violență moderată sunt mai ridicate cu cât vârsta este mai mică, constituind 25% din rândul elevilor din clasa a IV-a, 14% – din clasele a VII-a – a IX-a și 9% din clasa a X-a JE.

Aspecte comparative în baza limbii vorbite: proporția elevilor care raportează victimizarea cu referire la violența moderată în școlile vorbitoare de limbă ebraică (15%) este mai mică decât în școlile vorbitoare de limbă arabă (21%). Diferența dintre sectoarele de limbă din clasele a X-a – a XI-a (8%)

este mai mare decât cea din clasele a IV-a – a VI-a și din clasele a VII-a – a IX-a (aproximativ 5%).

Comparația pe etape de vârstă atestă: rata elevilor care raportează cazuri de violență fizică severă este mai mare în rândul elevilor din clasele a IV-a – a VI-a (13%) decât al elevilor din clasele a VII-a și a IX-a (10%) și al claselor a X-a – a XI-a (7%).

Aspecte comparative în baza limbii vorbite: rata elevilor care au raportat cazuri de violență fizică severă în școlile vorbitoare de arabă (15%) este semnificativ mai mare decât rata elevilor în școlile vorbitoare de ebraică (7%). Diferențele dintre sectoarele lingvistice sunt mai mari în clasele a IV-a și a VI-a și la clasele a X-a – a XI-a (aproximativ 8%), comparativ cu decalajele din clasele a VII-a – a IX-a (6%).

Proporția elevilor care au raportat cazuri de violență socială în sectoarele arabe și beduin este similară (27% și, respectiv, 28%) și mai mare decât în sectorul druze (19%). Acest model este înregistrat la toate etapele de vârstă. În toate sectoarele, proporția celor care raportează astfel de cazuri în clasele a IV-a și a VI-a este mai mare decât în celelalte două.

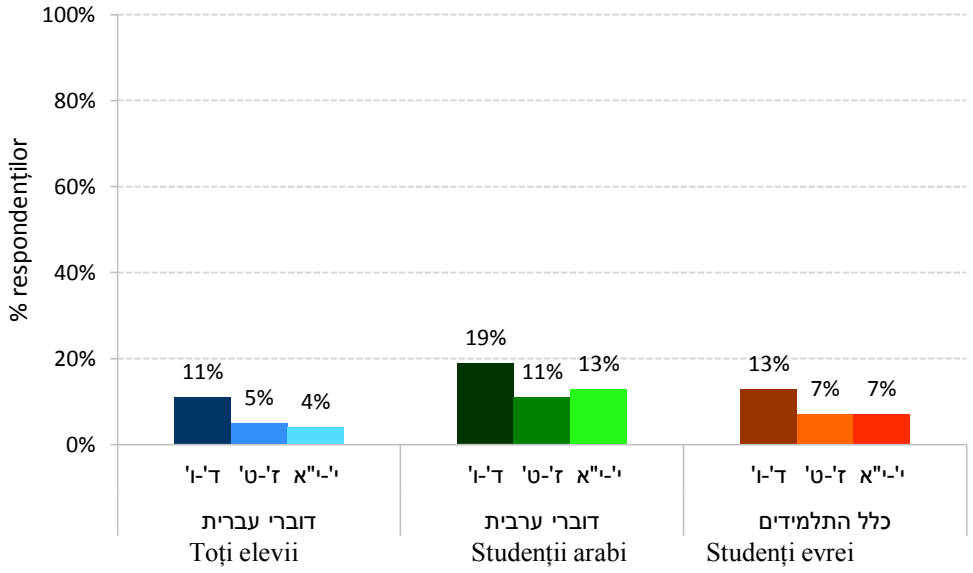


Figura 2.4. Rata victimelor violenței în școlile din Israel

Reiterăm creșterea bruscă în ultimii ani a violenței în rândul tinerilor în școli, acest lucru fiind menționat în raportul Autorității Naționale pentru monitorizare și evaluare a Ministerului Educației (RAMA) [156], datele reflectate în Figura 1.3. Raportul de monitorizare relevă o imagine îngrijorătoare, în școlile unde vorbesc în ebraică constatându-se o creștere de 3% a cazurilor de violență în sălile de clasă Wed-vineri, o creștere de 2% a cazurilor de violență exercitate de elevi față

de personal, precum și rate similare de violență în rândul elevilor în transport spre/ de la școală și de violență sexuală. La fel, a existat o creștere bruscă de 7%, dar și o scădere cu 5% a raportărilor elevilor despre consumul de alcool (care poate fi declanșator al agresivității acestora).

Studiul realizat la fiecare doi ani (Harta educației: Nivelul violenței în școli) reflectă rezultatele unui chestionar pe un eșantion de aproximativ 26 000 de studenți în ultimul an universitar, iar datele sunt prezentate în comparație cu anul școlar anterior, Tsa „a" și Tsa "g". Conform rezultatelor, procentul de elevi care au raportat că au fost victime ale violenței verbale în lunile înainte de completarea chestionarului se ridică la 38%, în sectorul evreiesc, cu cele mai multe afecțiuni în clasele a VII-a – a IX-a. Aceasta este o creștere în comparație cu anii precedenți, în special în clasele Z'- T (7%), dar, de asemenea, în al doilea an de studii și printre juniori (3%). Autorii raportului au menționat necesitatea monitorizării continue a tendințelor fenomenului. În sectorul arab, doar 31% dintre elevi au raportat cazuri de violență verbală împotriva lor.

Per total a fost raportat că 17% dintre elevii din școlile ebraice și 23% dintre elevii din școlile arabe au fost victim ale violenței moderate în lunile înainte de completarea chestionarului; 7% dintre elevii școlilor evreiești au fost victime ale violenței grave. În sectorul arab cifrele sunt mai mari, ajungând la 15%. În ultimii doi ani s-a înregistrat o creștere de 3% a numărului de incidente violente în rândul elevilor din clasa a IV-a și a VII-a. În plus, 6-8% dintre liceenii din sectorul arab au raportat că au adus arme la școală.

Creșterea violenței în școli este confirmată și de următoarele date: 17% dintre elevii claselor a VII-a și a IX-a au fost victime ale violenței sexuale cu o lună înainte de completarea chestionarului. Fenomenul se extinde în clasele inferioare: în clasele a IV-a – a VI-a, 10% dintre elevi declară cazuri de violență sexuală față de ei. Autorii raportului au menționat că "în prima jumătate a anului exista o ușoară creștere a ratelor celor care raportează (4% în clasele a VII-a – a IX-a și 3% în clasele a X-a – a XI-a) și că este importantă monitorizarea fenomenului".

Totodată, procentul elevilor testați care au raportat că au fumat marijuana, ierburi sau hașiș, constituie 3% din clasele a VII-a și a IX-a și 7% din clasele a X-a și a XI-a. Rata de elevi, similare cu clasele G, din clasele a X-a și a XI-a care raportează că au utilizat extasy sau elogia designer sau medicamente se situează la 2% și 3%. 31% dintre elevii școlilor secundare și juniori vorbitori de limbă ebraică au raportat că au consumat alcool, ajungând la intoxicație. Trebuie remarcat faptul că în ultimii doi ani respectiv, se atestă o îmbunătățire a situației cu referire la alcool în rapoartele oficiale: o scădere de 5% și de 3% comparativ cu rapoartele anterioare.

Harta site-ului de educație ”Madeleine” din Israel a arătat existența diferenței dintre centru și periferie, precum și dintre elevii care provin din medii socioeconomice mai înstărite și cei care provin din medii socioeconomice mai joase. În a doua parte a hărții – nivelul violenței în școli – relevă faptul că majoritatea școlilor primare și secundare au raportat că cel puțin doi elevi au fost bătuți recent de colegii lor.

Datele din Harta educației a Israelului pentru 2016 arata că în 30% din școli: de la patru până la șase elevi au fost bătuți de către colegii lor în cursul lunii înainte de a completa chestionarul. 27% dintre școli au indicat că între 2 și 4 elevi și 17% dintre școli au mărturisit că de la 6 până la 8 elevi au fost bătuți de către colegii lor în cursul lunii înainte de a completa chestionarul. În 13% dintre școli, până la 2 elevi au mărturisit acest lucru, iar în 12% dintre școli – mai mult de 8 elevi. Cele 10 cele mai violente școli în anul 2016 sunt împărțite în mod egal între liceele elementare și junior. Dintre acestea, 6 școli din sectorul evreiesc și 4 din sectorul non-evreiesc (arab și beduin).

Datele segmentate în funcție de orașele mari analizate în anii 2016 și 2015 arată indicatori scăzuți ai numărului de elevi implicați în incidente violente înregistrate; printer aceste orașe se înscriu Netanya, Ramat Hasharon, Bat Yam, Holon, Ashdod, Rehovot, Bnei Brak, Afula, Netivot, Ierusalim, Ashkelon și Beersheba.

Printr-o dezagregare a datelor privind școlile examinate în 2016, se poate observa că dintre cele 16 școli cu cea mai puțină violență există 12 școli primare și patru licee. Există un total de 10 școli din sectorul evreiesc (cu educație religioasă 6 și 4 de stat) și 6 școli din sectoare non-evreiești (4 școli – seri, o școală – druzi și una – cerchez). Printre școlile cu cel mai scăzut indicator de violență pot fi menționate cea din moshavul Meron de la Tel Aviv, din pre Arad, Dimona Ami Asaf, cu elemente-cheie ale speranței, pentru a Ghazali Taybeh, o bijuterie de Netanya și mai mult.

De asemenea, a fost identificată o corelație pozitivă între dorința copiilor de a rămâne în școală și clasamentul școlii în indicele educației. De exemplu, școlile în care numărul de elevi care au răspuns afirmativ la întrebarea: ”Chiar dacă aș putea, nu aș merge la o altă școală”, a fost cel mai bine cotat cu referire la măsura de realizare educațională, și viceversa.

Ministerul Educației din Israel raportează în mod constant că continua lucrul asupra planurilor de eliminare a violenței în instituțiile de învățământ. Datele Ministerului pentru anul 2016 indică o scădere a violenței în toate grupele de vârstă. Sondajele de violență sunt prezentate cu regularitate la toate instituțiile de învățământ și permit instituțiilor să formuleze programe de intervenție în școlile în care înregistrează mai multe incidente violente. Amir Weinstock, co-fondatorul ”Madeleine” afirmă

că ”Harta Educației oferă părinților o imagine clară a nivelului de educație și studii al copiilor lor realizate în școală și, nu mai puțin important – le permite să obțină zi de zi informații și date care indică nivelul ridicat de violență”; ceea ce poate motiva părinții să ia măsurile necesare.

În același timp, rata violenței în școlile arabe aproape s-a dublat în patru ani. Alte statistici, care indică neputința sistemului, vizează nivelul de recurgere la lecțiile particulare: 33% dintre elevii din clasele a V-a și a VI-a, și 41% din elevii claselor a VII-a – a IX-a au spus că ei apeează la meditatori la vreo unul dintre subiectele de bază și 45% dintre elevii claselor a X-a – XI-a au raportat asistență la vre-o unul dintre examenele de înscriere. Cele două domenii principale sunt matematica și limba engleză.

Un element-cheie este finanțarea, care este diferențială și corespunde doar minimului necesar; trebuie să se țină cont de capacitatea autorităților locale (și a părinților elevilor), care trebuie să vină cu propriile contribuții la investițiile guvernamentale în elevi. În același timp, este posibil de început cu mai mulți pași simbolici. De exemplu, numirea unui educator arab în rol de Manager în Districtul de Nord, pentru că 65% dintre elevi nu sunt evrei, sau traducerea în limba arabă a materialelor de pe noul site al ministerului, lansat recent.

Un alt element important este pregătirea insuficientă a cadrelor didactice, avându-se că nu cunosc necesitățile și problemele elevilor. Drept rezultat, crește neîncrederea din partea elevilor, cu implicații concrete – abandonul în creștere, aproximativ 15% dintre elevii arabi care au supraviețuit au spus că școala îi direcționează către pista de mai jos a calificărilor lor, și cu o stimă de sine scăzută, declarând că nu cred în ei înșiși.

Concluzie: Datele indică o imagine îngrijorătoare cu referire la disciplina și agresivitatea în clasele superioare în școlile din sectorul arab: este vorba nu doar de creșterea agresivității și de implicarea în acțiuni de violență, dar, de asemenea, de frica de a merge la școală, de teama de răfuială deschisă etc. Procentul de elevi arabi care au declarat că nu se simt în siguranță în școală este de două ori mai mare decât al elevilor evrei, acest lucru fiind și rezultatul indiferenței manifestate pe parcursul anilor de guvernul central, oamenii fiind lăsați să se descurce singuri.

Violența în școlile din sectorul arab afectează performanțele elevilor. Rădăcinile acestei situații se regăsesc în: bugetarea mai slabă a sectorului din partea Ministerului Educației, formarea insuficientă a cadrelor didactice, care nu oferă instrumentele necesare adaptate nevoilor culturale ale copiilor cu identitate arabă. Agresivitatea și violența afectează performanțele elevilor, respectiv se impune realizarea unui plan de urgență, adaptat la realitățile și necesitățile copiilor. Planul trebuie să

fie fiabil, bazat pe cercetări și analiză critică, în locul reciclării programelor anterioare, limitate în aplicare și bazate în mare parte pe personalul extern didactic de intervenție în școli, administrate de entități private. Practic, se impune implementarea unor noi programe educaționale de prevenire și diminuare a agresivității elevilor în școlile arabe din Israel.

Încă în 1989, serviciul consultativ psihologic al Ministerului Educației din Israel a publicat o broșură care conține o serie de programe de intervenție menite să reducă nivelurile de violență în școală (Rokach, 1989). Acestea au fost dezvoltate de diferite școli, fiind elaborate instrucțiuni detaliate pentru mobilizarea școlii în lupta împotriva violenței, precum și modele detaliate de lucru și altele asemenea. În ansamblu, este recomandată o atitudine complexă, conținând abordarea unică a dificultăților cu care se confruntă școala; studierea cauzelor lor; dezbaterea soluțiilor posibile și elaborarea unui program specific de intervenție, în conformitate cu nevoile concrete ale fiecărei școli. Accentul se pune pe exclusivitatea programelor unice. Nu există programe standardizate care să cuprindă toate școlile [138].

În plan comparativ, am analizat în linii generale experiența Republicii Moldova (mai multe detalii în *Anexa 2*), și, pe larg, situația în domuniul prevenirii și combaterii violenței în școlile din Israel, ținând cont de contextul politic diferit din aceste două state. Astfel, merită atenție următoarele exemple pozitive:

- Crearea unor mecanisme în domeniu: Consiliul pentru Drepturile Copilului (la nivel national), echipe multidisciplinare la nivel territorial.
- Crearea serviciilor la nivel rational: Servicii de Asistență Psihopedagogică (SAP); Centrului Național pentru Prevenirea Abuzului față de Copii (CNPAC) ș.a.
- Implementarea programelor educaționale de prevenire a violenței față de copii în școală, inclusiv în baza parteneriatelor: Terre des homme; CNPAC, Gender-Centru, Centrul ”La Strada” ș.a.
- Crearea Centrului de resurse în domeniul prevenirii abuzului față de copii (Internet), unde copii și tineriii pot raporta orice caz de violenă, dar și cere ajutor în caz de agresiune de orice tip http://amicel.cnpac.org.md/raporteaza-un-caz-de-abuz [126] ș.a.

Concluzionăm importanța schimbului de experiență, de practici pozitive între țări, care ar contribui la fortificarea competențelor cadrelor didactice și manageriale în soluționarea problemelor legate de prevenirea acțiunilor agresive ale elevilor în instituțiile de învățământ.

2.3. Premise psihopedagogice ale diminuării agresivității în școlile din Israel

În vederea identificării premiselor psihopedagogice optime pentru diminuarea agresivității în școli, a fost realizată o cercetare expres (assessment), în școlile din Israel și din Republica Moldova.

În 2015, în Israel și în Moldova, câte 100 de elevi per țară au fost implicați în cercetarea adresată subiectului violența în școală. În acest plan dorim să prezentăm doar câteva constatări. Având în vedere riscurile de violență ca manifestare a agresivității în școală, am explorat numeroase aspecte legate de atitudinea băieților și a fetelor față de acestea.

La întrebarea ”*Care sunt motivele violenței/ agresivității?*”, opțiunile de răspuns au fost următoarele: a) aspectul fizic, b) sexul sau orientarea sexuală, c) etnia sau originea națională, d) statutul social/ situația material, e) altele. Rezultatele comparative au oferit următoarea imagine:

- ✓ În Israel (100 de elevi): a) 25% dintre respondenți consideră că elevii au fost hărțuiți din cauza aspectului fizic, b) 25% – pentru diferența de gen (masculine, feminin), c) 21% – pentru originea etnică sau națională, d) 19% – statutul social/ situația material, e) 10% – altele (Figura 2.5).

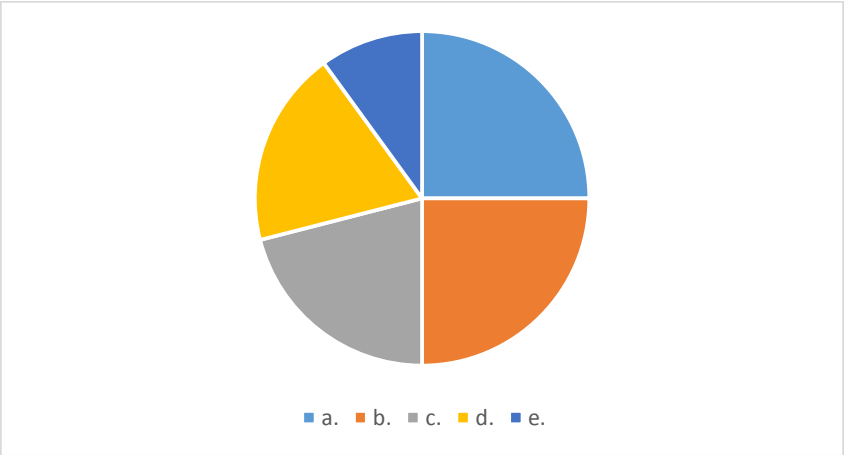


Figura 2.5. Motive ale violenței/ agresiunii (Israel)

- ✓ În Republica Moldova (100 de elevi): a) 25% dintre respondenți consideră că elevii au fost hărțuiți din cauza aspectului lor fizic, b) 25% – pentru diferența de gen, c) 9% – pentru originea etnică sau națională, d) 21% pentru statutul social/ situația material, e) 20% – altele (Figura 2.6).

Astfel, în Israel și în Republica Moldova, 25% dintre respondenți consideră că elevii au fost hărțuiți din cauza aspectului fizic și 25% – din cauza sexului. În Moldova, 21% dintre respondenți au menționat ca motiv statutul social/ situația materială, în Israel – 19%. În același timp, există diferențe legate de etnie sau origine națională: în Israel – 21%, iar în Republica Moldova – doar 9%.

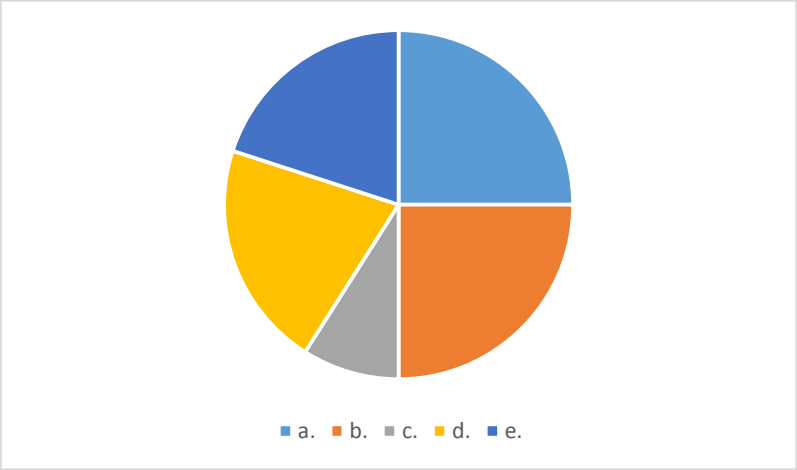


Figura 2.6. Motive ale violenței/ agresiunii (Republica Moldova)

O altă întrebare adresată în timpul cercetării noastre a fost: *Cui îi spun copiii când au fost hărțuiți?* Opțiunile de răspuns au fost următoarele: a) profesorului, b) părinților/ membrilor familiei, c) persoanelor oficiale (director, poliție, asistent social), d) prietenilor, e) nimănui. Rezultatele comparative au oferit următoarea imagine:

- ✓ În Israel (100 de elevi): a) 10% dintre respondenți au recunoscut că în caz de intimidare ar apela la professor, b) 25% – la părinți/ membri al familiei, c) 10% – la persoane oficiale (de obicei director), d) 25% – prieteni, e) 30% dintre respondenți au recunoscut că, în caz de agresiune, nu ar face apel la nimeni (Figura 2.6).
- ✓ În Republica Moldova (100 de elevi): a) 15% dintre respondenți au recunoscut că în caz de intimidare ar face apel la professor, b) 20% – părinți/ membri familiei, c) 10% – la persoane oficiale (director, poliție, asistent social), d) 25% – la prieteni, e) 30% dintre respondenți au recunoscut că, în caz de agresiune, nu ar face apel la nimeni (Figura 2.7.).

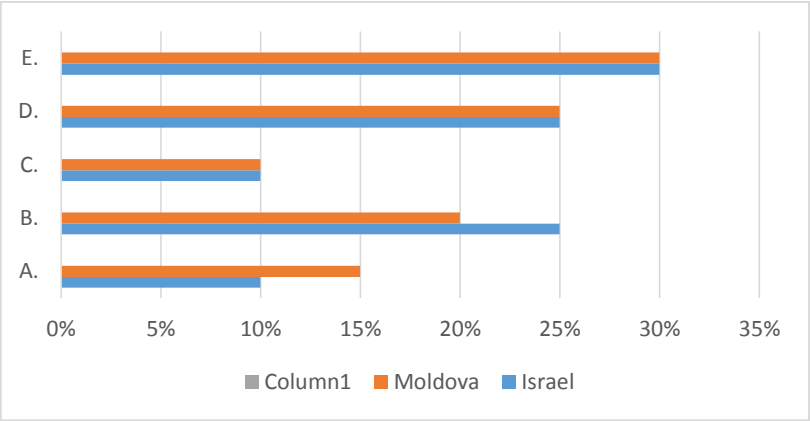


Figura 2.7. Răspunsuri la întrebarea *Cui îi spun copiii când au fost hărțuiți*?

Datele din Figura 2.6. demonstrează mai multe poziții comune pentru ambele țări. În Israel copiii au o încredere mai mare în familie decât în Moldova. În Moldova, profesorii au un pic mai mare credibilitate din partea elevilor. Provocarea este că, în ambele țări, 30% dintre respondenți nu s-ar adresa nimănui pentru ajutor.

Din perspectiva de gen, răspunsurile elevilor au fost foarte apropiate. Astfel, băieții erau foarte rezervați să ceară ajutor în caz de agresiune din partea altora din cauza temerilor de a fi considerați nedemni de comportamentul masculin. Fetele au menționat că, în cazuri mai grave, pot apela la mame, în cele mai multe cazuri se închid.

În calitate de strategii de prevenire a violenței în școală au fost indicate:

a) de către băieți: disciplina strictă, ordinea și un sistem punitiv în școală; tratarea în mod egal a tuturor actelor de violență; cooperarea dintre profesori, părinți și elevi; tratamentul specific al fiecărei probleme care apare pe parcurs;
b) de către fete: refuzarea elevilor violenți în școală; transmiterea elevilor agresivi la poliție; comunicarea pozitivă a profesorilor cu fete și băieți; cooperarea dintre profesori, părinți și elevi; program educațional non-violent de comunicare. Nu există diferențe semnificative între țări.

Având în vedere rezultatele studiului menționat anterior, considerăm că este necesar să abordăm în mod holistic problema privind prevenirea violenței în școală; drepturile fetelor și băieților ar trebui să fie baza tuturor programelor de intervenție.

Comparativ cu Republica Moldova, în Israel se atestă o situație mai specială, legată de escaladarea violenței în școli față de profesori. Astfel, în 2018 în urma atacului împotriva prfesorilor

și unor elevi din Netanya, Jerusalem și Tel Aviv [141], Uniunea Profesorilor a organizat greve în semn de protest împotriva actelor de violență asupra profesorilor din sistemul educațional săvârșite de către elevi și părinți. La moment, în prima lectură a fost aprobat de Comitetul pentru Constituție, Lege și Justiție al Knesset (the Knesset Constitution, Law and Justice Committee) un proiect de lege care ar spori pedeapsa pentru violența împotriva profesorilor. Proiectul de lege, inițiat de MK Moti Yogev (Bayit Yehudi), va aduce un amendament la Codul penal, astfel încât orice persoană care atacă un lucrător educațional, fie în timpul orelor de lucru, fie după lucru, va fi condamnat la 5 ani de închisoare.

Situația cu violența în școală este una contradictorie. Pe de o parte, datele prezentate în cadrul grupului Knesset au arătat că violența în școlile din Israel a scăzut în general în ultimii ani. În pofida acestui fapt, violența împotriva profesorilor a rămas relativ constantă și chiar a crescut ușor în ultimul an academic. A fost menționat că peste 70% dintre profesori au raportat atacuri fizice sau verbale împotriva lor și au declarat o ”stare de urgență”.

În pofida legislației existente, în viziunea unor reprezentanți ai poliției, proiectul de lege nu va acționa suficient pentru a descuraja violența, deoarece instanțele ar putea să nu aplice întotdeauna pedeapsa maximă stabilită prin lege.

Legislația propusă vine în contextul negocierilor de mai mult timp între Uniunea Profesorilor și Ministerul Educației privind combaterea violenței sporite împotriva cadrelor didactice – o problemă care se află în centrul atenției de luni de zile [138].

Totodată, constatăm necesitatea extinderii inițiativelor anti-bullying la nivel de școală și la nivel de societate. Inițiativele anti-bullying, ca manifestare a agresivității, ar trebui să se concentreze asupra: campaniilor de informare și sensibilizare pentru aprofundarea înțelegerii comportamentului agresiv, a riscurilor și consecințelor asociate acesteia; promovarea respectării drepturilor omului și a siguranței la școală și online; informarea copiilor despre cum să se protejeze, cum să-și îmbunătățească rezistența și cum să evite situațiile în care imaginea, onoarea și demnitatea lor pot fi compromise. Atât la școală, cât și online, copiii și tinerii au nevoie de îndrumare pentru a-și dezvolta capacitatea de a lua decizii bune și de a construi valori pozitive și aptitudini de viață, inclusiv asumarea responsabilității pentru acțiunile lor față de ceilalți.

În baza analizei efectuate concluzionăm importanța programelor care promovează relații sigure, stabile și grijulii între părinți și copii, pot contribui la reducerea maltratării copiilor și a consecințelor sale negative asupra sănătății mintale și fizice, sociale și psihoemoționale, asigurând pe

viitor securitatea și bunăstarea socioeconomică pe tot parcursul vieții.

În același timp, în baza experienței profesionale personale de consilier școlar, au fost analizate mai multe dimensiuni legate de escaladarea agresivității în școală. Menționăm eforturile depuse la **etapa premergătoare experimentului pedagogic**, care au permis identificarea problemelor și, respectiv, a subiectelor pentru program, dar și a instrumentelor de lucru. Drept punct de reper au servit şedinţele cu 4 focus-grupuri de elevii de origine arabă dintr-un liceu din Jerusalem. Astfel, au fost organizate şedinţe cu 2 grupuri de băieţi şi 2 grupuri de fete din diferite clase: clasa a V-a şi clasa a XI-a (în total 48 de elevi: câte 12 în grup). În cadrul şedinţelor au fost explorate **cunoştinţele şi atitudinea elevilor faţă de violenţa în şcoală.**

Rezultatele au fost următoarele:

- Majoritatea elevilor (şi fete, şi băieţi) au recunoscut existenţa cazurilor de violenţă în instituţia de învăţământ.
- Dintre termenii propuşi spre discuţie majoritatea elevilor au utilizat mai des termenii: violenţă, agresivitate, manifestate prin acţiuni concrete, cum ar fi loviturile/bătăile, ameninţările, împingerile, cuvintele urâte ş.a. Termenul „bullying" a trezit mai multe nedumeriri, fiind necesare explicaţii mai detaliate, în special în rândul elevilor din clasele mai mici. O parte din elevii claselor mai mari erau familiarizaţi cu bullying-ul, acesta fiind menţionat în special de fete – ca intimidare/ hărţuire prin Internet (bullying online), fiindu-le adresate cuvinte urâte, porecle, tachinări, ceea ce le afectau puternic.
- Toţi elevii au confirmat impactul violenţei asupra elevilor agresaţi: diminuarea interesului şi notelor la învăţătură, lipsa de la lecţii, izolarea de colegi ş.a. Fetele mai des au indicat deprimarea, scăderea încrederii în sine, relaţii defectuoase cu colegele, dar în special cu colegii.
- În acelaşi timp, părerile elevilor au fost împărţite cu referire la impactul violenţei asupra făptaşilor actelor de violenţă (agresorilor). Elevii din clasa a V-a au indicat consecinţele violenţei asupra celor pătimiţi, iar elevii din clasa a XI-a au menţionat impactul şi asupra agresorilor. Mai mult ca atât, din 12 băieţi din clasa a XI-a, care au recunoscut că uneori sunt şi ei agresivi faţă de alţii, 9 au specificat experienţa personală de abuz şi intimidări în clasele mici. Astfel, se confirmă constatările altor studii precum că făptaşii (bullies) acţionează adesea în mod agresiv din cauza frustrării, umilirii, furiei şi ca răspuns la ridicularizările sociale [18].
- Cu referire la acţiunile persoanelor agresive se observă specificul de gen, dat fiind că, printre

abuzatori, băieţii sunt mai predispuşi să utilizeze agresiunile fizice, în timp ce fetele – mai des formele verbale de hărţuire faţă de colegii/ colegele lor. Băieţii au recunoscut că au recurs la agresiuni pentru a se simţi puternici, totodată motivându-şi acţiunile prin faptul că au fost provocaţi (în special, în cazul fetelor). Totodată, majoritatea fetelor au recunoscut că au fost intimidate şi hărţuite de băieţi. Aceste date confirmă rezultatele altor studii despre diferenţe semnificative de gen în nivelurile şi formele de agresivitate [17].

- La fel, majoritatea băieţilor au confirmat că practic aleg victimele dintre cei cărora nu le place conflictul; obţin satisfacţie din sentimentul de control/putere faţă de alţii. Tacticile cel mai des folosite de băieţi sunt: îmbrâncirea, lovirea, bătăile, poreclirea, distrugerea bunurilor altora. La rândul lor, fetele aplică acţiuni agresive în formă de manipulare, ridiculizări, utilizarea poreclelor, izolarea victimei („Nu vorbiţi cu ea”), răspândirea bârfelor, marginalizarea altora, în special a fetelor.
- Referindu-se la oportunităţile de ajutor, asistenţă în cazurile de agresivitate, majoritatea elevilor de diferite vârste au fost rezervaţi. Băieţii au fost nedumeriţi de faptul că pot cere ajutor în caz de agresiune din partea altora din cauza temerilor de a fi consideraţi ca „pisălogi”, caz în care vor fi etichetaţi nedemni de comportament bărbătesc. Fetele au menţionat că doar în cazuri mai grave pot apela la mame, în majoritatea cazurilor închizându-se în sine.
- În calitate de strategii de prevenire a violenţei în şcoală au fost indicate: a) de către băieţi: disciplină strictă, ordine şi sistem punitiv în şcoală; tratarea tuturor actelor de violenţă în mod egal; cooperarea dintre profesori, părinţi şi elevi; tratarea specifică a fiecărei probleme care apare pe parcurs; b) de către fete: alungarea elevilor violenţi din şcoală; transmiterea elevilor agresivi la poliţie; comunicarea pozitivă a învăţătorilor cu fetele şi băieţii; cooperarea dintre profesori, părinţi şi elevi; program educaţional de comunicare non-violentă.

Respectiv, putem constata că pentru copiii victime ale violenţei şcoala poate deveni mai degrabă un calvar, decât o oportunitate. Potenţialul educaţional şi capacitatea de învăţare a acestora sunt afectate de durere şi frică. Drept rezultat, în majoritatea astfel de cazuri performanţele academice scad, sănătatea copiilor se înrăutăţeşte, diminuează şi capacitatea acestora de a dezvolta relaţii deschise şi de încredere cu alţii. Astfel, este perturbată dezvoltarea normală a personalităţii elevilor.

Totodată, la etapa experimentului prealabil, în scopul determinării specificului manifestărilor agresivității la adolescenți din perspectivă de gen, a fost aplicat testul Bassa-Darkey. În urma analizei şi prelucrării rezultatelor testului Bassa-Darkey am calculat valorile medii ale agresivităţii şi nivelul

de manifestare a comportamentelor agresive (Tabelul 2.1., Figura 2.8.).

Tabelul 2.1. Valorile medii ale scalelor agresivității

	Băieți	**Fete**
Agresivitate fizică	4,73	3,56
Agresivitate verbală	6,3	6,23
Agresivitate directă	4,53	5,2
Negativism	4,1	3,03
Iritabilitate	4,9	5,16
Suspiciune	5,36	5,53
Supărare	3	3,73
Sentiment de vinovăție	5,2	5,86

Prezentarea acestor date a permis elaborarea următorului grafic (Figura 2.8.):

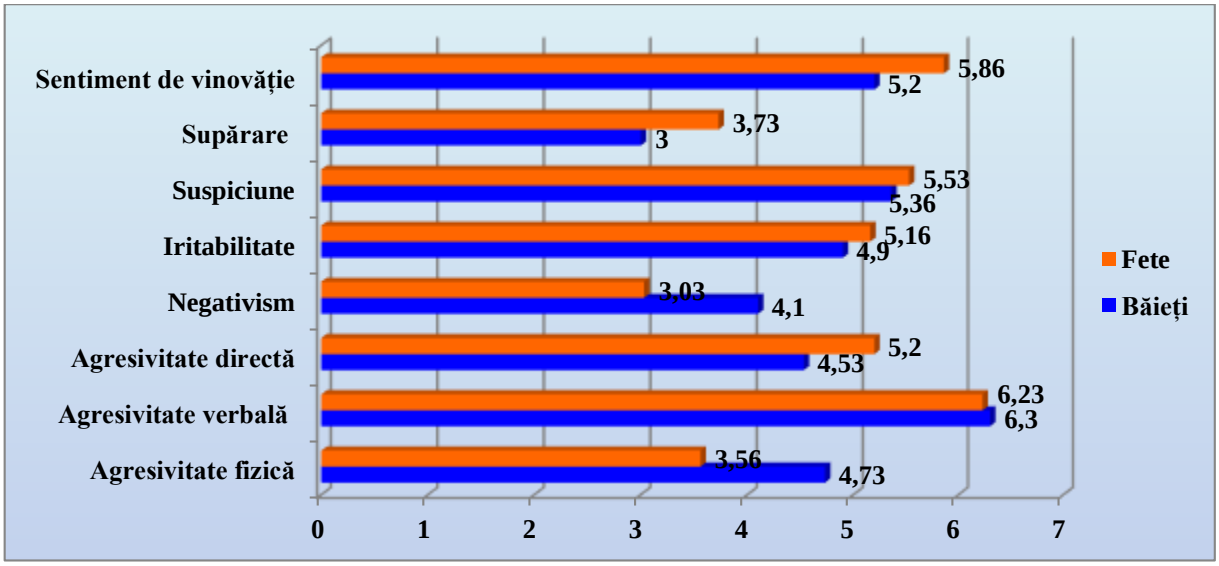


Figura 2.8. Valorile medii ale scalelor agresivității

Conform rezultatelor obținute, observăm că nivelul *sentimentului de vinovăție* la fete este mai ridicat decât la băieți, acest rezultat fiind determinat de diferențele de gen. Fetele sunt cele care manifestă mai des sentimente de vinovăție, în urma unor acțiuni sau unor gânduri. Băieții manifestă sentimente de vinovăție mai puțin decât fetele, însă diferența nu este una semnificativă.

De asemenea, nivelul scalei *supărare* la fete este mai ridicat, decât la băieți. Fetele sunt mai emotive, ceea ce se materializează prin supărări. Dimpotrivă, băieții sunt mai raționali, ceea ce determină ca nivelul supărării la ei să fie mai scăzut comparativ cu cel a fetelor.

Nivelul *suspiciunii* la fete își păstrează întâietatea comparativ cu cel al băieților. Motivul fiind același – diferența de gen și, nu în cele din urmă, firea emotivă a fetelor. Chiar dacă băieții au un nivel mai scăzut al suspiciunii, oricum aceasta este prezentă. Suspiciunea la băieți capătă alte forme și conotații decât la fete, fiind axată pe argumente clare și raționalizări.

Fetele își mențin prima poziție și la nivelul scalei *iritabilității*. Conform caracteristicilor de gen, fetele sunt mai deschise spre a-și exterioriza atât ceea ce le place, cât și ceea ce le deranjează. Băieții își manifestă într-un mod diferit iritabilitatea și fac mai mult apel la aspecte exacte ce țin de situația curentă.

Scala *negativism* este prima în care rezultatul băieților este unul mai înalt decât al fetelor. Diferența de rezultat fiind una vizibilă, putem conchide că băieții sunt mai predispuși spre a negativiza lucrurile și spre a atrage atenția asupra aspectelor lipsite de culoare în anumite situații.

Fetele au înregistrat un rezultat mai înalt la scala *agresivitate directă*, însă nu putem vorbi despre o anumită legitate. Rezultatele obținute la scala *agresivitate verbală* nu se deosebesc semnificativ de la un eșantion la altul, ceea ce demonstrează că atât fetele, cât și băieții sunt predispuși spre a-și manifesta agresivitatea în formă verbală.

Cea de-a doua scală la care eșantionul de băieți a obținut un rezultat mai mare decât fetele este scala *agresivității fizice*. Băieții fiind mai ușor provocabili în materie de agresivitate fizică, au demonstrat acest lucru prin rezultatul obținut. Analizând rezultatele, putem observa o diferență vizibilă care confirmă faptul că băieții sunt mai predispuși spre a-și manifesta agresivitatea mai mult în formă deschisă, decât în alte forme.

Drept rezultat, a fost identificat profilul elevilor pentru experimentul pedagogic dedicat explorării modalităților de diminuare a agresivității în școală, dar și altor aspecte relevante.

În acest context, în baza analizei reperelor teoretice și a datelor statistice, a determinării premiselor psihopedagogice ale diminuării agresivității a fost necesar că configurăm **premisele psihopedagogice** de eficientizare a acestui proces, după cum urmează:

- Accent pe corelarea gândurilor, emoțiilor cu acțiunile.
- Orientarea elevilor spre dobândirea cunoștințelor și abilităților relevante pentru prevenirea, depășirea, rezistența la conflicte și agresivitate.
- Centrarea pe diminuarea impactului stereotipurilor de gen prin deconstruirea modelelor de ”macio” pentru băieți și a docilității fetelor.
- Mijlocirea formării stimei de sine adecvate prin crearea unui mediu favorabil

- Axarea adolescenților și adolescentelor pe managementul emoțiilor și al impulsurilor agresive.

Bineînțeles că adulții trebuie să cunoască și să creeze condițiile psihopedagogice respective și să aplice strategiile de diminuare a agresivității adecvate. Părinții și profesorii trebuie să valorifice constant posibilitățile strategiilor și condițiilor de eficientizare a educației elevilor atât în mediul familial cotidian, cât și în mediul școlar.

În acest context, se conturează unele strategii operaționale de diminuare a agresivității adolescenților în școală, precum urmează (Tabel 2.2.):

Tabelul 2.2. Strategii operaționale de diminuare a agresivității adolescenților în școală

Nr. crt.	Strategia de bază aplicată	Descrierea conținutului strategiilor operaționale
1.	Strategia de tip observațional	Se manifestă printr-o activitate de observare atentă, înțelegere și analiză a conduitei elevului/ elevei
2.	Strategia centrată pe deconstruirea modelelor comportamentale stereotipe	Activități de analiză și reflecții asupra modelelor tradiționale de ”macio” pentru băieți și a docilității fetelor (avantaje și dezavantaje)
3.	Strategii de dezvoltare a stimei de sine	Activități de analiză și reflecții asupra componentelor stimei de sine, stării de bine și factorilor/ situațiilor care le afectează; stima de sine înaltă, joasă, adecvată
4.	Strategii de rezolvare a conflictelor interioare	Reflecții asupra aspectelor cognitive și comportamentale ale persoanelor implicate în diverse situații de violență cu scopul determinării cauzelor, contextului agresivității și a situațiilor de eficientizare a condiției acestora.
5.	Strategii de rezolvare a conflictelor interpersonale	Discuții și reflecții asupra aspectelor cognitive și comportamentale ale persoanelor implicate în diverse situații de violență cu scopul determinării cauzelor, contextului agresivității și a situațiilor de eficientizare a condiției acestora.
6.	Strategia re/ modelării cognitiv-atitudinale	Activități prin intermediul cărora se intenționează modelarea/ remodelarea cognițiilor greșite, a convingerilor și concepțiilor pro-agresive, antisociale ale adolescenților prin utilizarea unor procedee, pecum: promovarea modelelor pozitive, analiza, sugestia, exemplul personal, argumentarea etc.
7.	Strategia întocmirii listei de probleme – soluții	Acțiuni prin intermediul cărora profesorul solicită elevilor elaborarea unei liste de probleme cu care aceștia se confruntă în școală. Ea poate conține dificultăți

		educaționale, relaționale, comportamentale. Totodată, la fiecare probemă se identifică și soluții, oferindu-le perspectiva pozitivă că acestea pot fi soluționate.
8.	Strategia acceptării necondiționate/ a diversității	Refecții, discuții, jocuri asupra perceperii realității așa cum este, după principiul: nu acționăm asupra realității obiective, ci asupra realității subiective; asupra modului de gândire, atitudinilor eronate și asupra comportamentului altora. Dar se acceptă diversitatea atitudinilor și comportamentelor pro-sociale, non-agresive etc.
9.	Strategia realizării proiectelor comunitare în grupuri mixte	Acțiuni prin intermediul cărora fetele și băieții în grupuri mixte realizează activități comunitare, astfel învățând să colaboreze și să dezvolte parteneriate sociale și de gen, să-și dezvolte empatia și suportul etc.
10.	Strategii de sprijinire a familiei în comunicarea cu adolescentul	Discuții prin intermediul cărora părinții sunt orientați în luarea unor decizii de comun acord cu adolescentul, susținerea acestuia în situații dificile etc.

Reiterând faptul că agresiunea este prezentă în şcoală practic tot timpul [14], menţionăm că cadrele didactice (şi, uneori, părinţii) nu întotdeauna sunt conştiente de gravitatea problemei, iar mulţi elevi sunt fie reticenţi să se implice, fie nu cred în posibilitatea de a schimba lucrurile.

Astfel, analizând rezultatele discuțiilor cu profesorii din unele școli, constatăm unele motive specificate de aceștia cu referire la difificultățile elevilor lor. Majoritatea profesorilor atribuie succesul sau eșecul în dependență de nivelul de frecventare a școlii de către elevi, plasând responsabilitatea pe factorii externi care nu se află sub controlul lor. Printre argumentele principale citate de profesori au fost: capacitatea scăzută a elevilor, lipsa de investiții și sprijin din partea părinților. Doar un număr mic dintre cei chestionați au putut găsi un motiv implicat, în mod indirect și foarte delicat, precum eșecurile sistemului – lipsa de cunoștințe, incapacitatea profesorilor sau a școlii de a se ocupa de problemele elevilor.

Având în vedere această situaţie, considerăm necesară abordarea holistică a problemei privind prevenirea violenţei și a agresivității în şcoală, drepturile fetelor şi ale băieţilor ca fiinţe umane fiind la baza tuturor programelor de intervenţie.

Luând în considerare documentele internaționale și practicile pozitive existente, considerăm importantă dezvoltarea și implementarea în Israel în școlile cu limba arabă de studii a unui program pedagogic care ar contribui nu doar la diminuarea agresivității în rândul fetelor și băieților și fetelor

liceeni, dar și la formarea comportamentelor non-agresive durabile.

2.4. Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel

Datele statistice menționate anterior, dar și analiza modelelor existente în prevenirea agresivității și violenței elevilor în școală, ne-au condus la necesitatea elaborării unui model pedagogic și program formativ de diminuare a agresivității elevilor în școală.

Reperele teoretice studiate, analizate și determinate, cadrul metodologic stabilit au permis să identificăm specificul și posibilitățile de diminuare a agresivității elevilor în școală.

Investigația preliminară, analiza problemelor cu care se confruntă adolescenții, determinarea specificului de manifestare a agresivității la fete și băieți, corelarea acestora cu studiile asupra stimei de sine, stilurilor de soluționare a conflictelor; premisele psihopedagogice, obiectivate în condiții interne și externe prin factorii biologici, psihologici, familiali și socioculturali; determinarea condițiilor, premiselor și a strategiilor operaționale de diminuare a agresivității în școală în baza standardelor internaționale, prin transferul și adaptarea la context/conexiunea teoriilor și conceptelor lui David A. Kolb, Paulo Freire, Henri Kohut, abordarea gender transformativă, a conceptului de ”masculinitate toxică”; Modelul Duluth de lucru cu persoanele abuzive în relații de familie (adaptat) ș.a.; formularea principiilor de lucru în diminuarea agresivității la elevii liceeni – toate acestea au contribuit la stabilirea criteriilor și priorităților de lucru în domeniu; la elaborarea Programului formativ ”Eu pot alege!” (Tabelul 2.3.); la formularea unor indicatori de progress al comportamenului elevilor (*Anexa 5*).

Reiterăm fundamentele epistemologice propuse pentru conceptualizarea Modelului pedagogic, care include atât teorii din domeniul pedagogic (teoria învățării sociale), dar și unele concepte conexe utlizate prin transfer din alte domenii. Astfel, important reper metodologic îl constituie modelul lui David A. Kolb ”Experienta Bazată pe Sistemul de Învatare” (EBLS), care se bazează pe intersecţia a 2 axe (Figura 2.9.):

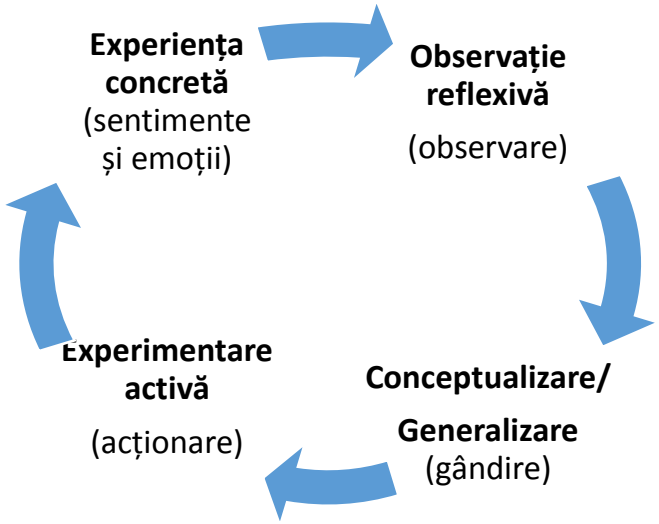


Figura 2.9. Modelul de învăţare al lui D.A. Kolb

- De la concret la abstract sau de la simţire la gândire.
- De la reflexiv la activ sau de la privire la acţiune.

Făcând referinţă la patru procese fundamentale de învăţare: ***emoţia, observarea, gândirea*** şi ***acţiunea***, Kolb a realizat o schemă în 4 paşi a unui proces de învățare, care poate fi aplicată cu success la transformarea comportamentelor abuzive [138]:

A. Experiența concretă (sentimente și emoții)
B. Observație reflexivă (observare)
C. Conceptualizare/ Generalizare (gândire)
D. Experimentare activă (acționare).

Totodată, în calitate de reper important de instruire se propune explorarea *metodologiei educaţionale a lui Paulo Freire*, care ţine de acţiune şi reflexie continuă, numită „praxis”. Praxis-ul ţine de începerea cu o experienţă, reflectarea asupra acelei experienţe, efectuarea noii acţiuni bazate pe această reflecţie, apoi reflectarea asupra noii acţiuni efectuate care creează o nouă experienţă. Acest proces ajută persoanele (inclusiv agresive) să reflecteze critic asupra propriei persoane şi a uzului agresivităţii/violenţei, să exploreze acţiuni şi comportamente alternative şi să învețe să facă noi alegeri în direcţia non-agresiunii/non-violenţei. În acest proces fiecare poate fi și învățător și elev.

Conform lui Freire (1999), educatorul, care ridică probleme, îşi reformează reflecţiile sale în reflecţiile elevilor. Elevii nu mai sunt ascultători docili, ei devin co-investigatori critici în dialog cu educatorul. Educatorul prezintă materialul elevilor pentru consideraţia lor şi îşi reconsideră

consideraţiile sale anterioare pe măsură ce elevii le exprimă pe ale lor [apud 12].

Respectiv, participanţii la program sunt provocaţi să pună la îndoială credinţele pe care le au despre ei înşine, despre prietenii lor, despre lumea înconjurătoare şi ideile ce trebuie de făcut în baza credinţelor. Astfel, poate fi încurajată mișcarea de la agresivitate și violență la non-agresivitate și non-violență.

Totodată, reușita procesului de instruire rezidă nu doar în conținutul care este transmis participanților, ci mai ales în modul în care informația este transmisă și în influența pe care o exercită factorii externi asupra acestui proces. Modalitatea aleasă de profesor pentru a prezenta elevilor conceptele şi informaţiile de bază are un impact direct asupra a ceea ce aceștia învață/ explorează și cât de bine le însușesc.

În acest sens reiterăm importanța utilizării abordării gender transformative, care se bazează pe ideea implicării active a fetelor (depășind statutul de victime) și a băieților (dincolo de ”statutul de abuzatori”) în diminuarea și transformarea stereotipurilor patriarhale, care pot genera agresivitate în relațiile interpersonale. La fel, menționăm importanța valorificării conceptului de ”masculinitate toxică”, pentru a încuraja băieții să rupă cercul vicios al relaționării prin agresivitate pentru a se impune în rândul semenilor prin crearea imaginii de ”macio”, ceea ce, de fapt, poate duce la întoxicarea altor băieți etc. Ambele abordări oferă perspectiva de transformare a comportamentelor din agresive în non-agresive prin schimbarea atitudinii față de relaționare, rolurile de gen și față de modelele comportamentele asociate.

Astfel, în contextul principiilor pedagogice generale, am formulat câteva **principii** care sunt recomandate ca repere metodologice în cadrul procesului de instruire la subiectul de referință:

- *Respectarea particularităților de vârstă, centrată pe cunoașterea și valorificarea adecvată a dezvoltării proceselor psihice cognitive și a specificului crizelor de vârstă;*
- *Comunicarea deschisă cu elevii* – contactul direct cu aceștia, menţinerea contactului vizual, o atitudine de încurajare pentru schimbare sunt elemente importante în crearea unor canale de comunicare deschisă care să susțină procesul de învățare/ schimbare orientată spre adoptarea comportamentelor non-agresive/ non-violente;
- *Explorarea așteptărilor elevilor* – permite recunoașterea, pe de o parte, a importanței acestora în calitate de actori activi în procesul de învățare/ schimbare, informându-i şi pe ei în acest sens și, pe de altă parte, indică aria de extindere a informațiilor care vor fi transmise;
- *Stabilirea unui climat de lucru bazat pe încredere, colaborare, acceptare și non-discriminare,*

dar critic;

- *Aprecierea dată fiecărui elev și implicarea celor din jur în procesul de* învățare/ schimbare, orientat spre adoptarea comportamentelor non-agresive/ nonviolente; recunoașterea elevilor în calitate de ”resursă” și ghidarea procesului prin care aceștia fac schimb de informaţii şi învaţă unii de la ceilalți având ca bază activitățile pregătite pentru sesiunile de instruire;
- *Valorificarea colaborării și cooperării eforturilor actorilor implicați în câmpul socio-educativ* (elevi, profesori, părinți, psihologi, manageri, etc.).

În același timp, în contextul standardelor internaționale și necesităților naționale, atenție specială necesită a fi acordată valorificării parteneriatului școala – familia – elev – comunitatea.

Reperele teoretico-metodologice au furnizat suficiente dovezi științifice pentru elaborarea instrumentului pedagogic central – *Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni*.

Figura 2.10. reflectă ***Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni***. *Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni* reprezintă elementul mediator între teorie și practică, fiind conceput ca o reprezentare a corelării componentelor pedagogice de bază în vederea diminuării agresivității la liceeni prin intermediul Programului formativ axat pe: sporirea abilităților de relaționare și comunicare constructive, formarea stimei de sine adecvate, diminuarea stereotipurilor de gen, managementul emoțiilor; explorarea factorilor predictivi agresivității fetelor și băieților; internalizarea valorilor; corelarea mai multor factori, principii și forme de educație, strategii și metode de parteneriat educațional.

Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni (MPDAL) este axat pe elevii de origine araba din Israel. După cum poate fi observat, în elaborarea MPDAL am urmat un traseu și o logică inductive-deductivă și de sinteză, stabilind, argumentând și fundamentând științific fiecare componentă a acestuia.

Despre schimbarea comportamentului

Pentru a reduce riscul agresivității, modificarea comportamentului este întotdeauna recomandată. Există mai multe intervenții care pot avea succes în a ajuta oamenii să adopte comportamente mai puțin agresive.

Aceste intervenții sunt diferite pentru diferite contexte și pentru diferite motive, însă toți ar trebui să ia în considerare acești factori importanți: individuali, familiali, școlari, socioculturali.

Cele cinci etape ale schimbării comportamentului sunt: cunoașterea, aprobarea, intenția, practica și promovarea. Oamenii frecvent trec în sus și în jos prin aceste etape pentru orice motiv

personal.

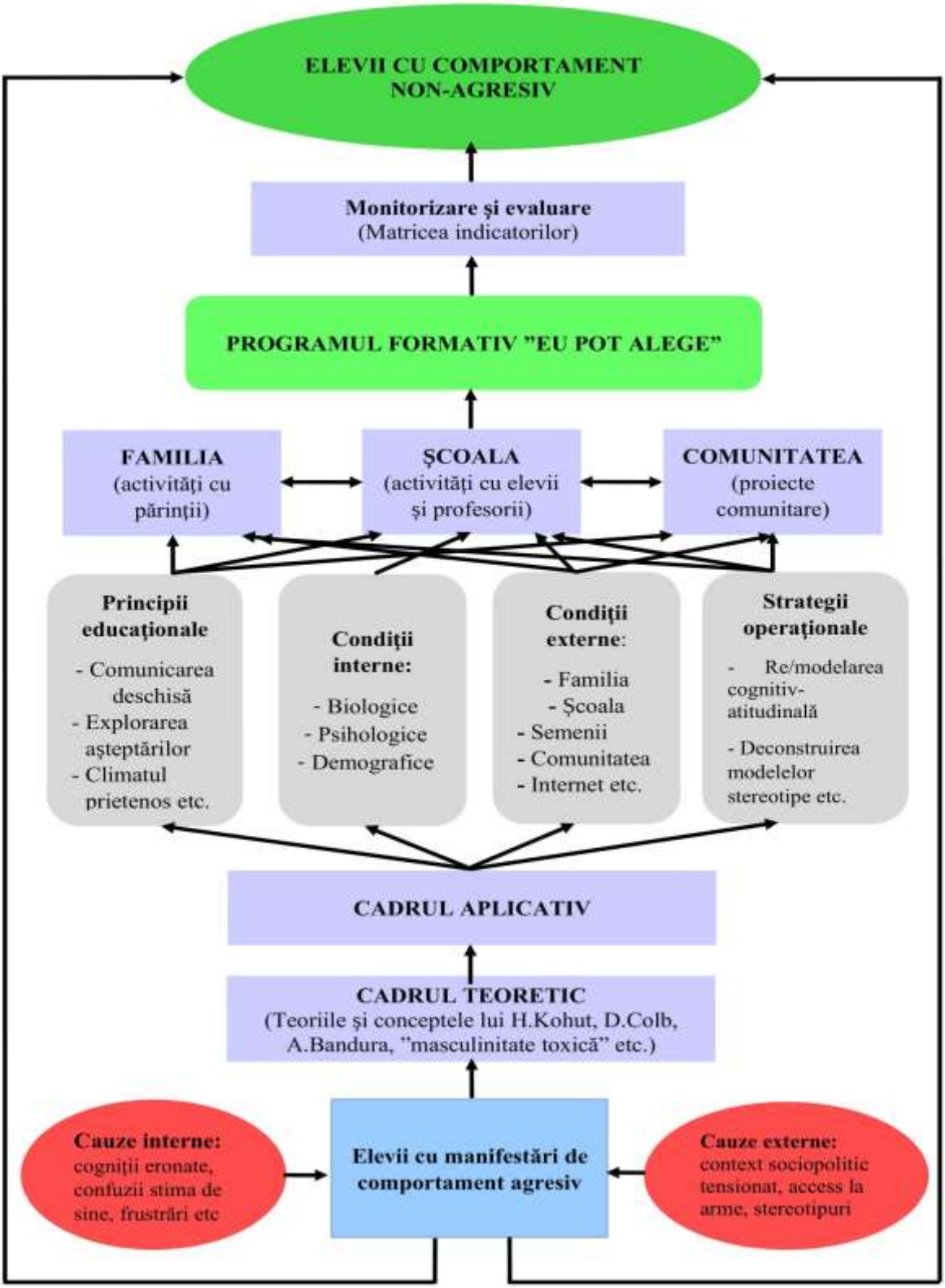


Figura 2.10. **Modelul pedagogic de diminuare a agresivităţii la liceeni**

Trei lucruri urmează a luate în considerare atunci când se schimbă comportamentul: motivația unei persoane de a se schimba, claritatea planului în atingerea scopului și un mediu favorabil.

În cazul fiecărei persoane, în special în cazul adolescenților, modelele de comportament sunt declanșate sau determinate de anumite persoane, evenimente sau activități. Înțelegerea acestor declanșatoare ajută oamenii să fie pregătiți să practice comportamente non-agresive atunci când declanșatoarele intervin.

Mesajele de schimbare a comportamentului eficient ar trebui să îndeplinească trei criterii simple: simplificarea mesajului, comunicarea unui beneficiu și includerea unei chemări la acțiune.

În unele cazuri, adoptarea unui comportament non-agresiv ar putea însemna stoparea unui obicei sau a unui comportament agresiv, precum bătăile, agresarea prin cuvinte, ofensarea altora, participarea la conflicte între grupuri etc. În alte cazuri, adoptarea unui comportament neagresiv ar putea însemna începerea sau creșterea unui nou obicei sau comportament non-agresiv, cum ar fi utilizarea cuvintelor decente, managementul emoțiilor, tratarea cu respect a fetelor/ băieților, colaborarea etc.

Figura 2.11. Cinci etape în schimbarea comportamentului

Aceste acțiuni sunt diferite, dar toți cei care le confruntă vor trebui să treacă prin cele cinci etape ale schimbărilor comportamentale descrise mai jos (Figura 2.11.) pentru a reuși. Adesea, persoana are nevoie de mai multe încercări până când ajuge la succes. S-ar putea să progreseze un pas și apoi să se întoarcă. Este și normal aceasta. Cel mai important lucru este să se ridice de unde se află și să continue să progreseze. Constructul poate fi adaptat [133], în dependență de subiectul abordat.

Astfel, în contextul prezentei cercetări, propunem valorificarea constructului *de* ***Cinci etape***

ale schimbărilor comportamentale:

1. Cunoașterea este prima etapă și este capacitatea de a învăța pe alții despre motivul pentru care comportamentul persoanei ar trebui schimbat.
2. Aprobarea este a doua etapă și înseamnă că, pentru a avea succes persoana care dorește să-și schimbe comportamentul are nevoie de sprijinul comunitar și din partea familiei.
3. Intenția și motivația sunt vitale pentru schimbarea comportamentului, deoarece atunci când persoana ia decizia de a aplica cunoștințele în viață ea urmează să-și schimbe comportamentul.
4. Practica este a patra etapă și implică persoana care aplică efectiv cunoștințele și își schimbă comportamentul.
5. Promovarea/ replicarea este ultima etapă și apare atunci când o persoană și-a atins scopul și vrea să împărtășească acel succes altora, încurajându-i să-și atingă și ei obiectivele.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar şi normele social-morale, fiind mereu sancţionat de catre educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de catre mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea.

Mulţi copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viaţă (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinţilor în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiţi, interacţiuni multiple, comunicare activă), experienţelor şcolare (bogate, sărace) şi a celor sociale (recompensatorii/ restrictive*)*.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele şi valorile comunităţii sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situaţia de a renunţa la ajutorul societăţii cu instituţiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

În calitate de componentă importantă este sistemul de evaluare. Menționăm aplicarea mai multor instrumente pre- și post-program training, care au permis desprinderea schimbărilor atitudinilor fetelor și băieților față agresivitate, relaționare, comunicare, roluri de gen ș.a. Specificăm evaluarea finală în acest sens a elevilor și a părinților.

Totodată, în contextul subiectului abordat, considerăm necesară evaluarea periodică a

nivelurilor de risc, care poate ajuta la înțelegerea comportamentelor agresive *versus* non-agresive. Esența ideii constă în următoarele: persoana care înțelege că are un comportament agresiv și ia măsuri pentru a-l gestiona, acest lucru o va ajuta să se simtă mai bine și să înțeleagă ce poate fi schimbat.

Instrumentul de evaluare în acest proces poate fi realizat pe trei niveluri diferite de evaluare: autoevaluarea, evaluarea asistată și evaluarea instituțională (la nivel de clasă/școală).

Autoevaluarea permite tinerilor să-și evalueze propriul risc ca victimă sau abuzator. Evaluarea asistată cere unui profesor/ părinte/ coleg să identifice acțiunile de evaluare a riscului. Aceste măsurători ajută la determinarea nivelului de risc al agresiunii și la gestionarea acesteia. Evaluarea instituțională este recomandată persoanelor ale căror scoruri anterioare de evaluare arată că acestea prezintă un risc ridicat. Evaluarea instituțională este utilă și necesară pentru prevenirea și eliminarea violenței, pentru gestionarea factorilor determinanți, pentru crearea unui mediu ”prietenos”, non-violent.

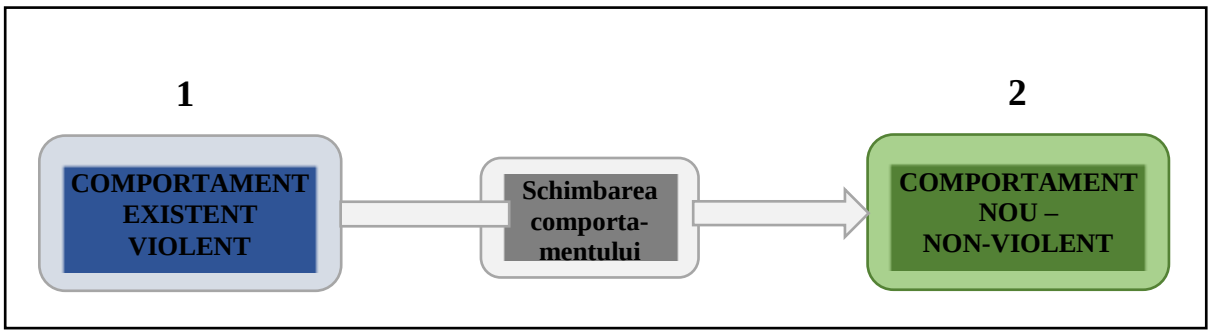


Figura 2.12. Traectoria schimbării comportamentului

Reținem că schimbarea comportamentului este foarte dificilă; chiar și atunci când oamenii încearcă să atingă cele mai bune rezultate, ar putea încerca să mențină schimbările la etapa de început. În realizarea activităților formative, mișcarea în timp (treptat) și răbdarea sunt necesare pentru a face schimbări de comportament. Respectiv, are loc mișcarea pe traectoria (Figura 2.12.): *de la comportamentul existent – prin schimbarea comportamentului – spre un comportament nou (non-violent*).

Astfel, realizarea traectoriei schimbării comportamentale va fi asigurată prin implementarea ***Programului formativ ”Eu pot alege!”***.

La elaborarea Programului formativ au fost luate în vedere cele trei tipuri de agresiune identificate de specialiști, după cum urmează:

- agresivitate reactivă-expresivă (adică, agresivitate verbală și fizică);

- agresivitate reactiv-inexpresivă (de exemplu, ostilitate);
- agresivitate relativă proactivă (adică, agresiune care poate rupe relațiile umane, de exemplu, prin circularea zvonurilor rău-intenționate).

În baza analizei diverselor programe de educație non-violentă/ formarea atitudinilor non-violente, a fost propus designul *Programului formativ ”Eu pot alege!”*, având unul dintre punctele de reper filosofia Programului american de reabilitare a abuzatorilor familiali Duluth.

Menționăm că pentru denumirea programului mai multe propuneri au fost sugerate de elevi în cadrul discuțiilor premergătoare experimentului pedagogic.

Programul formativ ”Eu pot allege!” este axat pe *sporirea abilităților de relaționare și comunicare non-violentă/constructivă, formarea stimei de sine adecvate, diminuarea stereotipurilor de gen, managementul emoțiilor, având ca finalitate diminuarea agresivității la liceenii arabi din Israel, carfe poate fi confirmată prin optimizarea capacităților de relaționare ale liceenilor, încurajarea învățării mai eficiente a elevilor*.

Designul elucidează componentele de instruire orientate spre schimbarea comportamentului agresiv în non-agresiv (Tabelul 2.3).

Tabelul 2.3. Designul Programului formativ ”Eu pot alege!”

Nr. crt.	**Modul**	**Sedințe**	**Nr. ședințe**	**Instrumente**
	Pre-test			***Chestionare***
I.	Regulile școlare și normele comportamentale	1. Ce este școala pentru mine? 2. Regulile școlare: ce mă bucură *versus* ce a-și vrea să schimb 3. Modelul școlii prietenoase elevilor. 4. Norme comportamentale	3	Lucrul în grup Brainstorming Studii de caz Film
II.	Agresivitatea și violența	1. Agresivitatea: ce este, care este impactul – pozitiv sau negativ? 2. Violența: Ce este, formele, impactul 3. Factorii de risc 4. Cercul violenței	4	Prezentare PPP Film Studii de caz Testul Thomas/ online
III.	Emoțiile și stima de sine	1. Cine sunt eu? 2. Eu și prietenii mei	4	Test de 20 itemi ”Cine sunt eu”

		3. Respectul 4. Responsabilitatea		Cercul stimei de sine Termometrul emoțiilor
IV.	Negocierea și corectitudinea	1. Ce sunt conflictele/ de ce 2. Cum soluționăm conflictele 3. Capacitatea de a spune *Nu* 4. Managementul emoțiilor	4	Simulare Joc de rol Studii de caz Video
V.	Rolurile bărbaților și ale femeilor în societate/ familie	1. Imaginile ideale ale bărbaților și femeilor 2. Repartizarea rolurilor de gen în viața socială și de familie 3. Stereotipurile de gen 4. 4. Egalitate *versus* inegalitate	4	Joc de rol etc. Exerciții ”Avantaje” vs Dezavantaje” de a fi femeie/ bărbat Întâlniri cu personalități
VI.	Încredere și susținere în școală/familie	1. Încredere *versus* izolare/ intimidare 2. Cum obținem încrederea 3. Prietenia	3	”Copacul” ”Oglinda” Video Simulări
VII.	Eu – familia – școala – comunitatea	1. Valorile mele *versus* valorile familiei *versus* valorile școlii 2. Relațiile cu familia/ normele de conduită 3. Managementul emoțiilor	3	Scala valorilor Teste proiective Proiect comunitar
VIII.	Modele alternative agresivității	1. Profilurile persoanei agresive *versus* non-agresive *versus* asertive 2. Putere și control *versus* egalitate 3. Drumul spre modele pozitive	3	Profiluri Studii de caz Filme Joc de rol
IX.	Evaluare individuală Evaluare în grup		2	Chestionare Prezentare proiecte de grup

Sumarul exercițiilor realizate se regăsește în Capitolul 3.

Totodată, în vederea evaluării rezultatelor implementării *Programului formativ ”Eu pot alege!”* a fost elaborată *Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor* (*Anexa 5*). Menționăm că această matrice ne-a servit nu doar drept unul dintre instrumentele de evaluare, dar și în calitate de instrument de monitorizare și feadback cu părinții elevilor, care au participat la

experimentul pedagogic.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. În baza studiului comparativ dintre situația în Israel și cea în Republica Moldova, am constatat tangențe comune și elemente specifice naționale. Astfel, în pofida existenței cadrului legal comprehensiv de protecție a drepturilor copilului și tinerilor împotriva diferitor forme de violență, inclusiv violență în familie și violență școlară, marea provocare vizează asigurarea implementării acestuia în ambele țări. În pofida contextului internațional și național diferit, Statul Israel și Republica Moldova au acumulat experiențe de prevenire și combatere a violenței în școală utile ambelor țări.
2. Totodată, problema abordată rămâne extrem de actuală în contextul transformărilor sociale și necesită noi abordări, noi instrumente, care ar trebui să se concentreze asupra: informării cu referire la riscurile și consecințele asociate comportamentelor agresive; informarea elevilor despre cum să se protejeze, cum să-și îmbunătățească reziliența la agresiune și cum să evite situațiile în care imaginea, onoarea și reputația lor pot fi afectate. Am constatat că la școală elevii de diferite vârste au nevoie de îndrumare pentru a-și dezvolta capacitatea de a lua decizii bune și de a construi valori pozitive și aptitudini de viață, inclusiv de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile lor față de ceilalți.
3. Analiza experiențelor internaționale și identificarea practicilor pozitive în domeniul prevenirii comportamentelor agresive și violente ale tinerilor au permis identificarea aspectelor teoretice și metodologice relevante, care au stat la baza Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi.
4. Urmare a cercetărilor percepțiilor elevilor asupra agresivității și violenței în școală, constatăm că cadrele didactice (şi, uneori, părinţii) nu întotdeauna sunt conştienţi de gravitatea problemei, iar mulţi elevi sunt fie reticenţi în a se implica, fie nu cred în posibilitatea de a schimba lucrurile. Având în vedere această situaţie, considerăm necesară abordarea holistică a prevenirii violenţei în şcoală, drepturile fetelor şi ale băieţilor fiind puse la baza programelor de intervenţie elaborate.
5. Capitolul conține premisele și condițiile psihopedagogice de diminuare a agresivității la liceenii arabi, care au fost determinate în baza studiului și analizei reperelor teoretice. Acestea au fost structurate în 2 instrumente pedagogice cu caracter teoretic generalizator ce cuprind

condițiile interne, obiectivate în factorii biologici și psihologici și condițiile externe, obiectivate în factorii familiali și socioculturali, la fel – strategiile operaționale. Instrumentul vizat va servi drept reper de ghidare a liceenilor în procesul de schimbare a atitudinilor și comportamentelor în vederea diminuării agresivității.

6. Cadrul metodologic a fost determinat și elaborat în baza conceptualizării efectuate și a cercetărilor preliminare ale situației prin chestionarea elevilor și prin sedințe focus grup (148 de fete și băieți); chestionarea părinților (30) care au elevi în treapta învățământului liceal.
7. În demersul de investigare, analiză și fundamentare științifică s-a configurat ***Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi***, reflectat prin componentele de cadru teoretic și cadru aplicativ, ***Programul formativ "Eu pot alege!"***, condițiile psihopedagogice și factorii de risc, fiind formulate principiile, strategiile operaționale și elaborată ***Matricea indicatorilor de progres a comportamentului liceenilor***.
8. Specificarea particularităților de gen și de vârstă, luarea în considerare a contextului socio-cultural a permis să fundamentăm și să argumentăm științific: direcțiile de intervenție privind diminuarea agresivității la liceeni; identificarea necesităților tinerilor de instruire în domeniul vizat; urmate de *stabilirea strategiilor și condițiilor psihopedagogice de eficientizare a intervențiilor orientate spre diminuarea agresivității la liceenii arabi*.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL PRIVIND DIMINUAREA AGRESIVITĂȚII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL

3.1. Diagnosticarea nivelului inițial de manifestare a agresivității la liceenii arabi din Israel

Capitolul trei al cercetării elucidează designul experimentului pedagogic cu toate cele trei etape: de constatare, de formare și verificare a rezultatelor. Prezentăm acest construct de bază (Tabelul 3.1.).

Tabelul 3.1. Designul cercetării și al experimentului pedagogic

Nr. crt.	Componente experimentale și obiectivele operaționale	Lotul experimental	Termenele de realizare	Activități și metode	Rezultate și impact
Experimentul prealabil					
1.	Determinarea situației în domeniul de referință la nivel de țară		2014	Analiza documentelor de politici internaționale și naționale, a datelor statistice	Identificate progresele și problemele în domeniu, necesitățile de intervenție
2.	Determinarea specificului manifestărilor agresivității la adolescenți din perspectivă de gen	100 de elevi	2014	testul Bassa-Darkey	Constatate diferențele de gen în manifestarea diferitor forme de agresivitate. Drept rezultat, identificat profilul elevilor pentru experimentul pedagogic
3.	Identificarea percepțiilor elevilor asupra fenomenului agresivității în școală, a necesităților de instruire	48 de elevi (24 fete, 24 băieți)	2014	4 Focus Grup	Stabiliți factorii de risc, percepțiile elevilor asupra agresivității/ violenței în școală, respectiv necesitățile educaționale

Experimentul de constatare					
1.	Studierea practicilor și modelelor educaționale pe segmentul vizat		Anul de studii 2015-2016	Analiza studiilor în domeniu din diferite țări, apublicațiilor	Identificate strategii de intervenție relevante contextului cercetării
2.	Selectarea elevilor pentru experiment			Analiza rezultatelor experimentului prealabil, discuții cu elevii	60 de liceeni (30 fete și 30 băieți) selectați pentru participare la experimentul pedagogic
3.	Determinarea stimei de sine și a nivelului de agresivitate	30 fete și 30 băieți		Testul ”Stimei de sine” de Rosenberg Testul Buss & Perry (*Anexa 5*)	Determinată relația între stima de sine și agresivitate la fete și la băieți/ necesitățile în instruire
4.	Determinarea nivelului de conflictualitate a liceenilor			Test Thomas – Kilmann (*Anexa 7*)	Determinate stilurile predominante de soluționare/ determinare a conflictelor/ necesităților în instruire
5.	Identificarea atitudinii părinților față de participarea elevilor la program	28 părinți		Ședință în grup Matricea (*Anexa 4*)	Constatată atitudinea părinților înainte de program/ determinați indicatorii
6.	Identificarea niveluri de conflictualitate a liceenilor (GC)	30 fete 30 băieți		Testul Thomas – Kilmann	Identificat nivelul de conflictualitate a liceenilor (GC)
Elaborarea Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni					
Experimentul de formare					
1.	Implementarea MPDAL prin intermediul Programului formativ ”Eu pot alege!”	Lotul experimental 30 fete și 30 băieți	Anul de studii 2016-2017	Sesiuni de instruire cu utilizarea instrumentelor, descrise în Tabelul 2.1.	Obținute unele Modificări în comportamentul liceenilor
2.	Validarea eficienței Programului de			Testul ”Stima de sine” de	Constatat progresul în baza analizei

	formativ ”Eu pot alege!” prin verificarea schimbărilor/ modificărilor			Rosenberg Testul Buss & Perry Testul Thomas – Kilmann	comparative a rezultatelor testelor (pre- și post-curs)
3.	Identificarea atitudinii părinților față de participarea elevilor la program	28 părinți		Ședință în grup Matricea (*Anexa 4*)	Constatat progresul elevilor în baza atitudinii părinților (pre- și post-curs)
Faza de control					
1.	Identificarea nivelului de conflictualitate a liceenilor (GC)	30 fete 30 băieți		Testul Thomas – Kilmann	Identificat nivelul de conflictualitate a liceenilor (GC) comparativ cu GE
2.	Identificarea atitudinii GE față de reușita programului	28 părinți		Ședință în grup Matricea	Constatată eficiența programului

După cum am menționat în Tabelul 3.1., la etapa experimentului prealabil, în baza analizei documentelor de politici internaționale și naționale, a datelor statistice în domeniul de referință, au fost identificate progresele și problemele în domeniu, la fel necesitățile de intervenție.

Totodată, pe un eșantion de 100 de elevi a fost cercetat specificului manifestărilor agresivității la adolescenți din perspectivă de gen, fiind constatate diferențele de gen și în manifestarea diferitor forme de agresivitate (Figura 2.7.), dar și identificați elevii pentru experimentul pedagogic.

La etapa de constatare a experimentului, ne-am propus drept **scop** de a stabili particularităţile relaţiilor interpersonale și manifestările de agresivitate la liceenii arabi în condiţiile sociopolitice tensionate din Israel. Întru realizarea acestui scop au fost înaintate următoarele **obiective de lucru**:

1. Determinarea relației dintre stima de sine și agresivitatea elevilor
2. Identificarea specificului de gen în relația dintre stima de sine și agresivitatea elevilor
3. Determinarea stilurilor de conflictualitate la liceeni (din perspectiva de gen).

În raport cu obiectivele enunțate au fost aplicate următoarele instrumente:

1) *Testul de evaluare a stimei de sine de Rosenberg* (1965) (*Anexa 6*).
2) *Testul de agresivitate Buss & Perry* (*Anexa 7*) .
3) *Testul de apreciere a conflictualității de Thomas Kilmann* (*Anexa 8*)

Testul de evaluare a stimei de sine de Rosenberg (1965) [94] a permis identificarea nivelului

stimei de sine la adolescenții implicați în experimentul pedagogic. Această scală a fost elaborată inițial pentru a măsura sentimentul global privind valoarea personală și autoacceptarea. Scala cuprinde 10 itemi cu 4 posibilitaţi de răspuns între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Itemii 2,5,6,8,9 se coteaza invers. Scorurile pot fi cuprinse între 10 și 40. La cotarea rezultatelor se vor lua ca etalon valorile cuprinse între: 10 și 16 puncte – stima de sine scazută; 17 și 33 puncte – stima de sine medie; 34 și 40 puncte – stima de sine înaltă.

Testul de agresivitate Buss & Perry [63] a permis identificarea nivelului de agresivitate la adolescenții implicați în experimentul pedagogic. Scala cuprinde 29 de itemi cu 5 posibilitaţi de răspuns, fiind depistate: Agresivitatea fizică; Agresivitatea verbală; Furia; Ostilitatea.

Folosind această tehnică, este de menționat că agresivitatea ca proprietate a unei persoane și agresivitatea ca act de comportament pot fi înțelese în contextul unei analize psihologice a sferei individuale solicitante din punct de vedere motivațional.

Testul de apreciere a conflictualității de Thomas Kilmann a permis identificarea stilurilor de conflictualitate la adolescenții implicați în experimentul pedagogic. Scala cuprinde 30 de itemi cu 2 posibilitaţi de răspuns A și B. Puşi în faţa unor confruntări interpersonale, oamenii tind să aibă anumite reacţii. Acestea reflectă gradele diferite de cooperare (efortul fiecăruia de a satisface interesele celuilalt) şi de autoimpunere (efortul fiecăruia de a-şi satisface propriile interese).

Ele pot fi clasificate în cinci categorii:

1. Confruntare (reprimare, victorie/înfrângere)
2. Colaborare (victorie/ victorie)
3. Compromis
4. Evitare (abandon)
5. Acomodare (convertirea conflictului în șanse).

Rezolvarea conflictelor în lumea noastră interconectată rapid necesită o schimbare de transformare în familiile, comunitățile, organizațiile și instituțiile noastre tradiționale. Învățarea rezolvarii conflictului și a gestionării schimbării a devenit astfel imperativul educațional pentru perpetuarea speciei noastre și susținerea planetei Pământ, ajutând, de asemenea, oamenii să trăiască o viață fericită, productivă și semnificativă. Cu toate acestea, majoritatea oamenilor nu au dezvoltat o mentalitate evoluată nemaivorbind de setul de competențe necesare pentru a gestiona conflictele și pentru a trece la cele mai înalte niveluri ale conștiinței umane.

Menționăm că elevii au completat chestionarele individual, în condiţii de activitate pre- şi post-

training, sub supravegherea profesorului. O parte au fost completate online, testele fiind prelucrate automat.

În vederea realizării scopului experimentului pedagogic şi asigurării condiţiilor optime de organizare/ desfăşurare/ evaluare a acestuia, au fost respectate obiectivele care au subliniat esenţa experimentului pedagogic ca proces etapizat şi complex, fiind valorificat caracterul său teoretico-aplicativ-formativ. Activităţile de experimentare au fost programate pe parcursul anilor 2014-2017.

Astfel, în baza chestionarelor aplicate la etapa de diagnosticare a situației inițiale, în urma administrării şi prelucrării datelor testului Thomas Kilmann, am obţinut următoarele rezultate la scalele testului sus-menționat (Tabelul 3.2., Figura 3.1.):

Tabelul 3.2. Stiluri de abordare a conflictului

Stilul abordat	Băieți	Fete
Competiție	42%	5%
Colaborare	8%	10%
Compromis	17%	30%
Evitare	25%	25%
Acomodare	8%	30%

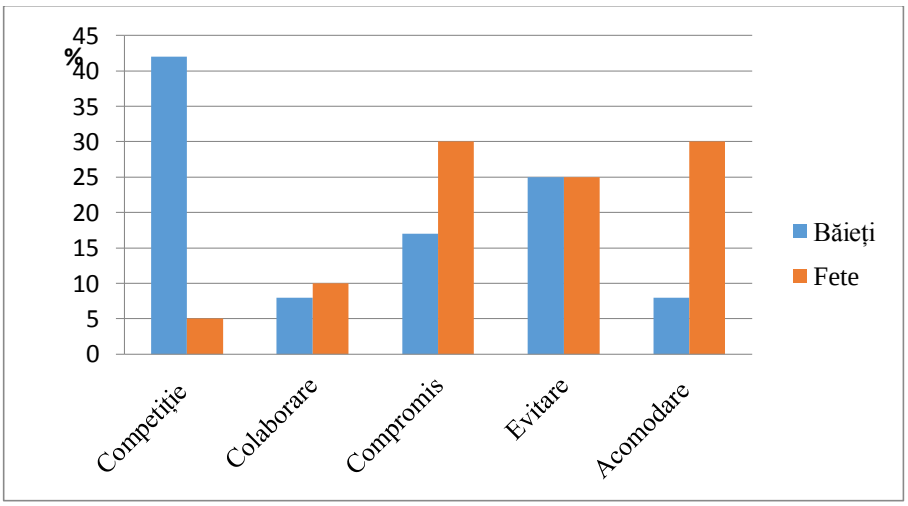


Figura 3.1. Stiluri de abordare a conflictului

După cum observăm, băieții sunt mai mult orienţai spre competiție, evitare, parțial spre compromis și foarte puțin spre colaborare și acomodare. Fetele, la rândul lor, sunt mai mult orientate

spre compromis și acomodare, mai puțin spre colaborare și competiție. Însă, o bună partea din ambele sexe, băieți și fete, au ales evitarea (câte 25%), care este o strategie distructivă în abordarea unui conflict.

Reiterăm că colaborarea este cea mai constructivă strategie de abordare a unui conflict, iar compromisul, ca modalitate de abordare a unei situaţii conflictuale, de asemenea este o strategie constructivă, însă care presupune şi puţină pierdere, pentru că pentru a câştiga ceva subiectul trebuie să renunţe la altceva, poate chiar mai costisitor.

Respectiv, constatăm că băieții demonstrează abordări mai conflictogene, fapt ce poate servi drept sursă de agresivitate. Menționăm specificul religios cultural în acest sens, când bărbații sunt orientați să fie hotărâți, puternici, competetivi, pe când fetele – să se acomodeze, să se conformeze situațiilor de viață, să fie în spatele bărbaților.

Totodată, în vederea realizării eficiente a Programului formativ „Eu pot alege!”, elevilor li s-a propus să identifice din start factorii dezvoltării personalității lor. Astfel, la întrebarea ”*Cine influențează decisiv deciziile tale comportamentale*? răspunsurile au fost următoarele (Figura 3.2.):

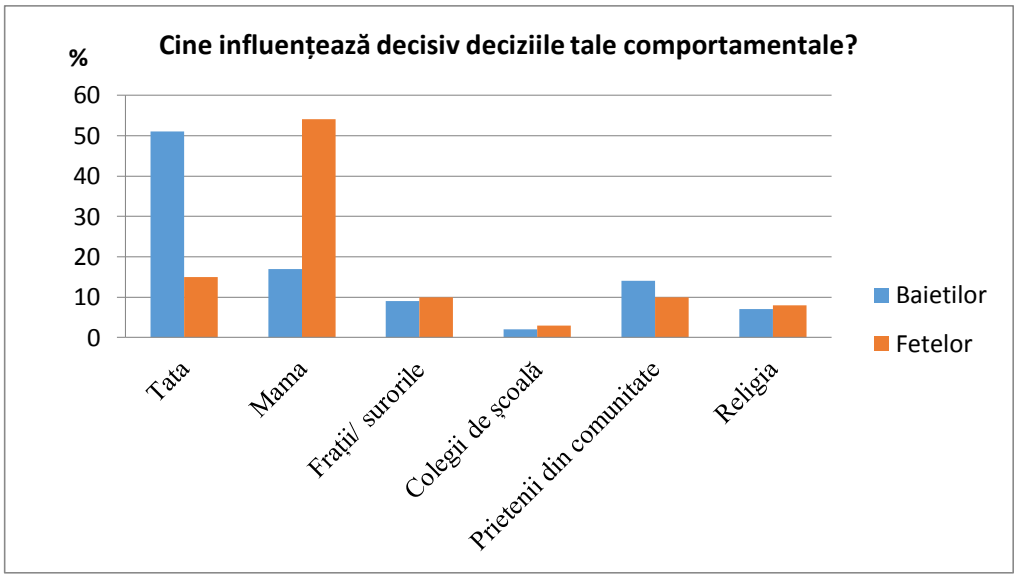


Figura 3.2. Persoanele care influențează deciziile tinerilor

Astfel, vedem rolul important al părinților pentru deciziile tinerilor, dar cu diferențe de gen: a tatălui pentru băieți, a mamei pentru fete. Reiterând importanța familiei în calitate de actor educațional important, dar și rolurile de gen diferite ale părinților în familie, constatăm necesitatea implicării ambilor părinți în activitățile educaționale. Totodată, observăm rolul mai mare al prietenilor din comunitate pentru băieți comparativ cu fetele, pe când pentru fete religia are un impact mai mare

comparativ cu băieții.

Reiterăm faptul că, la școală, elevii experimentează educația ca un proces social: învățarea este facilitată (sau împiedicată) de relațiile și interacțiunile lor cu alte persoane, inclusiv colegii lor, profesorii, părinții și comunitatea mai largă (Zins și colab., 2007 [apud 31]). Elevii care au bazele sociale și emoționale dezvoltate vor fi mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor și proceselor de învățare în școală și în afara acesteia. Fundamentele sociale și emoționale sunt legate de fundamentele morale și etice, care sunt definite ca „capacitatea de a lua decizii și judecăți care sunt morale (adică, bazate pe principii interne) și de a acționa în conformitate cu astfel de judecăți" (Kohlberg, 1984 [apud 30]). Astfel de relații sunt fundamental importante pentru rezolvarea dilemelor și conflictelor prin gândire și discuții pe baza principiilor (partajate), mai degrabă decât prin violență, înșelăciune și abuz de putere (Petrică, 2021 [32]).

O altă componentă importantă a studiului nostru este legată de *stima de sine*. Reamintim în context că, indiferent dacă stima de sine ridicată sau scăzută este asociată cu o agresiune sporită, acest lucru rămâne un subiect de dezbatere.

Samilvalli (2001) a remarcat că agresiunea este un comportament adesea riscant și că indivizii trebuie să aibă un anumit grad de curaj și de încredere că vor avea succes la o întâlnire mai agresivă, ceea ce ar fi mai tipic pentru persoane cu înaltă stima de sine, mai degrabă decât scăzută [96]. Ideea că indivizii cu înaltă stimă de sine sunt mult mai agresivi este de asemenea compatibilă cu observația anecdotică că oamenii care sunt agresivi par adesea foarte aroganți [62]. Cu toate acestea, există dovezi relativ puține de cercetare cu privire la ipoteza înaltei stime de sine.

Majoritatea specialiștilor susțineau că agresiunea este legată de stima de sine scăzută, deși în ultimii ani această poziție a fost contestată tot mai mult de alți cercetători. Astfel, în cadrul prezentei investigații am urmărit să explorăm relația dintre agresivitate și stima de sine prin aplicarea chestionarului "Stima de sine" de Rosenberg [94] și a Chestionarului privind agresivitatea de Buss & Perry [63].

În Tabelele 3.3., 3.4. și 3.5. sunt prezentate rezultatele investigației relației dintre stima de sine și agresivitate.

Tabelul 3.3. Corelația dintre stima de sine și diferite dimensiuni ale agresiunii în rândul băieților și fetelor

Agresivitatea	Gender	Stima de sine r	z	t-value
Fizică	Băieți	-.56**	.63	**2.01****
	Fete	-.34**	.35	
Verbală	Băieți	-.67**	.82	1.45
	Fete	-.54**	.61	
Furie	Băieți	-.59**	.68	0.20
	Fete	-.57**	.65	
Ostilitate	Băieți	-.62**	.72	0.42
	Fete	-.65**	.78	

În Tabelul 3.3. de mai sus sunt prezentate rezultatele coeficienţilor de corelaţie dintre componentele agresivitaţii şi stimei de sine. Rezultatele obţinute sunt semnificative, ceea ce confirmă că nivelul stimei de sine influenţează la manifestarea agresivităţii fizice, verbale, furiei și ostilităţii.

Relaţia dintre stima de sine şi agresivitatea fizică:

Corelând aceste doua componente la băeţi, s-a obţinut un coeficient semnificativ r= 0,56, adică cu *cât nivelul stimei de sine este mai înalt*, cu atât mai pronunţat se manifestă agresivitatea fizică, pe când la fete s-a obţinut r= -0,34, adică *cu cât nivelul stimei de sine este mai scăzut* cu atât mai pronunţată este agresivitatea fizică.

Tabelul 3.4. Prezentarea coeficienţilor de corelaţie din perspectiva de gen

	Coeficienţi de corelaţie stima de sine şi agresivitatea fizică (SS și AF)
Băieţi	0,56
Fete	-0,34
t	**2,01**
p	0,05

Corelând aceste doua componente la băeţi, s-a obţinut un coeficient semnificativ r= 0,67, adică cu *cât nivelul stimei de sine este mai înalt*, cu atât mai pronunţat se manifestă agresivitatea verbală, pe când la fete s-a obţinut r= -0,54, adică *cu cât nivelul stimei de sine este mai scăzut*, cu atât mai pronunţată este agresivitatea verbală.

Relaţia dintre stima de sine şi furie:

Corelând aceste doua componente la băeţi, s-a obţinut un coeficient semnificativ r= 0,59, adică cu *cât nivelul stimei de sine este mai înalt*, cu atât mai pronunţat se manifestă furia, pe când la fete s-a obţinut r= -0, 57, adică *cu cât nivelul stimei de sine este mai scăzut*, cu atât mai pronunţată este furia.

Relaţia dintre stimă de sine şi ostilitatea:

Corelând aceste doua componente la băeţi, s-a obţinut un coeficient semnificativ r= 0,62, adică cu *cât nivelul stimei de sine este mai înalt*, cu atât mai pronunţat se manifestă ostilitatea, pe când la fete s-a obţinut r= -0,65, adică *cu cât nivelul stimei de sine este mai scăzut*, cu atât mai pronunţată este ostilitatea.

Tabelul 3.5. Compararea stimei de sine la băieți și fete și dimensiunile scorurilor de agresivitate

Variabile	Grup	Mean	S.D.	t-valoare	df	Sig.
Stima de sine	Băieți	20,01	4,82	2,85	198	.01
	Fete	18,03	4,99			
Agresivitate fizică	Băieți	26,78	6,67	2,93	198	.01
	Fete	24,21	5,70			
Agresivitate verbală	Băieți	26,02	6,92	2,76	198	.01
	Fete	23,42	6,38			
Furie	Băieți	28,94	7,30	2,26	198	.05
	Fete	26,72	6,55			
Ostilitate	Băieți	32,25	8,63	2,22	198	.05
	Fete	29,64	7,98			

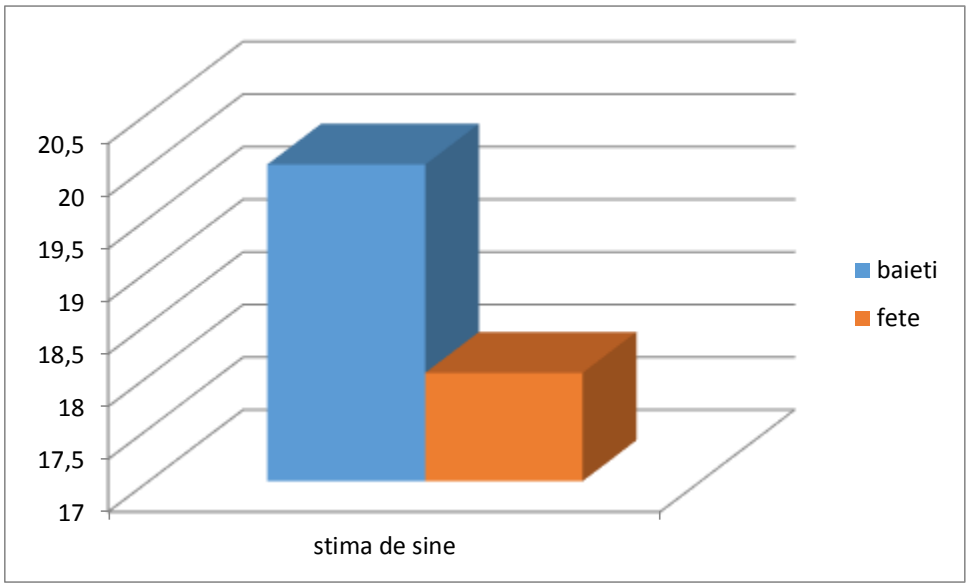
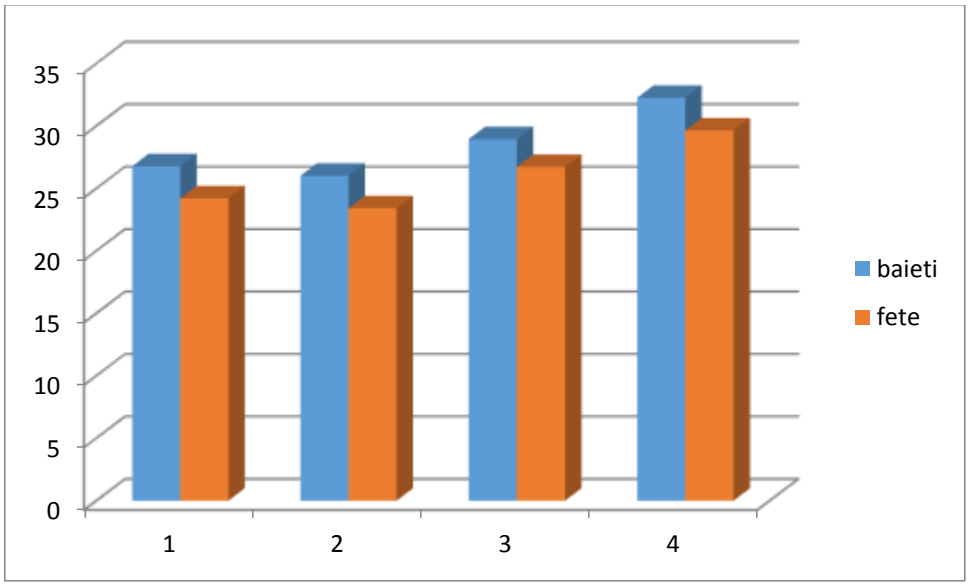


Figura 3.3. Compararea stimei de sine la băieţi şi fete

Din tabele şi grafice (Figura 3.4.) se observă că la toate componentele agresivităţii sunt diferenţe semnificative din perspectiva de gen, adică băieţii sun mai agresivi, furioşi, ostili comparativ cu fetele.

Menționăm că elevii au completat ambele chestionare online fapt ce le-a trezit un interes sporit, astfel procedura de completare fiind mai puțin anevoioasă. În urma aplicării chestionarelor online, de către elevi, au fost obținute următoarele rezultate:



(1 – agresivitatea fizică, 2 – agresivitatea verbală, 3 – furia, 4 - ostilitatea)

Figura 3.4. Compararea dimensiunilor scorurilor de agresivitate la băieți și fete

Datele din Tabelul 3.5. arată că există o diferență semnificativă între elevii de sex masculin și de sex feminin: cu referire la stima de sine, băieții au înregistrat un scor semnificativ al stimei de sine în comparație cu fetele.

De asemenea, din acest tabel a rezultat și faptul că băieții au obținut o valoare semnificativ mai mare pe diferite dimensiuni ale agresivității comparativ cu fetele. Cu alte cuvinte, băieții liceeni au obținut un punctaj semnificativ mai mare cu referire la dimensiunile agresivitate fizică, agresivitate verbală, furie și ostilitate comparativ cu fetele.

Aceste rezultate, de fapt, confirmă unele supoziții cu referire la tendințele de manifestare la băieții arabi a unui nivel mai evidențiat de agresivitate, determinat atât de modelele socioculturale cât și de contextul social (conflictul armat).

Totodată, elevii au indicat și aspectele care le provoacă emoții negative, care pot duce la relații tensionate cu cei din jur (Figura 3.5.)

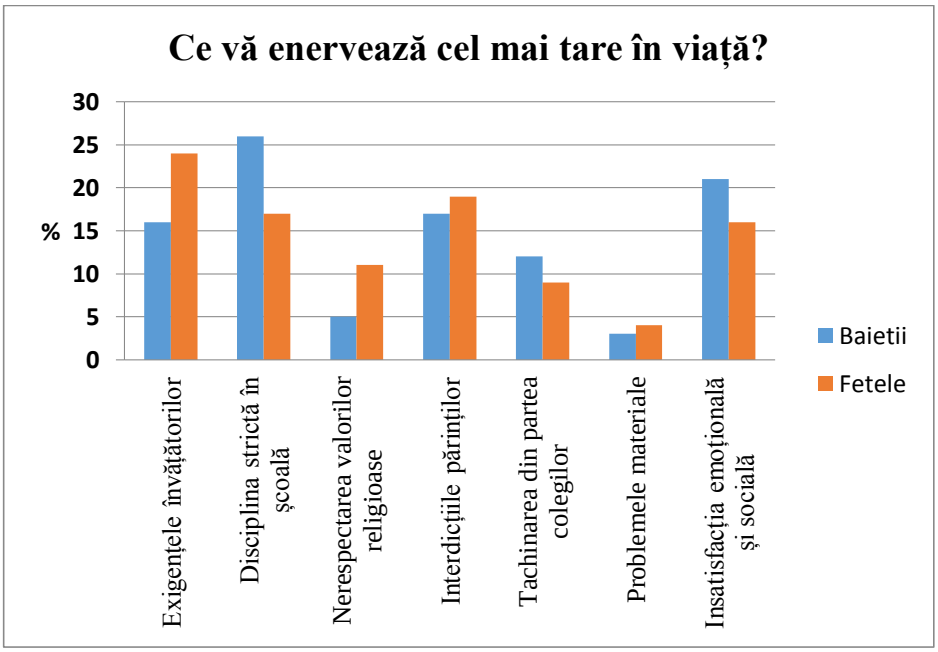


Figura 3.5. Factori care enervează elevii

Din Figura 3.5. deducem că băieții sunt mai deranjați de disciplina strictă în școală, tachinarea din partea colegilor, insatisfacția emoțională și socială, pe când fetele sunt mai mult deranjate de exigențele învățătorilor, interdicțiile părinților, dar și de nerespectarea valorilor religioase, disciplina strictă în școală.

Datele respective confirmă ideile mai multor cercetători (Hăvârneanu, 2001 [20];

Peteremann U., 2006 [31]; Boncu, 2004 [9]; Abu Ria A., 2016 [2; 1]; Capp et al., 2017 [115] cu referire la factorii agresivităţii şcolare. Astfel, stilul de disciplină autoritar/ strict aplicat conflictelor şcolare are tentinţa să exacerbeze disfuncţionalităţile comportamentale. La fel, este recunoscut că un alt factor ce trebuie luat în seamă sunt relaţiile dificitare dintre elevi, climatul ostil din clasă, insecuritatea (violenţa resimţită de elevi) etc. Atenție sporită necesită nivelul înalt de insatisfacție emoțională și socială resimțită de ambele sexe, dar mai mult de băieți.

Rezultatele menționate ne-au ghidat în cadrul activităților de instruire din programul formativ.

În Figura 3.6. se conturează preferințele elevilor în calmarea emoțiilor, date care au stat la baza deciziei de a include anumite subiecte în programul formativ. Respectiv, constatăm necesitatea de comunicare la liceeni, în special la fete, – să vorbească cu o persoană apropiată. Mersul pe jos și sportul au fost menționate mai mult de băieți comparaciv cu fetele. Pe când fetele au specificat ascultarea muzicii și a rugaciunilor în măsură mai mare decât băieții. Capacitatea de management al emoțiilor constituie o precondiție importantă a prevenirii dar și a diminuării agresivității.

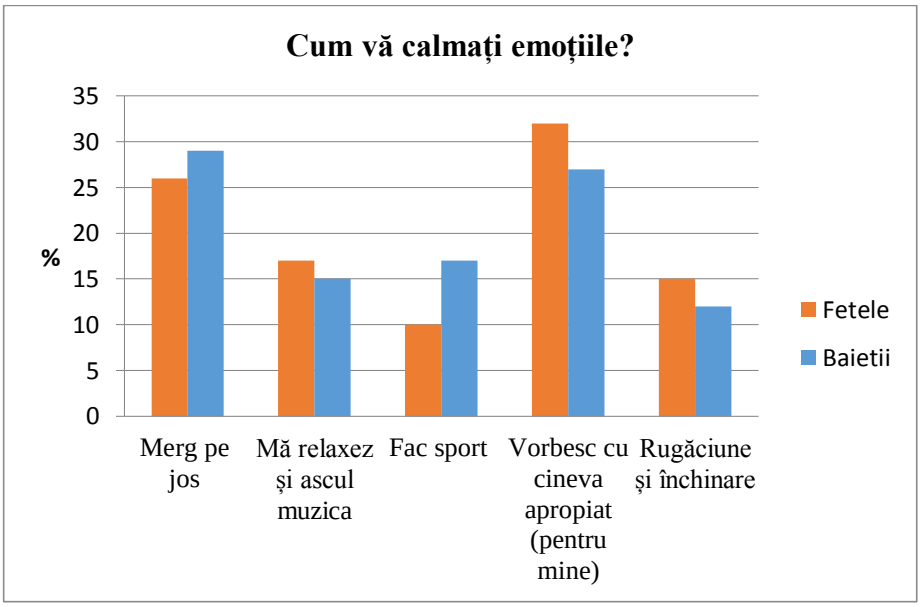


Figura 3.6. Modalități de calmare a emoțiilor

În baza constatărilor pe marginea rezultatelor la etapa de diagnosticare, am dedus idei valoroase pentru următoarea etapă a experimentului pedagogic.

3.2. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni arabi din Israel

În scopul ameliorării dificultăţilor cu care se confruntă liceenii investigaţi cu referire la relaţiile lor interpersonale în cadrul instituțiilor de învățământ, am recurs la organizarea şi desfăşurarea experimentului formativ.

La etapa de implementare a *Programului formativ "Eu pot alege!"* au fost explorate componentele modelului (Figura 2.10.).

Parteneriatul dintre școală și elevi a fost asigurat prin atenția sporită și deschiderea administrației școlii față de activitățile realizate. De menționat că majoritatea activităților programului au fost realizate în cadrul școlii, cu permisiunea administrației, care a început monitorizarea mai strictă a activității cadrelor didactice în relaționarea cu elevii. Dat fiind că nu ne-am propus valorificarea în mod special a acestui segment, ne-am bazat pe relatările profesorilor la ședintele cadrelor didactice cu administrația. La final, realizarea programului a îmbunătățit relațiile dintre elevi și unii profesori, fapt menționat și de elevi și de părinții lor în chestionare aparte.

Cu referire la parteneriatul școala - comunitate, am inclus această componentă în contextul exercițiilor elevilor de a pregăti proiecte explorând practicile comunitare (din diferite perspective).

Parteneriatul cu părinții a fost stabilit în vederea obținerii permisiunii acestora cu privire la participarea copiilor lor la programul formativ, informării despre activitățile programului, feedbackul acestora la impactul programului asupra copiilor.

Pivotul Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni îl constituie *Programul formativ "Eu pot alege!"* (Tabelul 2.3.), denumirea căruia vine de la elevi, pornind de la filosofia că fiecare poate alege – a fi sau nu agresiv vs non-agresiv.

Programul formativ reprezintă un sistem de exerciţii şi tehnici, orientat spre cunoaşterea sine-lui, cunoaşterea celuilalt, dezvoltarea stimei de sine, formarea deprinderilor de relaţionare și comunicare, managementul emoțiilor ş.a. Acesta se bazează și pe explorarea componentelor trainingului psihosocial.

Fiecare exerciţiu urmăreşte un scop bine determinat şi trasat în concordanţă cu etapa de lucru, cu necesităţile fiecărui participant, specificul de vârstă și de gen, al grupului în ansamblu.

Programul formativ "Eu pot alege!" a fost constituit din 8 module cu şedinţe cu frecvenţa de o dată pe săptămână şi cu durata de 1 oră (60 min). Scopul Programului formativ (de intervenţie psihopedagogică) constă în formarea abilităţilor de relaţionare interpersonală la liceenii arabi în

vederea diminuării agresivității.

Obiectivele principale ale Programului formativ:

a) conştientizarea esenței și a potenţialului destructiv al agresivității și al violenței;
b) explorarea cunoaşterii de sine şi a celuilalt;
c) înțelegerea stereotipurilor de gen și a modalităților de depășire a acestora;
d) dezvoltarea comunicării deschise, formarea anumitor abilităţi de ascultare activă;
e) dezvoltarea capacității de a fi empatic;
f) conştientizarea rolului emoţiilor în relaţiile interpersonale și managementul acestora;
g) soluţionarea constructivă a conflictelor/ situațiilor de violență în care pot fi implicați liceenii.

Fiecare dintre şedinţele trainingului respecta o anumită structură ce presupunea parcurgerea a patru etape:

1) *etapa iniţială* – cuprindea procedura „cunoştinţă a zilei" şi avea drept obiectiv introducerea în tema şedinţei. Începând cu şedinţa a doua era făcută legătura şi cu şedinţa precedentă, lucrându-se mai mult asupra temei date pentru acasă;
2) *etapa de trecere* – presupunea ajutarea participanților să-şi exprime sentimentele şi emoţiile, să participe activ la activităţi, să deprindă cât mai mult din abilităţile decizionale şi să atingă performanţe cât mai mari în plan personal şi relaţional;
3) *etapa de lucru* – continuarea lucrului în vederea consolidării modificărilor comportamentale, emoţionale, aprecierea opiniilor altora;
4) *etapa de finalizare* – includea realizarea feedback-ului general al şedinţei.

Totodată, menționăm flexibilitatea în realizarea activităților programului și managementul timpului, ținând cont de posibilitățile de implicare ale fetelor și băieților.

Prezentăm sumarul exercițiilor realizate în cadrul Programului formativ "Eu pot alege!"

a) *Exerciţii de exprimare a sentimentelor: tristeţe, teamă*

Obiective:

- familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru şi cu ceea ce înseamnă jocul de rol;
- exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă tristeţe sau teamă;
- exemplificarea unor situaţii în care sunt trăite aceste sentimente;
- reproducerea de către elevi, prin mimică, în faţa oglinzii a stării de tristeţe şi de teamă;
- continuarea unor enunţuri de genul: „sunt trist pentru că....", sau „mi-e teamă pentru că....", unde elevii îşi vor imagina situaţii care provoacă astfel de stări;

- găsirea unor soluţii de ameliorare a stărilor enunţate, în momentul în care acestea sunt prea intense sau apar ca reacţii inadecvate la un stimul intern sau extern.

b) *Exerciţii de exprimare a sentimentelor: ură, bucurie*

Obiective:

- familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru;
- exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă ură sau bucurie;
- exemplificarea unor situaţii în care sunt trăite aceste sentimente;
- reproducerea de către elevi, prin mimică, în faţa oglinzii a stării de ură şi de bucurie;
- continuarea unor enunţuri de genul: „sunt bucuros pentru că....”, sau „am o stare de ură pentru că....”, unde elevii îşi vor îmagina situaţii care provoacă astfel de stări;
- găsirea unor soluţii de ameliorare a stărilor enunţate, în momentul în care acestea sunt prea intense (în cazul sentimentului de ură) sau apar ca reacţii inadecvate la un stimul intern sau extern;
- exemplificarea sentimentelor pozitive şi negative şi cauzele determinatoare.

c) *Exerciţii de recunoaştere a sentimentelor: tristeţe, teamă, ură, bucurie*

Obiective:

- recunoaşterea pe suport intuitiv a sentimentelor de tristeţe, teamă, ură, bucurie;
- recunoaşterea sentimentelor mimate de un coleg;
- reprezentarea prin mimică a stării prezente a fiecărui elev;
- exemplificarea de către elevi a stărilor predominante ce-i caracterizează pe fiecare în parte.

d) *Exerciţii de exprimare a opiniilor contrare*

Obiective:

- familiarizarea elevilor cu ceea ce înseamnă a juca o scenetă;
- implicarea elevilor în realizarea unor scenete cu titlul şi scenariul dat;
- exersarea rezistenţei de a reacţiona în cazul unei opinii contrare cu propria opinie;
- rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar şi a propriului comportament;
- exersarea exprimării propriei stări la un moment dat;
- recunoaşterea stărilor negative care decurg din discuţiile contradictorii;
- găsirea unor paşi spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi.

e) *Exerciţii de exprimare a sentimentelor prin mimică*

Obiective:

- reactualizarea principalelor sentimente asupra cărora s-au realizat activităţi;
- exerciţii de simulare a unor stări emoţionale doar prin intermediul mimicii;
- realizarea unei scenete în cadrul căreia activitatea fiecărui membru se va desfăşura doar prin mimică, fără verbalizare.

f) *Exerciţii de reproducere, exprimare, recunoaştere a sentimentelor contrare*

Obiective:

- exersarea rezistenţei de a reacţiona în cazul unei opinii contrare cu propria opinie;
- rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar şi a propriului comportament;
- exersarea exprimării propriei stări la un moment dat;
- recunoaşterea stărilor negative care decurg din discuţiile contradictorii;
- găsirea unor paşi spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi;
- imitarea unor stări emoţionale date sau propuse în cadrul grupului;
- antrenarea în lucrul pe grupe;
- antrenarea rezistenţei spre a face faţă competiţiei dintre grupuri.

g) *Exerciţii de realizare a unor afirmaţii la persoana I*

Obiective:

- exersarea exprimării propriei stări existente la un moment dat;
- imitarea unor stări emoţionale date sau propuse în cadrul grupului cu verbalizare la persoana I;
- verbalizarea stării sufleteşti în cadrul scenetei cu conţinut conflictual;
- verbalizarea şi motivarea unui refuz, a unei decizii contrare celui care propune ceva;
- continuarea unor enunţuri de genul: „aş dori să spun că...”, „aş propune.....”;
- exersarea capacităţii de a ceda în faţa unui conflict.

h) *Exerciţii de exprimare/ adresare de complimente*

Obiective:

- exersarea capacităţii de a adresa un compliment cuiva;
- evidenţierea aspectelor legate de adresarea corectă a unui compliment fără a urmări ceva în folosul propriei persoane;
- evidenţierea stărilor pozitive care rezultă din capacitatea de a adresa şi de a primi un

compliment;

- verbalizarea şi motivarea adresării unui compliment;
- acordarea unor complimente fondate pentru a îmbunătăţi relaţia cu ceilalţi colegi;
- crearea unei povestiri cu temă şi titlu la alegere;
- îndeplinirea rolurilor atribuite în sceneta construită după povestire;
- realizarea unui concurs între grupurile de lucru;
- realizarea unor complimente între grupele de lucru referitoare la activitatea fiecărui grup.

i) *Improvizarea unor răspunsuri în contacte cu ceilalţi elevi*

Obiective:

- realizarea unor mici scenete după un titlu dat;
- completarea orală a unor teste lacunare în care lipsesc răspunsurile;
- realizarea lucrului pe echipe formate din doi elevi (cel ce adresează întrebarea şi interlocutorul care răspunde la întrebările adresate);
- realizarea schimbului de rol între membrii grupului;
- adresarea unor întrebări la libera alegere;
- evidenţierea felului în care trebuie adresată o întrebare pentru a evita un conflict.

j) *Exerciţii de aplanare a unui conflict*

Obiective:

- formarea capacităţii de a observa şi diferenţia o situaţie conflictuală de alte situaţii;
- crearea rezistenţei la replică în cazul unui conflict direct;
- exprimarea prin fapte a unor comportamente care pot genera stări conflictuale între menbrii unui grup, clasă de elevi;
- adoptarea unor comportamente de diminuare sau stingere conflictuală;
- formarea capacităţii de a diferenţia situaţiile conflictuale între ele din punctul de vedere al intensităţii, al impactului asupra persoanelor etc.;
- exemplificarea unor situaţii conflictuale existente în clasa de elevi şi în perioada de pauze;
- oferirea unor exemple posibile de a stinge un conflict existent în clasa de elevi;
- exersarea stingerii unui conflict prin joc de rol/ schimbul de rol între membrii grupului;
- eliminarea factorului disturbator din cadrul grupului prin joc de rol.

k) *Exerciţii de rezistenţă la frustrare*

Obiective:

- evidenţierea acţiunilor care dau naştere la frustrări şi comportamente neadecvate;
- sublinierea caracterului negativ al frustrării şi a situaţiilor influenţate de aceasta;
- crearea unei scenete în care factorul stresor trebuie eliminat prin intermediul rezistenţei la frustrare;
- evidenţierea beneficiilor aduse de gradul ridicat de rezistenţă la frustrare;
- realizarea exerciţiilor de rezistenţă la frustrare ţinând cont de indicaţiile date;
- propunerea unor situaţii frustrante şi atribuirea unor exerciţii pentru a rezista frustrării şi a elimina conflictul;
- inducerea voită a unei situaţii frustrante şi elaborarea unui plan pentru a rezista situaţiei fără a genera conflicte.

Pentru a trezi interesul copiilor, aceştia au fost captaţi şi cu materiale vizuale. De exemplu, în cadrul exerciţiilor de recunoaştere a sentimentelor mimate au fost aduse şi imagini care reprezentau diferite stări sufleteşti, pe care elevii trebuiau să le recunoască, apoi să le reproducă etc. Exemplu de exercițiu – Zona emoțiilor (*Anexa 4*).

Pe parcurs participanții în grupuri mici mixte (fete-băieți) au avut sarcina să realizeze diferite proiecte/ minicercetări cum pot fi prevenite și eliminate conflictele, agresivitatea, violența din școală, comunitate, familii. Prezentarea proiectelor a fost realizată în cadrul ultimelor două ședințe ale programului.

La ultima şedinţă participanţii au fost rugați să completeze chestionarele post-program. La fel au putut să-și exprime în scris opinia cu privire la şedinţele de training.

Realizarea *Programului formativ "Eu pot alege!"* s-a întemeiat pe următoarele criterii de calitate/ de succes:

1. ***Relevanţa***, demonstrată de coerența dintre demersurile formative, esența conținuturilor și tehnicilor de lucru, precum și nevoile concrete ale adolescenților și adolescentelor în acest domeniu.
2. ***Eficacitatea***, care demonstrează măsura în care activităţile satisfac necesitățile reale ale adolescenților și adolescentelor în comunicare, managementul emoțiilor, depășirea stereotipurilor sociale și de gen, dezvoltarea cogniţiilor adecvate, diminuarea agresivității, realizând efectiv obiectivele demersului formativ.

3. ***Efectivitatea***, care demonstrează gradul de adecvare al activităților de formare în raport cu obiectivele demersului formativ, esența Modelului și a componentelor sale.
4. ***Eficiența***, care demonstrează măsura rezultatelor tuturor activităţilor de formare desfăşurate în cadrul experimentului, raportate la timpul alocat, resurse, investiții și eforturi.
5. ***Sustenabilitatea***. Specificul activității de formare solicită dovezi certe despre rezultatele pozitive ale diminuării agresivității și despre formarea comportamentelor non-violente și non-agresive, care vor fi prezente după finalizarea formării propriu-zise. Este important ca formarea elevilor la acest capitol să devină durabilă, cu impact pe termen lung asupra acestora, dar și asupra procesului educațional.
6. ***Impactul,*** care demonstrează efectul de ansamblu al activităților de formare asupra unui număr mai mare de persoane (alți elevi, părinți, profesori).

Menționăm că conținuturile și formele propuse în Programului formativ „Eu pot alege!" se raliază contextului internațional de dezvoltare. Astfel, în vederea pregătirii elevilor pentru a face față provocărilor secolului XXI, aceștia trebuie abilitați pentru a contribui la modelarea unei lumi cu nivel de bunăstare și durabilitate mai mare. În acest sens, reiterăm că "Compasul de învățare" al OECD 2030 [?] a identificat trei competențe „transformatoare" de care au nevoie elevii pentru a contribui la prosperitatea lumii înconjurătoare și la modelarea unui viitor mai bun:

- crearea de noi valori,
- reconcilierea tensiunilor și dilemelor,
- asumarea responsabilității.

Constatăm că reoncilierea tensiunilor și a dilemelor înseamnă a lua în calcul multitudinea de interconectări și interrelații între idei și poziții aparent contradictorii sau incompatibile, luând în considerare rezultatele acțiunilor atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Prin acest proces, elevii dobândesc o înțelegere mai profundă a pozițiilor opuse, dezvoltând argumente pentru susținerea propriei poziții și găsesc soluții practice la dileme și conflicte. În acest sens, Programul formativ „Eu pot alege!" propus de noi poate contribui într-un mod sau altul la formarea competențelor specificate.

La validarea *Programului formativ „Eu pot alege!"* au fost aplicate aceleași instrumente, care au fost utilizate la etapa de constatare pentru a asigura consecvența acțiunilor și a elucida obiectiv evoluția activităților programului.

Astfel, prin intermediul aplicării testului Thomas-Kilmann am obținut următoarele rezultate. În Tabelul 3.6. și în Figura 3.7. sunt reflectate rezultatele obţinute de subiecţii participanţi la

experimentul de formare prin participarea la programul de formare la toate scalele testului Thomas-Kilmann.

Tabelul 3.6. Stilurile de conflict ale liceenilor (post-test)

Stilul abordat	Băieți	Fete
Competiție	25%	10%
Colaborare	42%	30%
Compromis	17%	30%
Evitare	8%	20%
Acomodare	8%	10%

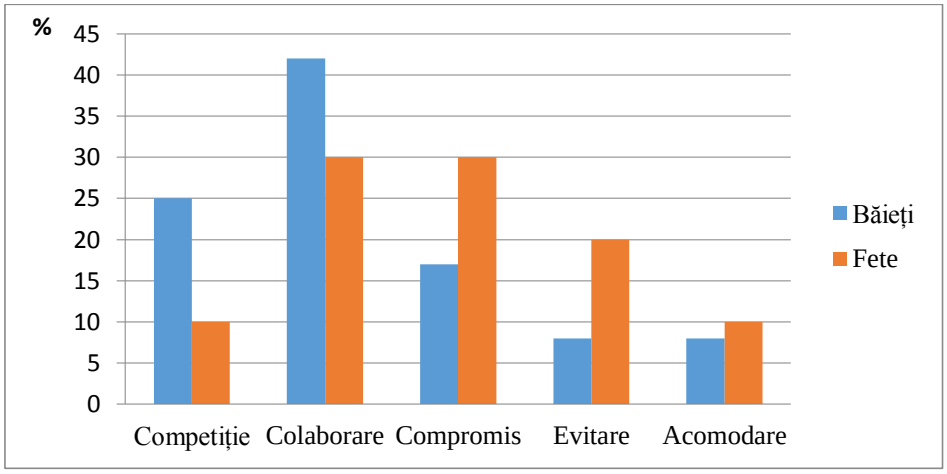


Figura 3.7. Stilurile de conflict ale liceenilor (post-test)

În Tabelul 3.7. sunt reflectate rezultatele pre- și post- program în plan comarativ, demonstrând evident evoluție pozitivă la acest capitol.

Tabel 3.7. Rezultate combinate cu privire la stilurile de conflict

Stilul abordat	Băieți		Fete	
	Pre-test	***Post-test***	***Pre-test***	***Post-test***
Competiție	42%	25%	5%	10%
Colaborare	8%	42%	10%	30%
Compromis	17%	17%	30%	30%
Evitare	25%	8%	25%	20%
Acomodare	8%	8%	30%	10%

După cum observăm, în pofida faptului că băieți mai sunt orienți spre competiție, abordarea acestui stil s-a redus de la 42% la 25%. Totodată, a crescut semnificativ alegerea stilului de colaborare de la 8% la 42%, ceea ce reprezintă un progres semnificativ.

Putem deduce că, urmare a activităților realizate, băieții au învățat să-și tempereze ambițiile, să gestioneze emoțiile agresive, să dezvolte relații de colabolare. Orientarea spre compromis și acomodare a rămas la același nivel, dar orientarea spre evitarea conflictului a scăzut semnificativ – de la 25% la 7%.

Reiterăm faptul că în contextul prezentei cercetări (în raport cu contextul social de conflict pronunțat la nivel de țară), această variabilă trebuie abordată cu mare atenție.

În rezultatul programului formativ, atestăm schimbări semnificative în rândul fetelor: astfel, a crescut nuanțat alegerea stilului de colaborare – de la 10% la 30%, ceea ce reprezintă un progres însemnat.

La fel, putem deduce că, urmare a activităților realizate, fetele au învățat să-și promoveze pozițiile, să fie auzite, să gestioneze pozitiv emoțiile, să dezvolte relații de colabolare.

A crescut orientarea spre competiție: de la 5% la 10%, fetele demonstrând o încredere mai mare în sine. Orientarea spre compromis nu s-a modificat, fiind, posibil, o varianta mai acceptată pentru fete, dar și o strategie de reziliență în relațiile deloc ușoare dominate de băieți. Menționăm reducerea evitării și o schimbare semnificativă cu referire la acomodare.

Astfel, acomodarea s-a diminuat de la 30% la 10%, schimbarea fiind explicată prin creșterea abilității fetelor de a fi mai active în relații interpersonale cu semenii, de a merge pe filierea colaborării.

Respectiv, concluzionăm că implementarea activităților și instrumentelor propuse în programul formativ poate contribui la reducerea stărilor conflictuale şi la abordarea constructivă a acestora. Avantajele abordării vizate rezidă în descoperirea soluţiilor optime, în îmbunătăţirea şi consolidarea relaţiilor.

Prin aplicarea repetată a testului Rosenberg și a testului Buss & Perry am obținut resultatele la variabilele stima de sine și agresivitatea la fete și băieți, în urma realizării programului formativ (Tabelul 3.8., Figura 3.8.).

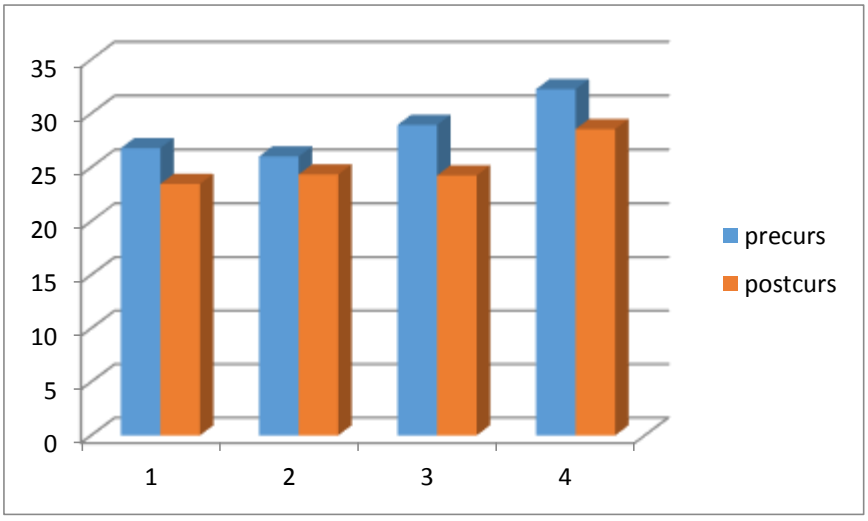
Tabelul 3.8. Prezentarea valorilor medii ale stimei de sine şi agresivităţii, etapa pre- curs și post- curs

Variabile	Grup	pre- curs	post- curs
Stima de sine	Băieți	20,01	17,56
	Fete	18,03	20,14
Agresivitatea fizică	Băieți	26,78	23,45
	Fete	24,21	23,76
Agresivitatea verbală	Băieți	26,02	24,34
	Fete	23,42	22,56
Furie	Băieți	28,94	24,25
	Fete	26,72	23,86
Ostilitate	Băieți	32,25	28,55
	Fete	29,64	26,23

În concluzie, menționăm că rezultatele s-au îmbunătățit:

- la băieți – stima de sine devine mai adecvată și scade treptat nivelul de agresivitate;
- la fete – crește stima de sine și scade treptat nivelul de agresivitate.

Figurile 3.8. și 3.9. readu prezentarea grafică a valorilor medii la componentele agresivitate și stima de sine la băieţi.



1 – agresivitatea fizică, 2 – agresivitatea verbală, 3 – furia, 4 - ostilitatea

Figura 3.8. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta agresivitate la băieţi

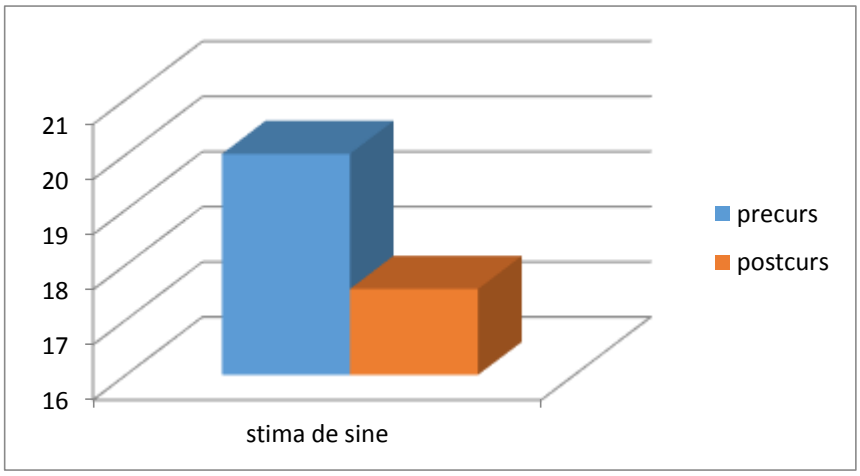
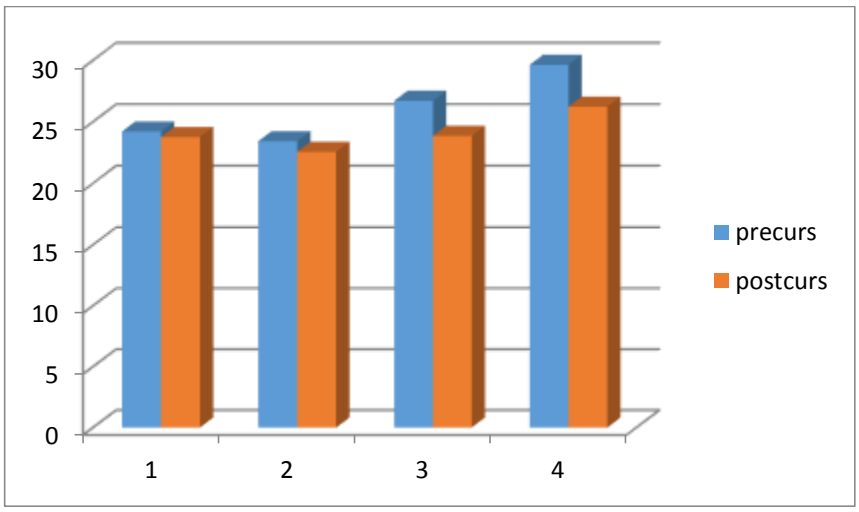


Figura 3.9. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta stima de sine la băieţi

Figurile 3.10. și 3.11. conțin prezentarea grafică a valorilor medii la componentele agresivitate și stima de sine la fete.



1 – agresivitatea fizică, 2 – agresivitatea verbală, 3 – furia, 4 - ostilitatea

Figura 3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta agresivitate la fete

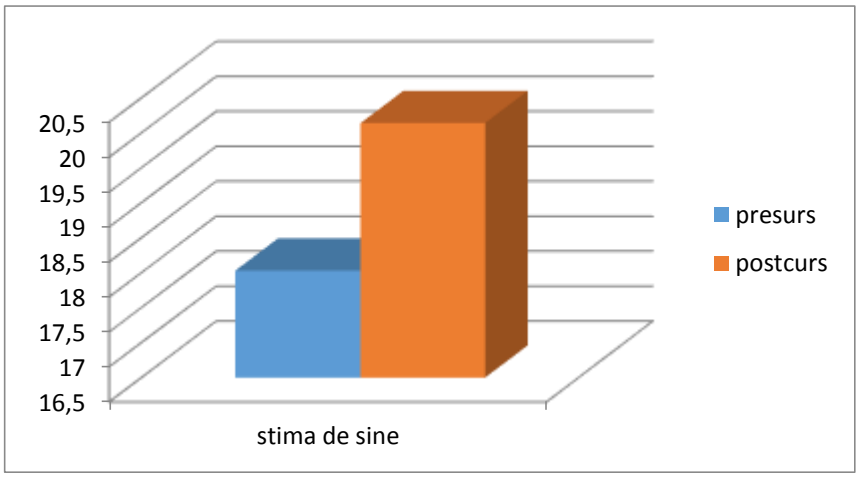


Figura 3.11. Prezentarea grafică a valorilor medii la componenta stima de sine la fete

Constatăm rezultate pozitive atât în raport cu fetele, cât și în raport cu băieții. Astfel, în cadrul programului și băieții și fetele au putut să-și exploreze stima de sine, încercând să găsească anumite limite de confort intern. La băieți observăm o trecere de la stima de sine înaltă (demonstrativă) spre una mai adecvată, care nu necesită eforturi de impunere și autoafirmare la limita agresivității.

La fete observăm o inversare a tendințelor: creșterea stimei de sine, fapt ce denotă o schimbare pozitivă, fetele prinzând curaj să discute, să se afirme normal, fără eforturi, la limita agresivității.

În baza rezultatelor experimentului pedagogic formativ, concluzionăm schimbări evidente pozitive la băieți și la fete în ce privește stima de sine, relaționare mai prietenoasă, luarea deciziilor adecvate și managementul emoțiilor – fapt reflectat în schimbarea stilurilor de soluționare a conflictelor, în diminuarea manifestării agresivității.

Totodată, reiterând prioritar lucrul cu elevii, menționăm realizarea în paralel a unor activități în formă de întâlniri informative cu profesorii și cu unii manageri școlari. În timpul acestor întâlniri profesorii erau informați cu privire la activitățile realizate, dar și la specificul lucrului cu adolescenții și adolescentele. Noi nu am urmărit în mod special producerea de schimbări la nivelul comportamentelor profesorilor.

În același timp, la finele experimentului pedagogic cu copiii constatăm unele tendințe pozitive la nivel de școală. Mai mult decât atât, s-a intensificat prezența fizică și emoțională a adulților în funcționarea unității de învățământ și de supraveghere în timpul zilei de școală. De asemenea, subiectul prevenirea agresivității și violenței este încorporat în discuțiile profesorilor cu părinții și cu elevii, în cadrul unor activități la nivel de instituție. Ca parte a planului național, școală cartografiază

resursele și problemele legate de violență pentru a dezvolta un răspuns adaptat la nevoile elevilor în mod individual și de grup, inclusiv prin orientare și educație parentală.

În acest context ne-am propus să luăm în atenție unele ***tehnici de ameliorare a agresivităţii în şcoală***, acestea urmând a fi implementate:

Din partea şcolii, principalele activităţi care ar diminua frecvenţa şi gravitatea conduitelor agresive sunt după cum urmează:

- trasarea unei politici clare şi a unor reguli şcolare care trebuie respectate cu stricteţe;
- stabilirea unor sancţiuni clare pentru nerespectarea regulilor;
- regulile să fie formulate clar, concis şi în termeni pozitivi (ex. Pe coridoare se circulă încet şi ordonat; Nu însă ceva de genul: Este interzis alergatul pe coridoare şi bruscarea elevilor).

Din partea profesorilor s-ar putea ţine cont de:

- tratarea individualizată în activitatea instructiv-educativă;
- manifestarea ataşamentului faţă de elevii cu probleme disciplinare;
- folosirea recompenselor şi întăririlor;
- cultivarea unui climat optim, securizant în rândul colectivului de elevi;
- şi, nu în ultimul rând, fructificarea orelor de drigenţie prin implementarea unor strategii de dezvoltare personală, unde se poate menţiona antrenamentul asertiv.

La fel, atenție specială am dedicat părinților elevilor, care au participat la programul formativ, informându-i cu referire la activitățile ce vor urma și la necesitățile fetelor și băieților în raport cu familia și școala. Părinții au fost actorii care au contribuit prin monitorizarea comportamentelor copiilor acasă, în afara școlii.

Indiferent de tipul problemei comportamentale, rezolvarea ei presupune învăţare, dezvăţare şi/ sau reînvăţare. Această acţiune corectivă este cunoscută sub numele de terapie comportamentală, care porneşte de la premisa conform căreia comportamentul poate fi modificat (”modificări comportamentale”) studiind cu precizie condiţiile curente în care se manifestă comportamentul şi programând intervenţii adecvate în baza informaţiilor obţinute. Aceste idei stau și la baza Modelului programului Duluth, care a servit drept reper important în activitatea noastră.

Şcoala reprezintă un mediu important de socializare, unde elevul se formează atât informațional, cognitive, cât şi personal, de aceea este foarte importantă prevenirea şi diminuarea cât mai de timpurie a conduitelor de tip agresiv, care ar putea duce la eşecul elevului nu doar pe plan şcolar, dar şi ca viitor cetăţean responsabil.

În vederea verificării eficienței rezultatelor implementării programului formativ, am recurs la ***etapa de control a experimentului pedagogic***.

Astfel, grupul de control a fost format din 30 de fete și 30 de băieți, care nu au participat la experimentului nostru pedagogic. În vederea identificării stilurilor de conflictualitate, a fost aplicat testul lui Thomas Kilmann. Rezultatele comparative pe grupul de băiți sunt prezentate în Tabelul 3.9.

Tabelul 3.9. Rezultatele etapei de control la băieți

Stilul abordat	**Băieții**	
	Grup control	***Grup experimental***
Competiție	40%	25%
Colaborare	10%	42%
Compromis	20%	17%
Evitare	20%	8%
Acomodare	10%	8%

Datele demonstrează diferențe semnificative în abordarea stilurilor de conflictualitate ale băieților din GC și ale celor din GE, băieții din grupul experimental demonstrând într-o măsură mai mare orientare spre colaborare comparativ cu cei din grupul de control.

Rezultatele comparative pe grupul de fete sunt prezentate în Tabelul 3.10.

Tabel 3.10. Rezultatele etapei de control la fete

Stilul abordat	**Fetele**	
	Grup control	***Grup experimental***
Competiție	5%	10%
Colaborare	15%	30%
Compromis	25%	30%
Evitare	30%	20%
Acomodare	25%	10%

Tabelul 3.11. reflectă rezultatele în plan comparativ.

Tabelul 3.11 Rezultate combinate cu privire la stilurile de conflict

Stilul abordat	Băieți		Fete	
	Pre-test	***GE***	***GC***	***GE***
Competiție	40%	25%	5%	10%
Colaborare	10%	42%	15%	30%
Compromis	20%	17%	25%	30%
Evitare	20%	8%	30%	20%
Acomodare	10%	8%	25%	10%

Datele demonstrează diferențe semnificative în abordarea stilurilor de conflictualitate ale fetelor din GC și ale celor din GE, fetele din grupul experimental demostrând într-o măsură mai mare orientare spre colaborare și competiție (ca realizare pozitivă) comparativ cu cele din grupul de control.

Astfel, constatăm schimbări pozitive la liceeni în urma participării la programul formativ.

În vederea verificării constatărilor anterioare, dar și valorificării unor variabile/ indicatori, am elaborat Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor (*Anexa 5*), care a fost propusă pentru completare atât participanților la program, cât și părinților acestora. Rezultatele sunt elucidate în Tabelul 3.12.

Tabel 3.12. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor (elevi)%

Nr. crt.	Indicatori	1 (joasă)		2 (bună)	
		pre- curs	***post- curs***	***pre- curs***	***post- curs***
1.	Dorința de a merge la școală	52,9	25,9	47,1	74,1
2.	Situația la învățătură	74,1	36,7	25,9	63,3
3.	Comunicarea cu semenii	75,1	25,0	24,9	75,0
4.	Comunicarea fete/băieți	75,1	45,2	24,9	54,8
5.	Relațiile cu părinții	36,7	14,8	63,3	85,2
6.	Relațiile cu profesorii	45,2	33,4	54,8	66,6
7.	Managementul emoțiilor	64,0	25,9	36,0	74,1
8.	Confortul elevului în școală	52,9	25,9	47,1	74,1
9.	Rezistența la agresivitatea altora	64,0	45,2	36,0	54,8
10.	Abținerea de a agresa pe alții	45,2	36,7	54,8	63,3

Constatăm, în baza autoevaluării elevilor, progres evident practic pe toate pozițiile.

Reiterăm importanța implicării părinților în monitorizarea și ghidarea copiilor.

Totodată, Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor, completată de

părinți (Tabelul 3.13.), *reflectă percepțiile părinților asupra schimbărilor comportamentale ale liceenilor*.

Tabelul 3.13. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor (părinți)%

Nr. crt.	Indicatori	1 (joasă)		2 (bună)	
		pre- curs	***post- curs***	***pre- curs***	***post- curs***
1.	Dorința de a merge la școală	36,7	25,0	63,3	75,0
2.	Situația la învățătură	74,1	45,2	25,9	54,8
3.	Comunicarea cu semenii	47,1	26,9	52,9	73,1
4.	Comunicarea fete/băieți	63,3	52,9	36,7	47,1
5.	Relațiile cu părinții	52,9	13,8	47,1	86,2
6.	Relațiile cu profesorii	47,1	38,5	52,9	61,5
7.	Managementul emoțiilor	66,6	33,4	33,4	66,6
8.	Confortul elevului în școală	47,1	26,9	52,9	73,1
9.	Rezistența la agresivitatea altora	61,5	45,2	38,5	54,8
10.	Abținerea de a agresa pe alții	45,2	47,1	54,8	52,9

Constatăm, în baza evaluării de către părinți a progreselor elevilor după participare la Programul formativ „Eu pot alege!”, progres evident practic pe toate pozițiile, dar cu unele diferențe în raport cu percepțiile copiilor.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

1. Datele obţinute în cadrul experimentului de constatare au demonstrat că adolescenţii investigaţi au probleme majore în ce priveşte stabilirea şi menţinerea relaţiilor interpersonale adecvate, cauzele fiind: atitudine agresivă, autoritară, egoistă, suspiciunea, strategia de evitare sau de confruntare, tendinţa de a evita luarea deciziilor şi de a-şi asuma responsabilitatea pentru acţiunile lor, nevoia scăzută de a stabili relaţii afective cu alţii, tendinţa de a domina, emotivitatea şi labilitatea emoţională înaltă, lipsa calmului şi a sincerităţii etc. Nu, în ultimul rând, în şirul acestora se înscrie stima de sine neadecvată.
2. Studiul experimental a scos în evidenţă necesitatea acordării unei atenţii sporite diminuării agresivității adolescenților și formării comportamentelor non-agresive prin valorificarea *Programului formative ”Eu pot allege!”*. Experimentul pedagogic vizat a demonstrat că *diminuarea agresivității la liceenii arabi* (fete și băieți) din Israel *este posibilă prin valorificarea abordării transformative, accentul fiind pus pe transformarea liceenilor în actori ai propriei formări/ depășirea manifestărilor agresive în relațiile cu cei din jur*.

3. Pentru a soluționa problema, a realiza scopul și obiectivele cercetării, fundamentele teoretico-aplicative determinate și elaborate le-am concentrat și structurat în Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la leceenii arabi. Acestea, prin implementarea *Programului formativ ”Eu pot allege!”*, ne-au permis să activăm pe *dimensiunile esențiale identificate la etapa prealabilă: dezvoltarea stimei de sine adecvate; transformarea stilurilor de soluționare a conflictelor cu accent pe colaborare; managementul emoțiilor.*
4. În cadrul Capitolului este prezentat designul experimentului pedagogic și reflectat întregul parcurs al acestuia, fiind puse în evidență rezultatele obținute la etapa de constatare, în comparație cu cele de la etapa de formare. Valorificarea eșantionului structurat (liceeni/fete și băieți) și a metodologiei înainte și după/ befor and after method, a permis să urmărim la general și secvențial schimbările comportamentale cu referire la stima de sine, manifestarea agresivității, stilurile de soluționare a conflictelor la liceeni; să dezvoltăm și să explicăm tipuri de sarcini și instrumente pentru a observa clar impactul implementării fundamentelor teoretico-praxiologice ale MPDAL.
5. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale diminuării agresivității la liceeni (structurate în MPDAL) trebuie și pot fi valorificate în practica instituției de învățământ. În rezultatul implementării Programului formativ ”Eu pot alege!”, au fost constatate schimbări semnificative la adolescente și adolescenți, rezultate exprimate prin creșterea dorinței de a merge la școală, îmbunătățirea situației la învățătură și a comunicării cu semenii, comunicării fete/ băieți, îmbunătățirea relațiilor cu părinții și cu profesorii, creșterea confortului în școală, rezistenței la agresivitatea altora, a abținerii de a-i agresa pe alții – toate acestea confirmând valoarea programului formativ ”Eu pot alege!”. Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute prin aplicarea metodelor de calcul statistic, diferențe semnificative înregistrate, fapt ce demonstrează eficiența demersului pedagogic privind diminuarea agresivității la adolescenți și adolescente.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Abordarea multidimensională a problemei enunţate în titlu, ținându-se cont de complexitatea ei teoretică și practică, fundamentarea unor repere teoretico-metodologice autentice şi relevante, antrenarea unor indicatori și instrumente adecvate de validare experimentală pentru evaluarea diminuării agresivității adolescenților din școlile din sectorul arab în Israel, logica internă şi externă a investigaţiilor ne-au condus spre următoarele **concluzii**:

1. Cercetarea concepută și realizată reprezintă un demers investigațional complex, dat fiind faptul că s-a lucrat în două direcții: pe de o parte, asupra valorificării a noi concepte pentru domeniul educației, și, pe de altă parte, asupra dezvoltării și completării domeniului privind activitățile de diminuare a agresivității, formării stimei de sine adecvate (explorând specificul de lucru cu fetele și băieții), transformării stilurilor de soluționare a conflictelor. A fost demonstrat că prin intermediul conexiunilor diferitor concepte și al transferului de cunoștințe și practici intersectoriale pot fi realizate construcții științifice și valori teoretice și/ sau aplicative, care pot contribui la dezvoltarea domeniului științelor educației. A fost ajustat conceptul de agresivitate în raport cu școala (Capitolul 1).
2. În rezultatul procesului investigațional au fost determinate fundamentele teoretice și praxiologice ale diminuării agresivității, structurate în ***3 tabele care elucidează abordările teoretice și teoriile explicative cu referire la fenomenul agresivității***, la fel și ***strategiile operaționale, premisele și condițiile psihopedagogice adecvate***, care sunt definitorii pentru conceptualizarea unui demers transformativ, precum și ***sistemul de principii*** (principiile educației generale, dar și principiile specifice: respectarea particularităților de vârstă, centrată pe cunoașterea și valorificarea adecvată a dezvoltării proceselor psihice cognitive și a specificului crizelor de vârstă; comunicarea deschisă cu elevii (fete, băieți); explorarea așteptărilor elevilor; stabilirea unui climat de lucru bazat pe încredere, colaborare, acceptare și non-discriminare, dar critic; valorificarea colaborării și cooperării eforturilor actorilor implicați în câmpul socioeducativ (elevi, profesori, părinți, psihologi, manageri, etc.) – acestea constituind componentele de bază ale Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni (Capitollele 1, 2).
3. În baza cercetării a fost determinat ansamblul de acțiuni care poate fi valorificat în procesul educațional orientat spre diminuarea manifestărilor agresivității în corelare cu explicația necesității dezvoltării unei stime de sine adecvate, managementul emoțiilor, alegerea stilurilor

de soluționare a conflictelor ș.a. Analiza componentelor menționate, a contribuit la stabilirea factorilor externi și interni de risc și a impactului acestora asupra dezvoltării liceenilor (Capitolele 2, 3).

4. A fost că procesul de diminuare a agresivității la elevi poate fi mai eficient bazându-se pe parteneriatul școală-elev-familie-comunitate, fiecare dintre actori având roluri specifice în contextul subiectului abordat. Totodată, prin implicarea fetelor și băieților ca actori activi în procesul educațional transformativ, abilitarea prin cunoștințe specifice, atitudini și abilități transformative, există mai multe oportunități de eficientizare a procesului.

5. În cadrul cercetării au fost precizate direcțiile de acțiune, strategiile de bază și cele operaționale; formele și metodele de eficientizare a diminuării agresivității; au fost elaborate conținuturile activităților formative; elaborată *Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor*. Au fost elaborate și argumentate științific criteriile și prioritățile de diminuare a agresivității la băieți și fete, au fost stabilite obiectivele generale, obiectivele operaționale, unitățile de conținut, ceea ce a permis să formulăm indicatorii de progres al comportamentului elevilor axat pe creșterea dorinței de a merge la școală, îmbunătățirea situației la învățătură și a comunicării cu semenii, comunicării fete/ băieți, îmbunătățirea relațiilor cu părinții și cu profesorii, creșterea rezistenței la agresivitatea altora, a abținerii de a-i agresa pe alții (Capitolele 2, 3).

6. Experimentul multidimensional a demonstrat că eficacitatea *Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii* arabi din Israel este determinată de: întemeirea fundamentelor teoretice autentice ale diminuării agresivității, valorificarea *Programului formativ "Eu pot alege!"*, axat pe sporirea abilităților de relaționare și comunicare non-violentă/ constructivă, formarea stimei de sine adecvate, diminuarea stereotipurilor de gen, managementul emoțiilor, explorarea factorilor predictivi agresivității adolescentelor și adolescenților liceeni arabi, corelarea mai multor factori, principii și forme de educație, strategii operaționale și metode de parteneriat educațional (Capitolul 3).

7. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre, ***problema ştiinţifică importantă soluţionată*** în cercetare rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni, astfel asigurându-se eficacitatea procesului de diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel, confirmată prin optimizarea capacităților de relaționare ale liceenilor, dar şi prin

învățarea lor mai eficientă.

Investigaţia îşi defineşte ***identitatea ştiinţifică*** prin:

- ✓ *Fundamentele teoretice autentice ale diminuării agresivității și formării comportamentelor non-agresive la liceeni*, actualizate și extinse în contextul național specific din Israel;
- ✓ *Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni* adresat adolescenților arabi din Israel;
- ✓ *Programul formativ „Eu pot alege!”* (“I can choise!”);
- ✓ *Instrumentele de sumarizare a strategiilor operaționale, a abordărilor agresivității din diverse perspective, a teoriilor explicative ale agresivității, a principiilor, condițiilor și premiselor psihopedagogice*;
- ✓ *Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor*.

În vederea perfecționării activității direcționate spre prevenirea și diminuărea agresivității elevilor în școlile din sectorul arab din Israel **se recomandă**:

- Introducerea și respectarea abordării bazate pe drepturile omului/ drepturile copilului în toate activitățile curriculare și extrașcolare.
- Dezvoltarea unor programe complexe și activități non-formale de eficientizare a managementului emoțiilor, de diminuare a agresivității, de antrenare în comportamente non-violente, bazate pe principiile elaborate în prezenta lucrare.
- Introducerea mecanismelor de prevenire a agresiunilor și violenței, prin sensibilizarea tuturor părților interesate și prin acțiuni informative. Fortificarea capacităților profesorilor de a lucra cu elevii, ținând cont de necesitățile specific ale acestora.
- Îmbunătățirea capacităților școlilor de a reacționa rapid și prompt în cazul apariției manifestărilor agresivității/ violenței; în baza valorificării parteneriatelor: școala-elevul-familie-comunitate, actorii coordonându-și eforturile.
- Promovarea schimbului de bune practice și dialog la nivel de sistem educational, dar și la toate nivelurile în cadrul comunităților, precum și între acestea, prioritate acordându-se protecției și consilierii victimelor, sprijinirii familiilor în rolul lor educațional.
- Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni și instrumentarul metodologic elaborat poate fi utilizat în activitatea pedagogilor, psihologilor, diriginților și a managerilor școlari.
- Elaborarea și aplicarea ghidurilor metodologice, a suporturilor teoretice tematice și practice

privind managementul emoțiilor, dezvoltarea stimei de sine adecvate, negocierea relațiilor, depășirea stereotipurilor de gen ș.a., care ar include recomandări concrete de stimulare a comportamentelor non-violente.

În concluzie, menționăm că cercetarea efectuată nu cuprinde toate aspectele fenomenului studiat. Limitele prezentei investigații ne permit să stabilim domeniile de perspectivă ale cercetării agresivității la liceeni, care se pot referi la următoarele aspecte:

- studii longitudinale cu referifre la corelarea agresivității și a stilurilor parentale, stilurilor de predare; evaluarea rezultatelor școlare/competențelor și agresivitatea elevilor la diferite etape de vârstă;
- cercetări comparative care ar permite să se stabilească diferențele dintre elevii de diferite etnii, inclusiv din perspectiva de gen; studii asupra migranților, explorând adaptabilitatea acestora în Israel;
- investigații privind rolul particularităților individual-psihologice în manifestarea agresivității la elevii din grupuri de risc și dezvoltarea capacităților de management și de diminuare a emoțiilor și a comportamentelor agresive.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ABU RIA, A. *Manifestări ale agresivității la adolescenți*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău: CEP USM, 2016, p.418-422, ISBN 978-9975-71-826-4.
2. ABU RIA, A. *Violența în școală: realități și strategii de combatere*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2016, nr.9(99), p.103-108, ISSN 1857-2103.
3. ABU RIA, A. *Relația dintre stima de sine și comportamentul agresiv: abordări teoretice*. Rezumatele Conferinţei Ştiinţifice cu participare internaţională „*Integrare prin cercetare şi inovare*”, 9-10 noiembrie, 2017, USM, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, p.153-156, ISBN 978-9975-71-701-4.
4. ABU RIA, A. (coaut.), BODRUG-LUNGU, V. *Contextul legal de prevenire și combatere a violenței în familie*. În: Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională ”*Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență*”, 26 octombrie 2018, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chișinău: Tipogr. ”Garomont Studio”, 2018, p.17-25, ISBN 978-9975-134-29-3.
5. ABU RIA, A. *Percepții ale elevilor privind violența în școală*. În: International Conference of Applied Psychology „*Current Affairs and Perspectives in Psychological Research*”, November 29-30, 2018, Moldova State University, Chisinau: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, p.207-211, ISSN 1857-2103.
6. ABU RIA, A. *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților.* In: Revista de teorie şi practică educaţională ”Didactica Pro…”, Chişinău, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.2-3(120-121) 2020, p.29-31, ISSN 1810-6455
7. ANIȚEI, M. *Psihologie experimentală*. Iaşi: Polirom, 2007. 83 p., ISBN 978-9734-60-541-5.
8. BODRUG-LUNGU, V., GRĂDINARU, I., GORCEAG, L., GÂNDEA, D., SÂRBU, S., TRIBOI, I. *Manual de instruire a specialiștilor în lucrul cu agresorii familiali*. Chișinău: Pontos, 2018. 224 p.

9. BONCU, Ş. *Psihologie socială*. Note de curs: Comportamentul agresiv. Iaşi: Universitatea „Al.I. Cuza”, 2004. 97 p.
10. *Conventia cu privire la drepturile copiilor*, 2006, 23 p.
11. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie şcolară*. Iaşi: Polirom, 1998, 301 p.
12. DÂRJAN, I., LUŞTREA, A., MUNTEAN, A., CIRCU, C. Metode proactive de prevenire a comportamentelor agresive în şcoală. În: Roth, M. (ed.). *Succesul şcolar la intersecţia factorilor sociali.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, pp.207-218.
13. *Dicţionarul de Psihologie* Larousse, 1995. 187p. ISBN 973-9243-25-8.
14. EIBL-EIBESFELDT, I. *Agresivitatea umană*. Bucureşti: Trei, 1995. 392 p. ISBN 978-973-707-259-0.
15. FRASER, M.W., NASH, J.K., GALINSKY, M.J., M.J., Darwin, K.E. *Reducerea violentei intre copii. Programul „Putem alege”*. Cluj-Napoca: Editura Universitara Clujeana, 2010. 67 p. ISBN 978-973-595-217-4.
16. FURTUNĂ, D. *De ce nu se opresc războaiele și violența*. Chișinău: On, 2017. 45 p. ISBN 978-020-13-796-24.
17. GOLEA, N. Evaluarea eficienţei programului de intervenţie „ Putem alege” pentru reducerea comportamentului agresiv la elevi. În: Roth, M. (ed.). *Succesul şcolar la intersecţia factorilor sociali.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, pp.219-234.
18. GORGOS, C. *Dicţionar enciclopedic de psihiatrie*. Bucureşti: Editura Medicală, 1987. 1132 p. ISBN 978-973-759-859-2.
19. GROZA (VERDEŞ), A. *Agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți* În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2020, nr.11, p.77-83, ISSN 1857-2103.
20. HĂVÂRNEANU, C., AMORĂRIȚEI, C. Agresivitatea în relația elev profesor. În: L.Șoitu, C.Hăvârneanu. *Agresivitatea în şcoală*. Iaşi: Institutul European, 2001, pp.87-113.
21. HOGAŞ, D. *Patriarhatul: subordonarea femeii şi violenţa domestică*. Iaşi: Lumen, 2010, 18 p. ISBN 978-973-166-208-4.
22. ILUŢ, P. Comportament prosocial – comportament antisocial În: I.Radu (coord.), *Psihologie social*. Cluj-Napoca: Exe, 1994, pp.56-64.
23. IONESCU, S., JACQUET, M.-M., LHOTE, C. Mecanismele de aparare: teorie si aspecte clinic. Iasi: Polirom, 2007. 333 p. ISBN 978-973-46-0578-1.

24. LAPLANCHE J., PONTALIS, J.B. *Vocabularul psihanalizei*. Bucureşti: Humanitas, 1994, 98 p.
25. LORENZ, K. *Aşa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. Bucureşti: Humanitas, 1998. 297 p. ISBN 973-280-837-3; 978-973-280-837-5.
26. LOSÎI, E. *Specificul manifestării şi modalităţi de diminuare a comportamentului agresiv la preadolescenţii contemporani*. Chişinău: UPS „I. Creangă”, 2004. 45 p.
27. MIHĂLĂESCU, V. *Socio hai-hui. O altă sociologie a tranziţiei*. Bucureşti: Paideia, 2000, 178 p.
28. MURAD, T. *Metodologia managerială de prevenire a abandonului școlar în liceele din Israel, sectorul arab*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Tipografia Garomont-Studio S.R.L, 2015. 29 p.
29. NEAMȚU, C. *Violenţa în mediul şcolar*. Iaşi: Polirom, 2003. 51 p.
30. PĂUNESCU, C. *Agresivitatea şi condiţia umană*. Bucureşti: Editura Tehnică, 1994. 86 p.
31. PETERMANN, U. *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj Napoca: Editura RT, 2006. 34 p.
32. PETRICĂ, S., TERZI-BARBAROȘIE, D. *Antibullying: prevenire si interventie. Program adresat profesionistilor*. Chișinău: Print Caro, 2021, 132 p.
33. PLATON, C., TURCHINĂ, T. Noi perspective în măsurarea stimei de sine în raport cu agresivitatea. In: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria C, Chişinău: CEP USM, 2007, nr.2, p.178-181, ISSN 1857-2103.
34. POTÂNG, A., BOTNARI, I. Teorii explicative ale agresivității. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2018, nr.5(115), p.125-128, ISSN 1857-2103.
35. Protecţia copilului faţă de violenţă în instituția de învățământ. Culegere de acte normative /CIDDC/UNESCO. Chișinău, 2017, 116 p.
36. RACU, Iu., GANGAN, T. Studiu experimental al agresivităţii la elevii din ciclul primar. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*. 2013, nr.4(33), pp.30-40. ISSN 1857-0224.
37. RACU, Iu., MARCU, E. Diferențe de gen în agresivitate la școlari. În: *Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență*. Materialele Conferinţei ştiinţifice internaționale din 26 octombrie 2018. MECC, Universitatea Pedagogică

de Stat „Ion Creangă“ din Chişinău. 2018, pp.301-310. ISBN 978-9975-134-29-3.

38. RĂDULESCU, S., BANCIU, D. *Introducere în sociologia delincventei juvenile*. Bucureşti: Editura Medicală, 1990, 76 p.
39. *Răspunsul statului la cazurile de violență față de copii: Raport asupra studiului privind sensibilitatea sistemului de protecție a copilului la identificarea, înregistrarea și referirea cazurilor de violență față de copii*. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, MPSFC, UNICEF, Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2007. 80 p.
40. *Respectarea drepturilor copilului. Raportul copiilor din Moldova pentru Comitetul ONU privind Drepturile Copilului*. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC), „Salvați Copiii” (Suedia) și Fundația Pestalozzi. Chișinău: CIDDC, 2016. 65p.
41. *Sănătatea adolescenților. Factorii determinanți comportamentali și sociali. Raport sumar al studiului de evaluare a comportamentelor de sănătate ale copiilor de vârstă școlară în Republica Moldova*. Chișinău, 2015. 56p.
42. SATIR, V. *Arta de a fauri oameni*. Bucuresti: Editura Trei, 2010, 464 p. ISBN: 978-606-40-0741-4.
43. *Studiu sociologic calitativ ”Nevoile părinților de adolescenți în comunicarea, educarea și disciplinarea acestora. Centrul de Investigații Sociologice și Marketing „CBS-AXA”*. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC), UNICEF Moldova. Chișinău, 2018. 25 p.
44. *Studiul „Mecanismul de monitorizare a implementării actelor intersectoriale și sectoriale în domeniul prevenirii și combaterii violenţei, neglijării, exploatării şi traficului copilului: provocări și perspective”*. CNPAC/Oak Foundation. Chișinău, 2017, 80 p.
45. *Violența față de copii în Republica Moldova: Raport asupra sudiului*. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, MPSFC, UNICEF. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2007. 72 p.
46. *Violenţa în şcoală*. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei UNICEF. Bucureşti: Alpha MDN, 2006. 67 p.

În limba ebraică

47. BENVENISTI, R., ASTOR, R., MARCHE. *Combaterea violenței în sistemul de învățământ. O întâlnire pentru educație și asistență socială*. 17 martie, Israel, 2003, pp.44-49.

48. BENVENISTI, R., KHOURY-KASABARI, M., ASTOR, R. *Violența în sistemul de învățământ 2005: Raportul constatărilor finale Ierusalim*. Școala de Asistență Socială, Universitatea Ebraică din Ierusalim, Jerusalem 2005. pp.25-33.
49. ROLIDER, E., OHAYON, M., SANDLER, L. GREEN, K. *O școală violentă*. Interior - Cultură, Societate și Educație. Israel, 2007, 83 p.

În limba engleză

50. ABU RIA, A. LUNGU, V. *Combating cyberbullying as strategy to diminish the students' aggressiveness*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, nr.9(109), p.164-168, ISSN 1857-2103.
51. ABU RIA, A., BODRUG-LUNGU, V. *Strategies to address school violence (experiences from Isrtael, Republic of Moldova)*. În: Revista „ACTA ET COMMENTATIONES", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria C, Chişinău: Tipografia Universităţii de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), nr.1(12), 2018, p.23-34, ISSN 1857-2103.
52. AMAD, S. *Self-esteem and Aggression: The Relationships between Explicit-Implicit Self-esteem, Narcissism, and Reactive-Proactive Aggression*. UK: School of Psychology Cardiff University. 2015, 287 p. https://orca.cardiff.ac.uk/77062/2/2015amadphd.pdf
53. ASTOR, R.A., CAPP, G., MOORE, H. & BENBENISHTY, R. Lessons from monitoring social emotional learning in Israel and California schools. In: Shute, R.H. & Slee, P.T. (Eds.), *Mental health through schools: The way forward. Hove*. UK: Routledge, 2015.
54. ASTOR, R.A., BENBENISHTY, R. & Estrada, J. School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. In: *American Educational Research Journal*. 2009, no.46, pp.423-461.
55. ATKINS, M. et al. Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1993, p.165-178.
56. BANDURA, A. Psychological mechanisms of aggression. In: R.G. Geen & E.I. Donnerstein (Eds.). *Aggression: Theoretical and empirical reviews*. New York: Academic, 1983. ISBN 0-12-278801-X.
57. BANDURA, A. Social learning theory of aggression. In: *Journal of Communication*, no.28(3), 1978, pp.12-29.
58. BANDURA, A. Social learning theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.-J., 1977.

59. BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. In: *Journal of abnormal and Social Psychology*, 1961, no.63, pp.56-67.
60. BAUMEISTER, R.F., SMART, L, & BODEN, J.M. Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-esteem. In: *Psychological Review*, 1996, no.103, pp.5-33.
61. BENBENISHTY, R. & ASTOR, R.A. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press. 2005, 87 p.
62. BUSHMAN, B.J., BAUMEISTER, R.F., THOMAES, S., RYU, E., BEGEER, S. & WEST, S. Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. In: *Journal of Personality*, 2009, no.77, pp.424-446.
63. BUSS, A.H. & PERRY, M. The aggression questionnaire. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, no.63, pp.452-459.
64. BUSS, A. Instrumentality of aggression, feedback and frustration as determinants of physical aggression. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, no.3, pp.45-58.
65. BUSS, A. *The Psychology of aggression*. New-York: J.Willey, 1961. 134 p.
66. CARNEY, A.G. & MERRELL, K.W. Bullying in schools: perspectives on understanding an preventing an international problem. In: *School Psychology International*, 2001, no.22, pp.364-382.
67. COIE, J.D., DODGE, K.A., TERRY, R. & WRIGHT, V. The role of aggression in peerrelations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. In: *Child Development*, 1991, no.62, pp.812-826.
68. CONSTANTINESCU, M., CONSTANTINESCU, C. Reduction of violence in schools and educational environments through the Program Making Choices In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, Volume: 76, 2013, pp.219-225, ISSN 1877-0428.
69. DAWN, M., ZAHRT, MELZER-LANGE, M.D. Aggressive Behavior in Children and Adolescents. In: *Pediatrics in Review*. 2011, Vol.32, no.8, pp.325-334. ISSN 1526-3347.
70. DEBARBIEUX, E. *La violence dans la classe*. 2-e edition Paris: ESF. 1991, 73 p.
71. DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., MOWRER, O.H., SEARS, R.T. *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939, 97 p.
72. HARRISON, A., GENDERS R., DAVIES, H., TREASURE, J. & TCHANTURIA, K. Experimental measurement of the regulation of anger and aggression in women with anorexia

nervosa. In: *Clinical psychology & psychotherapy*. 2011, no.18(6) pp.445-52. doi: 10.1002/cpp.726. Epub 2010 Sep 21.

73. HERBERT, J. *La violence a l`ecole. Guide de prevention et techniques d`intervention*. Montreal: Edition Logiques. 1991, 56 p.
74. HUDLEY, C., BRITSCH, B., WAKEFIELD, T., DEMORAT, M. & CHO, S. An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. In: *Psychology in the Schools*, 1998, no.35, pp.271-282.
75. JIANGHONG, L., Concept analysis: aggression. Issues Ment Health Nurs. Author manuscript; available in PMC 2006 Sep 18. Published in final edited form as: Issues Ment Health Nurs. 2004, no.25(7), pp.693-714. doi: 10.1080/01612840490486755
76. KOTCH, J.B., LEWIS, T., HUSSEY, J.M. et al. Importance of early neglect for childhood aggression. In: *Pediatrics*. 2008, no.121, pp.725-773.
77. KRUG, E.G. et al. (Eds.). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization. 2002, 89 p.
78. MEYER, A., FARRELL A., NORTHUP, W., KUNG, E., PLYBON, L. *Promoting nonviolence in: early adolescence: responding in peaceful and positive ways*. 2000. 67 p.
79. MOSER, G. *L'agression*, Paris: P.U.F., 1987. 178 p.
80. MURAD, T. Factors influencing students to drop out. In: *Univers Pedagogic*, ISE, Chișinău, 2014, pp.65-71.
81. OSTROV J.M., GODLESKI, S.A. Impulsivity-hyperactivity and subtypes of aggression in early childhood: an observational and short-term longitudinal study. In: *Eur Child Psychol Psychiatry*. 2009, no.18, pp.477-483.
82. OSTROWSKY, M.K. Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? In: *Aggression and Violent Behaviour*, 2009, no.15, pp.69-75.
83. PITNER, R., ASTOR, R. & BENBENISHTY, R. Violence in schools. In: P.Allen-Meares (Ed.). *Social work services in school*. 7th ed., Boston: Pearson, 2015, pp.265-296.
84. Recommendation 1501 on parents' and teachers' responsibilities in children's education, 2001.
85. Recommendation 1666 on a Europe-wide ban on corporal punishment of children, 2004.
86. Recommendation 1778 on child victims: stamping out all forms of violence, exploitation and abuse, 2007.

87. Recommendation 1905 and Resolution 1714 on children who witness domestic violence, 2010.
88. Recommendation 1934 on child abuse in institutions: ensuring full protection of the victims, 2010.
89. Recommendation 561 Protection of minors against ill-treatment, 1969. http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14597&lang=en
90. Recommendation CM/Rec7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f
91. Recommendation of Parlamentary Assambly ”Education against violence at school”, 1965 (2011). http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17981&lang=en
92. Report *Tackling violence in schools: a global perspective*. Bridging the gap between standards and practice. New York: United Nations Publications, 2016, p.50. e-ISBN 978-92-1-058285-8.
93. Resolution 1803 Education against violence at school, 2011.
94. ROSENBERG, M., SCHOOLER, C. & Schoenback, C. Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. In: *American Sociological Review*, 1989, no.54, pp.1004-1018.
95. SALMIVALLI, C. & ISAACS, J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. In: *Child Development*, 2005, no.76, pp.1161–1171.
96. SALMIVALLI, C. Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behaviour. In: *Aggression and Violent Behaviour*, 2001, no.6, pp.375-393.
97. SCHECKNER, S., ROLLIN, S.A., KAISER-ULREY, Ch., WAGNER, R. School Violence in children and adolescents: A meta-analysis of the effectiveness of current interventions. In: *Journal of School Violence*, 2002, no.1(2), pp.5-32. doi:10.1300/J202v01n02_02.
98. SCHIFF, M., PAT-HORENCZYK, R., BENBENISHTY, R., BROM, D., BAUM, N. & ASTOR, R.A. High school students’ posttraumatic symptoms, substance abuse and involvement in violence in the aftermath of war. In: *Social Science & Medicine*, 2012, no.75(7), pp.1321-1328. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.05.010

99. *School violence and bullying: global status report*. UNESCO: Paris, 2017, 54 p. ISBN 978-92-3-100197-0.

100. SEHACHAR, R., SANDBERG, S. & RUTTER, M. Agreement between teacher's ratings andobservations of hyperactivity, inattentiveness, and defiance. In: *Journal of Abnormal ChildPsychology*, 1986, no.14, pp.331-345.

101. SHAHEEN, F., JAHAN, M. Role of Self Esteem in Development of Aggressive Behavior Among Adolescents. In: *International Journal of Education and Psychological Research* (IJEPR) Volume 3, Issue 4, December 2014, pp.54-57.

102. SMOKOWSKI, P.R. & KOPASZ, K.H. Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characterictics, and Intervention Strategies. In: *Children & School*, 2005, no.27(2), pp.101-110.

103. SRABSTEIN, J.C., McCARTER, R.J., SHAO, C. & HUANG, Z.J. Morbidites associated with bullying behaviors in adolescents. School based study of Amedican adolescents. In: *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2006, no.18, pp.587-96.

104. STEELE, C.M., SPENCER, S.J., & LYNCH, M. Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, no.64(6), pp.885-896. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.885

105. United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children. Regional Consultation Outcome Reports, 2005. Available at http://www.violencestudy.org/r27

106. VALIUNE, D. & PERMINAS, A. Differences in anger, aggression, bullying among adolescents in different self-esteem groups. In: *Global Journal of Counseling and Guidance in Schools: Current Perspectives*. 2016, no.6(3), pp.61-67.

107. *Violence against children in schools and educational settings*. UNICEF, 2006. https://www.unicef.org/violencestudy/4.%20World%20Report%20on%20Violence%20against%20Children.pdf.

108. VOLAVKA, V. Aggression in Psychoses In: *Advances in Psychiatry*. Volume 2014, New York: University School of Medicine, P.O. Box 160663, Big Sky, MT 59716, USA, 20 p. Article ID 196281. https://www.hindawi.com/journals/apsy/2014/196281/

109. WERNER, N.E. & CRICKE, N.R. Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. In: *Social Development*, no.13(4), 2004, pp.495-514.

110. WIDOM, C.S. & BRZUSTOWICZ, L.M. MAOA and the "cycle of violence:" childhood abuse and neglect, MAOA genotype, and risk for violent and antisocial behavior. In: *Biological Psychiatry*, vol.60, 2006, no.7, pp.684-689.

111. ZEIRA, A., ASTOR, R.A. & BENBENISHTY, R. School Violence in Israel: Perceptions of Homeroom Teachers. In: *School Psychology International*, 2004, no.25(2), pp.149-166.

Internet surse:

112. Agenda 2030 Sustainble Development https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

113. ALI, Al., TONER, B.B., Self-esteem as a predictor of attitudes toward wife abuse among Muslim women and men in Canada. 2001. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19584405

114. BRONFENBRENNER, U. & EVANS, G.W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. In: *Social development*, 2000, no.9(1), pp.115-125. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod_resource/content/1/Nature-Nurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf

115. CAPP, G., MOORE, H., PITNER, R., IACHINI, A., BERKOWITZ, R., ASTOR, R.A. & BENBENISHTY, R. School Violence. 2017. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-78

116. CEMÂRTAN, S., BACIU, T. Influena programelor TV asupra manifestrilor agresive la preadolesceni, 2006. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Influenta%20programelor%20TV%20asupra%20manifestarilor%20agresive%20la%20preadolescenti.pdf

117. CONGER, R.D., NEPPL, T., KIM, K.J. & SCARAMELLA, L. Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2003, no.31(2), pp.143-160. https://doi.org/10.1023/A:1022570107457

118. CROSS, D., SHAW, T., HADWEN, K., CARDOSO, P., SLEE, P., ROBERTS, C. et al. Longitudinal impact on the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. In: *Aggressive Behavior*, 2016, p.42, pp.166-180.

https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/general-aggression-model

119. DEX https://dexonline.ro/definitie/agresivitate
120. DODGE, K.A., HARNISH, J.D., LOCHMAN, J.E., BATES, J.E., PETTIT, G.S. Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth In: *Journal of Abnormal Psychology*, 1997, Vol.106, pp.37-51. https://www.researchgate.net/publication/14113410_Reactive_and_Proactive_Aggression_in_School_Children_and_Psychiatrically_Impaired_Chronically_Assaultive_Youth
121. Effects of Self-esteem and Gender on Aggressive Behavior among Adolescents. Article (PDF Available). July 2017 with 442 Reads doi: 10.1080/09764224.2017.1336322 https://www.researchgate.net/publication/322358617_Effects_of_Self-esteem_and_Gender_on_Aggressive_Behavior_among_Adolescents
122. FERRIS, C.F., GRISSO, T. Understanding Aggressive Behavior in Children. Psychiatry Publications. 1998. Retrieved from https://escholarship.umassmed.edu/psych_pp/313
123. FLOREA, M. *Teorii psihologice asupra agresivităţii*. http://www.history-cluj.ro/SU/anuare/2003/Florea.htm
124. FURLOW, B. *Media violence and youth aggression*. Published: October, 2017 doi: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30033-0 https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(17)30033-0/fulltext
125. http://amicel.cnpac.org.md/pentru-profesionisti/tulburarile-de-anxietate
126. http://amicel.cnpac.org.md/raporteaza-un-caz-de-abuz
127. http://drepturilecopilului.md/index.php/ro/ciddc1/item/174-copiii-din-moldova-despre-dreptul-la-protectie-fata-de-violenta-abuz-si-neglijare
128. http://legal.un.org/avl/ha/da/da.html
129. http://njbullying.org/documents/ReducingViolencePDF.pdf
130. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44088/9789241597821_eng.pdf;jsessionid=C5C044B2A90F82D91105F596C9B2593E?sequence=1
131. https://en.wikipedia.org/wiki/United_Nations_General_Assembly_Resolution_3314
132. https://escholarship.org/content/qt22b6b1gs/qt22b6b1gs.pdf
133. https://ifrcstage.appspot.com/unit?unit=5&lesson=111
134. https://mecc.gov.md/ro/content/ziua-internationala-nonviolentei-scoala-cate-cazuri-de-abuz-au-fost-raportate-i-semestru-al

135. https://nonviolentschoolsri.org/
136. https://opentextbc.ca/socialpsychology/chapter/personal-and-cultural-influences-on-aggression/
137. https://owlcation.com/social-sciences/Causes-Of-Aggression-What-Causes-Aggression-A-Psychological-perspective
138. https://pdfs.semanticscholar.org/de6e/ee47936230fa54966a408645f2e3b7ad515a.pdf
139. https://pedsinreview.aappublications.org/content/38/2/69
140. https://psychologenie.com/difference-between-assertive-aggressive-behavior
141. https://www.jpost.com/Israel-News/Teachers-push-back-against-violence-in-schools-542325
142. https://www.parentingscience.com/aggression-in-children.html
143. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12034/pdf/JERO_2016_1_Schick_Cierpka_Risk_factors_and_prevention.pdf
144. https://www.who.int/bulletin/volumes/87/5/08-057497/en/
145. HUESMANN, L.R., MOISE-TITUS, J., PODOLSKI, C.-L. & ERON, L.D. Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 2003, no.39(2), pp.201-221. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.201
146. KLEIN, E., CAMPBELL, J.C. et al. Ending Domestic Violence: Changing Public Perception/Halting the Epidemic SAGE Publications, Inc; 1st edition 10 October 1997, 195 p. https://www.amazon.in/Ending-Domestic-Violence-Changing-Perception/dp/0803970439/ref=sr_1_1?qid=1636905384&qsid=260-7375383-6031834&refinements=p_27%3AEthel+Klein&s=books&sr=1-1&sres=0803970439%2C067486400X%2C3110371197%2C1502738902%2C0934540772%2C0915654768
147. LOZA, W., *The prevalence of middle eastern extremist ideologies among some canadian offenders*. 2010 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19584405
148. Material suport în domeniul activităţilor de prevenire a violenţei faţă de copii pentru cadre didactice, psihologi şcolari şi specialişti din DRÎTS elaborat de Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului http://drepturilecopilului.md/files/Material_suport_Fenomenul_violentei_fata_de_copii.pdf
149. Modern Trends In Personality Studies.

https://www.britannica.com/topic/personality/Trait-theories#ref415096

150. MOOSA, Z.A Theory of Change for Tackling Violence Against Women and Girls. UK Aid. Action Aid, London, 2012. https://www.actionaid.org.uk/sites/default/files/doc_lib/theory_of_change_on_vawg.pdf
151. Opinii și percepții privind violența în familie și abuzul asupra copiilor. Studiu sociologic în cadrul cercetării OMNIBUS. CNPAC/Oak Foundation. Chișinău: CNPAC, 2018. 40 p. http://cnpac.org.md/uploaded/Amicel/Studii/Studiul%20Omnibus.pdf
152. Portretul adolescentului agresiv. http://basarab.ro/wp-content/uploads/2016/03/Agresivitatea.pdf
153. Preventing violence by developing life skills in children and adolescents. WHO, 2009. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44089/9789241597838_eng.pdf?sequence=1
154. Psihologia sinelui – Heinz Kohut. https://ro.scribd.com/book/333286518/Psihologia-sinelui-Prelegerile-de-la-Institutul-din-Chicago
155. QUINSEY, V.L., SKILLING, T.A., LALUMIÈRE, M.L. & CRAIG, W.M. Sex differences in aggression and female delinquency. In: V.L. Quinsey, T.A. Skilling, M.L. Lalumière & W.M. Craig, Juvenile delinquency: Understanding the origins of individual differences, 2004, pp.115-136. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10623-005
156. Report Ministry of Education of Israel, 2017. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim/Nitur_Alimut.htm
157. SALAM, M. What Is Toxic Masculinity? 2019 The New York Times. https://www.nytimes.com/2019/01/22/us/toxic-masculinity.html
158. Systemic Violence in Education. Ed. Epp J.R., Watkinson A.M. 1997. 220 p. ISBN10: 0-7914-3295-5 https://www.sunypress.edu/p-2534-systemic-violence-in-education.aspx
159. TURLUC, M., CARNER, A., DANILA, O. Violenţa în familie. Teorii, particularităţi şi intervenţii specifice. Available from: https://www.researchgate.net/publication/273454357_Violenta_in_familie_Teorii_particularitati_si_interventii_specifice.

ANEXE

Anexa 1.

Informații cu referire la standardele internaționale în domeniul violenței

General Assembly resolution 3314 (XXIX), with the Definition of Aggression annexed to it, was adopted on 14 December 1974 after protracted intergovernmental negotiations. The Definition has scarcely ever been used for its primary purpose as a guide to the Security Council in determining aggression by States. It has now taken on a new life as a source for discussion of the definition of the individual crime of aggression within the jurisdiction of the International Criminal Court [128].

United Nations General Assembly Resolution 3314 (XXIX) (Definition of Aggression) was adopted by the United Nations General Assembly on December 14, 1974 as a non-binding recommendation to the United Nations Security Council on the definition it should use for the crime of aggression [128].

The definition makes a distinction between *aggression* (which "gives rise to international responsibility") and *war of aggression* (which is "a crime against international peace"). Article 3 "in accordance with the provisions of article 2", defines certain acts as aggression, such as armed invasions or attacks, bombardments, blockades, armed violations of territory, permitting other states to use one's own territory to perpetrate acts of aggression and the employment of armed irregulars or mercenaries to carry out acts of aggression. Article 2 states that the first use of force in contravention of the UN Charter will be prima facie evidence of aggression, but the Security Council has the authority to determine that given the circumstances aggression has not taken place. A war of aggression is a series of acts committed with a sustained intent. The definition's distinction between an *act* of aggression and a *war* of aggression make it clear that not every act of aggression would constitute a crime against peace; only war of aggression does. States would nonetheless be held responsible for acts of aggression.

Definition of Aggression

On 14 December 1974, the General Assembly adopted by consensus resolution 3314 (XXIX) annexing the Definition of Aggression which had been adopted by the fourth special committee. The Definition begins with a broad definition of aggression, drawn largely from Article 2, paragraph 4, of the Charter (though omitting reference to threats) and then enumerates specific examples of acts of aggression. The acts set out in article 3 qualify as acts of aggression, subject to the provisions of article 2, which envisage that the Security Council may decide not to make a determination of aggression in the light of the circumstances, including the fact that the acts are not of sufficient gravity. Article 4 specifies that the list is not exhaustive and that the Security Council may determine that other acts constitute aggression. The issue of self-determination was a live one during the negotiations and it was dealt with in a saving clause in article 7.

Invasion of a State by the armed forces of another State, with or without occupation of the territory, heads the list of aggressive acts set out in article 3. Of the other acts listed, a few problems that arose in the negotiations may be mentioned. The reference to port blockade in paragraph (c) gave rise to demands from landlocked States that blockade should include denial of access to and from the sea, a problem that was resolved, not to the satisfaction of all, by including a note in the Sixth

Committee's report to the General Assembly that the Definition did not justify a State in blocking access routes to the sea for landlocked countries (A/9890, para. 9). Concerns were expressed that the reference in paragraph (d) to attacks on marine fleets would include as aggression activities by coastal States to preserve fish stocks or the environment. Again the solution was to add a note stating that nothing in the Definition prejudiced the authority of a State to exercise its rights, compatibly with the Charter, within its national jurisdiction (A/9890, para. 10). Paragraph (g), relating to irregular bands or mercenaries going from one State into another, constituted one of the major difficulties in reaching consensus on the Definition. Agreement was finally reached by narrowing earlier proposals to limit the text to "sending" organized groups, rather than organising and supporting them.

Difficult compromises were necessary to reach consensus on the text. Interpretative statements to express particular interpretations of the Definition were made by Government delegations on adoption of the Definition both in the special committee and in the General Assembly.

Use of the Definition

Paragraph 4 of resolution 3314 (XXIX) drew the attention of the Security Council to the Definition and recommended that the Council "should, as appropriate, take account of that Definition as guidance in determining, in accordance with the Charter, the existence of an act of aggression." The Definition has rarely if ever been used for that purpose. It has however been referred to by the International Court of Justice (ICJ) in its consideration of unlawful use of force by States. The ICJ has decided that the provision in article 3, paragraph (g), of the Definition reflects customary international law (*Military and Paramilitary Activities in and against Nicaragua (Nicaragua* v. *United States of America), Merits, Judgment, I.C.J. Reports 1986*, p. 14, para. 3; see also *Armed Activities on the Territory of the Congo (Democratic Republic of the Congo* v. *Uganda),* Judgment of 19 December 2005, para. 146). However, the status in customary law of the resolution as a whole is controversial (see the view of Judge Kooijmans in *Armed Activities on the Territory of the Congo (Democratic Republic of the Congo* v. *Uganda), Separate Opinion*, para. 63).

The Definition has been given new life by becoming a major source for the negotiations on the definition of the crime of aggression within the jurisdiction of the International Criminal Court. The use of the Definition for the purpose of individual criminal responsibility has been controversial, since the Definition differentiates between State responsibility and individual crimes: article 5, paragraph 2, which reflects paragraph 1 of the Friendly Relations Declaration (General Assembly resolution 2625 (XXV) of 24 October 1970, annex), accords individual responsibility only regarding a "war of aggression". As the ILC noted in its commentary on its 1994 draft Statute for an international criminal court, resolution 3314 (XXIX) "deals with aggression by States, not with the crimes of individuals, and is designed as a guide for the Security Council, not as a definition for judicial use. But, given the provisions of Article 2, paragraph 4, of the Charter of the United Nations, that resolution offers some guidance". The resolution now forms part of the Discussion paper proposed by the Chairman in the Special Working Group on the crime of aggression for the International Criminal Court (ICC-ASP/6/SWGCA/2).

Related Materials

A. Legal Instruments

London Charter of the International Military Tribunal, London, 8 August 1945.

Declaration on Principles of International Law concerning Friendly Relations and Cooperation among States in accordance with the Charter of the United Nations, General Assembly resolution 2625 (XXV) of 24 October 1970.

B. Jurisprudence

International Court of Justice, *Military and Paramilitary Activities in and against Nicaragua (Nicaragua v. United States of America), Merits, Judgment, I.C.J. Reports 1986*, p. 14.

International Court of Justice, *Armed Activities on the Territory of the Congo (Democratic Republic of the Congo v. Uganda), Judgment, I.C.J. Reports 2005*, p. 168.

C. Documents

Draft resolution submitted to the First Committee by the Union of Soviet Socialist Republics, *Official Records of the General Assembly, Fifth Session, Annexes*, agenda item 72 (A/C.1/608, 6 November 1950).

Yearbook of the International Law Commission 1951, vol. II, pp. 43-69 (A/CN.4/44, Second Report on a Draft Code of Offences Against the Peace and Security of Mankind by Mr. J. Spiropoulos, Special Rapporteur).

Report of the Special Committee on the Question of Defining Aggression, 11 March to 12 April 1974, *Official Records of the General Assembly, Twenty-Ninth Session, Supplement No. 19* (A/919 and Corr. l).

Report of the Sixth Committee to the General Assembly (A/9890, 6 December 1974). Report of the International Law Commission on the work of its forty-sixth session, 2 May to 22 July 1994, *Official Records of the General Assembly, Forty-ninth session, Supplement No. 10* (A/49/10, reproduced in *Yearbook of the International Law Commission 1994*, Vol. II, Part II), p. 38, para. (6) (draft Statute for an international criminal court).

Special Working Group on the Crime of Aggression, Discussion paper on the crime of aggression proposed by the Chairman (ICC-ASP/6/SWGCA/2).

D. Doctrine

B. Broms, "The Definition of Aggression", *Recueil des Cours*, vol. 154 (I), 1977, p. 348.

B. Ferencz, *Defining International Aggression: The Search for World Peace*, vol. II, Oceana publications, Dobbs Ferry, New York, 1975.

A. Rifaat, *International Aggression*, Almqvist and Wiksell International, Stockholm, 1979.

J. Stone, "Hopes and Loopholes in the 1974 Definition of Aggression" *American Journal of International Law*, vol. 71, 1977, p 224.

Anexa 2.

Experiența Republicii Moldova în prevenirea și combaterea violenței în școli

Odată cu ratificarea Convenţiei privind Drepturile Copilului, în decembrie 1990, Republica Moldova și-a asumat mai multe angajamente în vederea protecției drepturilor copiilor. Analiza general a situației pe țară permite constatarea mai multor progrese:

- Elaborarea cadrului legal cu rivire la protecția copiilor de orice formă de abuz, violență: Codul educației, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020", Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităţilor şi competenţelor parentale pentru anii 2016-2022; Metodologia de aplicare a Procedurii de organizare instituţională şi de intervenţie a lucrătorilor instituţiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului; Regulamentul privind comunicarea între instituțiile de învățământ și mass-media în cazurile care se referă la copii etc.
- Crearea unor mecanisme: Consiliul pentru Drepturile Copilului (la nivel national), echipe multidisciplinare la nivel territorial.
- Crearea serviciilor la nivel raional: Servicii de Asistență Psihopedagogică (SAP) CNPAC ș.a.
- Realizarea multiplelor campanii informaționale în parteneriat cu organizațiile neguvernamentale.
- Implementarea programelor educaționale de prevenire și combatere a violenței față de copii în școală: Terre des home, CNPAC, Gender-Centru ș.a.

Practici bune și demne de valorificat

Reiterând obligația statului de a raporta o dată la 5 ani în fața Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului cum sunt respectate drepturile copilului în stat, menționăm că pe lângă raportul Guvernului, Comitetul examinează și un raport prezentat de societatea civilă, ce îl completează pe cel guvernamental. De obicei, din acest raport face parte și raportul elaborat de copii. În baza acestor premise, începând cu 1 iulie 2014, un grup de copii, denumit Grupul de Reflecție (GR), susținut de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC), își desfășoară activitatea de compilare a raportului privind respectarea drepturilor copiilor în Republica Moldova. Din Grupul de Reflecție fac parte 49 de copii și tineri din 21 de regiuni ale țării, inclusiv Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia și raioanele din stânga Nistrului, care au vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani. Aceştia, la rândul lor, reprezintă diferite grupuri de lucru ale copiilor şi consilii consultative de la nivel local, raional şi naţional, inclusiv copii cu necesităţi speciale, copii de etnie romă, beneficiari ai serviciilor de îngrijire rezidențială, membri ai Consiliilor Naționale ale Elevilor din învățământul general și din cel profesional tehnic, participanți la Turnamentul Național în domeniul Drepturilor Copilului/ Omului, membri ai rețelei de Educatori de la Egal la Egal Y-Peer.

Pentru a colecta opiniile a mai multor semeni și pentru a disemina informații accesibile pentru toți copiii despre drepturile lor, adolescenții au decis să creeze o platformă online – Platforma Copiilor, unde fiecare copil s-ar simți în siguranță să vorbească despre cum îi sunt respectate drepturile. http://drepturilecopilului.md/index.php/ro/ciddc1/item/174-copiii-din-moldova-despre-

dreptul-la-protectie-fata-de-violenta-abuz-si-neglijare [127].

Crearea *Centrului de resurse în domeniul prevenirii abuzului față de copii (Internet*), unde copiii și tinerii pot raporta orice caz de violenă, dar și cere ajutor în caz de agresiune de orice tip… http://amicel.cnpac.org.md/raporteaza-un-caz-de-abuz [126].

Ca urmare a inițiativei guvernului, o linie telefonică care oferă copiilor asistență gratuită a fost lansată la începutul anului 2011 și își propune să fie în conformitate cu standardele europene. Centrul Internațional pentru Protecția și Promovarea Drepturilor Femeilor din cadrul ONG, "La Strada", a gestionat linia telefonică națională 0800-77777, care a oferit asistență în cazurile de trafic de persoane, în special a femeilor și copiilor, inclusiv traficul în scopul exploatării sexuale. În ultimii ani ar trebui menționată activitatea Centrului Național pentru Prevenirea Abuzului față de Copii (NCCAP). Centrul a fost creat și este administrat de ONG.

În același timp, conform datelor MECC, în perioada septembrie-decembrie 2016 angajații din sistemul educațional au raportat 5642 de cazuri de violență asupra copilului, ce au avut loc în familie, în școală sau în alte locuri şi servicii din comunitate. Față de semestrul I al anului precedent de studii, numărul cazurilor raportate în semestrul I al anului academic 2016-2017 a crescut cu 960, ceea ce reiterează creşterea spiritului de responsabilitate civilă în rândul membrilor comunității educaționale. În aceeași ordine de idei, se menține tendința de creștere a numărului de cazuri identificate și sesizate de către adulți cu responsabilități legale față de creșterea și dezvoltarea copilului. Cele mai multe cazuri – 2866, se referă la violența fizică, alte 1306 – la violența emoțională, iar 1278 – la neglijare. De asemenea, au fost semnalate 167 de cazuri de exploatare prin muncă și 25 de cazuri de abuz sexual [134].

MEC explică creşterea numărului cazurilor de violență față de copii, identificate de către angajații din sistemul educațional şi raportate autorităților locale, prin faptul că directorii și responsabilii de prevenirea și protecția copiilor față de abuz din toate instituțiile de învățământ general și profesional tehnic au beneficiat de mai multe formări.

Procedura de identificare și raportare a cazurilor de violență de către angajații instituțiilor de învățământ face parte dintr-o strategie complexă de prevenire și combatere a violenței față de copii lansată de Ministerul Educației, în februarie 2013. Profesorii și directorii instituțiilor de învățământ au obligația să sesizeze autoritățile tutelare și alte instituții ale statului, atunci când un copil este în situație de risc.

În același timp, în opinia tinerilor, violența fizică este o metodă prin care adulții educă și disciplinează copiii. „De exemplu, un profesor poate să tragă de urechi sau de păr un elev, pentru a-l disciplina”, explică Vlad, unul dintre membrii grupului ce a lurcat asupra raportului alternativ [127]. Totodată, acțiunile violente din partea adulților devin exemple de urmat pentru copii. Iar adulții fie nu sunt conștienți de acest fapt, fie sunt cei ce susțin copiii să lovească în alți copii.

„Profesorii de foarte multe ori tachinează elevii, îi numesc cu cuvinte jignitoare. Copiii preiau acest comportament și îl aplică în continuare... De foarte multe ori, adulții sunt cei care încurajează copiii să aplice violență pentru soluționarea unor conflicte. Probabil știți și voi mult renumita frază „dăi înapoi””, adaugă Vlad. Un alt tip de violență menționat de tineri în raport este violența sexuală. Copiii spun că deși acest subiect este des întâlnit în societate, despre el, totuși, se vorbește puțin.

„Violența sexuală este un subiect tabu. Adulții, printre care chiar și părinții și profesorii, nu sunt pregătiți să discute pe acest subiect, se rușinează și deja și copiilor le este rușine să vorbească cu adulții pe acest subiect. Totodată, dacă se întâmplă un caz de violență sexuală, copilul se face vinovat de acest fapt. Adulții înaintând versiunea că el s-a îmbrăcat așa provocator sau comportamentul lui provocator a generat aceste acțiuni”, explică elevii.

Referidu-se la prevenirea tuturor tipurilor de violență, tinerii spun că în „localități nu există un mecanism eficient și, cel mai importat – confidențial, de raportare a cazurilor de violență. Copiii se tem să spună care este problema lor pentru că le e frică că această problemă va ieși la iveală și ei vor fi blamați”.

Astfel, constatăm că, în pofida progreselor semnificative pe segmentul adoptării legislației cu privire la protecția copiilor, inclusiv de violență și abuz, există multiple probleme care necesită atenție sporită (selectate în baza rapoartelor):

- În foarte puține școli elevii învață cum să facă față presiunilor din partea semenilor hărțuirii, tachinării; cum să comunice, să accepte diferențele, să soluționeze conflictele ce apar între ei fără violență și cum să oprească un comportament violent. De obicei, aceste teme sunt abordate tangențial la Educația civică, orele de clasă sau la unele ore opționale.
- Deseori, copiii sunt amenințați, mustrați și insultați de către profesori atunci când spun că le sunt încălcate drepturile sau că profesorul are un comportament inadecvat. Uneori, profesorii etichetează elevii, îi numesc cu denumiri de animale, cuvinte jignitoare, strigă la ei, fac gesturi umilitoare. Pe lângă suferință emoțională, acest fapt îi încurajează pe elevi să folosească porecle.
- Astfel, elevii ajung să se lovească cu pumnii în spate/ peste picioare, își sucesc unii altora mâinile, pun piedici, aruncă unii în alții cu diferite obiecte, se numesc cu cuvinte urâte; copiii din clasele mai mari îi agresează pe cei mai mici, îi îmbrâncesc, lovesc sau numesc urât. Uneori, chiar părinții sunt cei care provoacă sau încurajează soluționarea conflictelor prin violență („dă-i înapoi”). De cele mai multe ori, copiii abuzați nu vorbesc despre ce li se întâmplă, pentru că ei cred că au meritat bătaia, nu au o persoană de încredere sau nu știu cum pot fi ajutați.
- În unele școli, informarea copiilor despre violență se face ocazional și superficial, atunci când școala primește broșuri, postere de la organizații neguvernamentale, fie atunci când se organizează săptămâni tematice la Educația civică (o dată pe an). De obicei, se prezintă definiția violenței și formele ei.
- La grădiniță și în clasele primare nu se vorbește despre violență, deși copiii mici tot sunt supuși violenței și ar trebui să știe cum să se protejeze sau cum să evite situațiile de risc.
- Profesorii și părinții nu sunt pregătiți să discute despre violența sexuală. Chiar dacă în curriculum acest subiect este prevăzut, majoritatea profesorilor îl trec cu vederea pentru că îl consideră rușinos, nu dețin suficiente cunoștințe pentru a-l aborda liber sau cred că aceste discuții trebuie să aibă loc acasă. Violența sexuală este un subiect tabu în special în sate, unde locuitorii se simt rușinați să discute despre aceasta, iar informația se răspândește foarte repede și ei nu doresc să vorbească despre ceea ce se întâmplă în familie.

Anexa 3.

Experiențe internaționale cu privire la diminuarea/ prevenirea agresivității elevilor

În contextul prezentei cercetări interes prezintă practicile/ modelele pozitive, dezvoltate în diferite țări.

1. *Programul Părinte-Copil* (implementat în SUA) reprezintă program de formare a părinților, de formare a cadrelor didactice și a unui program de formare a competențelor sociale pentru copii, care s-a dovedit a fi eficient pentru reducerea agresivității, soluționarea problemelor de comportament ale copiilor și creșterea competenței sociale la domiciliu și la școală [130]. Este un program combinat de instruire a cadrelor didactice în instruirea și managementul clasei, de formare a abilităților părinților privind managementul comportamentului copilului și de formare a competențelor sociale pentru copiii de la clasele I-VI (vârstele 6-12 ani). La 18 ani, au fost raportate mai puține acte delincvente violente de către cei care au participat la intervenție decât de către cei din grupul de control (48,3% pentru participanți față de 59,7% pentru grupul control).
2. *Programele de dezvoltare socială* [153] promovează comportamentul prosocial și urmăresc prevenirea agresiunii la copii prin formarea abilităților sociale precum managementul furiei, dezvoltarea morală, empatia, dezvoltarea și menținerea relațiilor sănătoase, rezolvarea problemelor și rezolvarea conflictelor. Deseori livrate în școli, programele de dezvoltare socială pot avea ca destinatori grupuri universale sau grupuri țintă expuse riscului. Lecțiile de la liceu sunt în general combinate cu măsuri mai ample de creștere a participării sociale (de exemplu, implicarea în activități școlare), de sporire a recunoașterii comportamentului social pozitiv și de consolidare a legăturilor dintre copii și modele pozitive. Astfel, programele de dezvoltare socială încearcă adesea să schimbe întreaga clasă sau mediul școlar, făcând loc de oportunități, legături și recompense mai mari pentru copii. Formarea în domeniul dezvoltării sociale poate constitui, de asemenea, o parte importantă a intervențiilor axate pe familie.
   - Studiile arată că acestea sunt bine implementate, orientate spre îmbunătățirea competențelor sociale și de reducere a agresiunii la tineri. În mod special este evidențiat Programul de dezvoltare socială cunoscut sub numele de Promovarea strategiilor alternative de gândire (Promoting Alternative Thinking Strategies/ **PATHS**), cu efecte pozitive asupra prevenirii violenței.
   - Alt exemplu de programe de dezvoltare socială bazată pe școală este ”**Al doilea pas**”/ Second step, care folosește un curriculum bazat pe clasă pentru a dezvolta abilități, inclusiv empatie, pentru rezolvarea problemelor, gestionarea furiei și controlul impulsurilor (*Anexa 2*). Implementarea universală a programului a fost evaluată în mai multe țări (Norvegia, SUA, Germania), demonstrând reducerea comportamentului problematic și îmbunătățirea competenței sociale la copii.
   - Beneficiile pe termen scurt au fost, de asemenea, raportate de programul **Prietenii lui Zippy** (Lituania, 2009). Timp de 24 de săptămâni programul contribuie la dezvoltarea abilităților de coping în rândul școlarilor (cu vârsta de șase ani, în medie). Un studiu de cohortă a constatat ca prietenii lui Zippy sunt asociați cu scăderea comportamentului

disruptiv și hiperactiv [57].

3. *Alte programe de dezvoltare socială* de asemenea au arătat efecte pozitive pe termen scurt asupra ambelor tipuri de violență și comportament dăunător sănătății. De exemplu, rezultatele programului de formare a Deprinderilor de viață (**Life Skills Training programme**) din New York City au demonstrat beneficiile în prevenirea consumului de substanțe, au constatat reducerea semnificativă a agresiunii verbale și fizice a participanților deja după trei luni [34].
4. *Programe de consolidare a familiei*. Formarea în domeniul dezvoltării sociale poate constitui o parte importantă a prevenirii violenței în familie. De exemplu, în Statele Unite **Programul de consolidare a familiilor** (Strengthening Families Program) din Iowa oferă training în dezvoltare socială copiilor (în rezolvarea problemelor, gestionarea stresului și emoțiilor și în formarea abilităților de a spune NU) cu sesiuni concurente pentru părinți întru dezvoltarea abilităților (în practici disciplinare, comunicare eficientă cu copiii lor și în gestionarea emoțiilor puternice). Aceste programe de instruire sunt urmate de sesiuni comune de copii-părinți pentru a exersa abilitățile învățate, a facilita rezolvarea conflictelor de familie și a spori coeziunea familială. Drept rezultat, au fost atestate niveluri mai mici de agresivitate și ostilitate în interacțiunile copil-părinte [61].
5. Intervenții reușite focusate pe familie, cum ar fi **Educația parentală**, pot consolida capacitatea părinților și a persoanelor îngrijitoare de a dezvolta abilități emoționale și sociale eficiente și la copiii lor. Triple P (Positive Parenting Program) oferă niveluri diferite de sprijin pentru părinți, de la furnizarea de informații (nivelul 1) la sesiuni de abordare a problemelor grave din copilarie (nivelul 5). Triple P propune să creeze un cadru stabil, armonios și familial de sprijin; să reducă comportamentul problematic; să construiască relații pozitive cu copiii; să gestioneze eficient problemele.

   Dezvoltarea unor medii pozitive în familie și minimizarea stresorilor psihosociali ai familiei sunt esențiale pentru reducerea agresiunii. Există mai multe programe de formare parentală, care se concentrează pe educația părinților și dezvoltarea competențelor, pe strategiile de abordare a stresului, stilurile parentale pozitive, coerență și psihoeducație. Exemple de programe pentru părinți, inclusiv Strengthening Families Program (F), Staying Connected with Your Teen (G), and the Positive Parenting Program (H), au adus rezultate pozitive, fiind recunoscute ca programe eficiente în reducerea agresiunii [142].

Programele de îmbunătățire a cunoștințelor urmăresc fortificarea performanțelor academice ale copiilor și implicarea școlară prin susținerea studiilor și oferirea de activități recreative în afara orelor școlare obișnuite. Nivelul scăzut de performanțe academice și nereușitele reprezintă factori de risc pentru violență; astfel, programele care îmbunătățesc performanța academică a copiilor și participarea lor în viața școlară pot avea potențialul de a reduce implicarea în violență. Programele de îmbunătățire a cunoștințelor acoperă o gamă largă de subiecte și abilități, inclusiv alfabetizarea, curriculumul și examene de revizuire, limbi străine, sport, meșteșugurile și activitățile de anvergură. Aceste programe confirmă faptul că copiii din păturile defavorizate social implicați în astfel de programe au demonstrat creșterea performanțelor: alfabetizarea și participarea la activitățile în școală, precum și îmbunătățirea rezultatelor examenului și a atitudinii față de școală [65].

Constatăm că oferirea de stimulente tinerilor pentru a participa la școală și pentru a finaliza școala poate spori participarea școlară și nivelul de educație și, astfel, poate promova factorii care pot proteja tinerii de implicarea în acțiuni agresive. Programele de stimulare sunt utilizate în mod obișnuit în școlile secundare și implică sprijin financiar pentru a încuraja tinerii să urmeze și să absolve învățământul superior. Acestea sunt adresate, de obicei, tinerilor proveniți din familii cu venituri mici, care sunt expuși riscului performanțelor academice scăzute.

Multe programe, cum ar fi răspunsul în moduri pașnice și pozitive (**Responding in Peaceful and Positive Ways**) și Studenții pentru Pace (**Students for Peace**), au fost dezvoltate în baza teoriei învățării sociale ca temelie a intervenției [78].

Mai multe programe bazate pe școală (**School-based programs**), inclusiv proiectul PEACE pentru școli (C) și An Incredible Years (D), se axează pe formarea emoțională, socială, parentală și competența academică pentru prevenirea sau reducerea problemelor emoționale comportamentale. Majoritatea școlilor din Statele Unite raportează implementarea programelor care vizează violența și comportamentele agresive. În aproximativ 88% dintre școli, este disponibilă finanțarea sau dezvoltarea personalului pentru prevenirea violenței. În peste 90% dintre școli se predă managementul furiei, agresiunii și al comportamentului prosocial. Accesarea acestor programe reprezintă un pas integrat în gestionarea agresiunii. Psihologii școlari și consilierii școlari pot fi contactați, cu acordul tutorelui, pentru a oferi observații și coordonarea recomandărilor pentru copil în cadrul școlii.

Programele comunitare pentru familii și copii, implementate în diverse țări, oferă formare pentru părinți, asistență pentru oportunitățile de lucru educaționale din cadrul familiei, legătura cu alte servicii comunitare, cum ar fi asistența medicală mintală, îngrijirea copiilor, întâlniri de sprijin familial și transport. Factorii de risc care sunt vizați prin programe comunitare includ accesul ușor la arme de foc și droguri, dezorganizarea comunității, atitudinile comunității care favorizează comportamentul antisocial, tulburarea semnificativă a familiei (traumatisme, incarcerări, violență sau prezența drogurilor) și a comunității cu prevalență ridicată a statutului socioeconomic inferior. Programele comunitare includ adesea sistemele de sănătate mintală, sistemul juridic și sistemele bazate pe comunitate, pe recreație și credință. Un exemplu promițător de intervenție comunitară include integrarea serviciilor de aplicare a legii și a serviciilor de sănătate mintală prin intermediul echipelor de intervenție în situații de criză care îi angajează pe formatori să răspundă în mod eficient persoanelor în situații de criză secundare cu probleme de sănătate mintală, care are ca rezultat reducerea criminalității și încarcerarea persoanelor bolnave mintal. Această intervenție este utilizată atunci când există probleme de siguranță acute în care poliția este contactată direct pentru intervenție sau declanșată de o sesizare din partea Serviciilor de Protecție a Copilului. S-a dovedit a fi cea mai eficientă atunci când există violență premeditată, violență domestică sau când persoana nu a vrut să-și schimbe comportamentul în urma altor intervenții [17].

Practices on child education

1. Parent-Child programme

Reducing aggressive behaviour in children Parent and child programmes can be effective in reducing aggressive or violent child behaviour. For instance, in a randomized trial of the

abovementioned Early Head Start programme parents were asked to rate their child's aggressive behaviour using a behaviour checklist. Compared with those in the control group, participating children were rated by their parents as having lower levels of aggressive behaviour at the end of the programme, when the average age of the children was 37 months [65]. The beneficial effects of parent and child programmes may also be sustained over the long term. In a 15-year follow-up of individuals who went through the Chicago Child-Parent Center programme as children, compared to the control group, participants had lower levels of juvenile arrest (17% for participants versus 25% for controls), multiple arrests (10% for participants versus 13% for controls) and arrests for violent offences (9% for participants versus 15% for controls) [63]. By age 24 years, relative to a comparison group, these participants also had lower rates of arrest for felonies, serious crimes punishable by imprisonment for more than one year (17% for participants versus 21% for controls) and lower rates of incarceration (21% for participants versus 26% for controls). However, there were no differences for levels of violent arrest [62]. In Seattle in the United States, a follow-up of a non-randomized controlled trial of a parent and child intervention was conducted when the child participants were 18-years-old.

The programme combined teacher training in classroom instruction and management, parent training in child behaviour management and social competence training for children from grades one to six (ages 6–12years). At 18 years, there were fewer violent delinquent acts reported for those who participated in the intervention than for those in the control group (48.3% for participants versus 59.7% for controls) [66].
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44088/9789241597821_eng.pdf;jsessionid=C5C044B2A90F82D91105F596C9B2593E?sequence=1 p.19.

2. Positive Parenting Program

Preventing aggressive behaviour in children Parenting programmes have been successful in improving emotional and behavioural problems in children in the short term, including conduct disorders characterized by aggressive, destructive behaviour [46-56]. For instance, a randomized controlled trial of a Triple P programme in Switzerland followed 150 couples who had children between 2 and 12 years of age. The percentage of participating mothers who reported dysfunctional child behaviour fell from 48% before the intervention to 22% one year later (compared to 53% before and 55% after for mothers in the control group) [56]. Similarly in Norway, a randomized controlled trial was implemented to evaluate the efficacy of the Incredible Years2 programme in treating children with conduct problems. The evaluation found that mean scores on a child behaviour test, in which higher scores indicate greater frequency of problematic behaviour, decreased more among participants (by 41 points from before to after the programme) than among members of the control group (by 22 points over the same period) [57]. In addition, decreases in test scores were still evident among participants one year after the programme. Longer-term benefits have also been reported. For instance, in a randomized trial of Healthy Families Alaska in the United States, participants and controls were followed over a period of two years. At the end of this time, compared to children in the control group, more participating children scoredin the normal range

for problem behaviour, such as externalizing behaviour (e.g. over-activity, aggression, defiance: 82% for participants versus 77% for controls) and internalizing behaviour (e.g. inhibition, depression, withdrawal: 87% for participants versus 79% for controls) [59]. In another randomized controlled trial in the United States, of the Nurse Family Partnership, researchers followedup participants for 15 years after the initial study. Compared with controls, adolescents whose mothers had received home visits during pregnancy and postnatally reported fewer incidents of running away, arrests, convictions and violations of probation and behavioural problems related to the use of alcohol and drugs [61].
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44088/9789241597821_eng.pdf;jsessionid=C5C044B2A90F82D91105F596C9B2593E?sequence=1, p.7-8.

Anexa 4.

Exercițiul ”Zona emoțiilor”

Zones of Regulation

What are the Zones of regulation? The zones of regulation is a list of categorized feelings/emotions that help people teach themselves or others about different behaviours. With four coloured zones with each with its on category you can now keep track of your own feelings or others feelings.It helps teach people how to independently control their feelings/emotions and help them solve any problems they may have.

ZONES	Blue	Green	Yellow	Red
How do I feel when I am in this zone?	Sad, Tired, Bored, Not Motivated, Not ready to learn.	Happy, ready to learn, joyful energized,	Anxious, worried, frustrated,	Mean, Angry, Mad, Unhappy, Aggressive
How do I act when I am in this zone?	You act very slow and aren't aware of what you may be doing.	You are ready to learn and very energized to come to school.	You are feeling worried and something is bugging you.	Something has happened and you feel very mad and aggressive.
What can I do to support myself in this zone?	You can talk to your friends and maybe they can cheer you up.	You can keep having a positive mindset.	You need to try to worry or go talk to someone about it to get it off your chest.	You might just need to walk around or get a drink.

Anexa 5.

Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor, %

Nr. crt.	Indicatori	1 (joasă)		2 (bună)	
		pre-curs	post-curs	pre-curs	post-curs
1.	Dorința de a merge la școală				
2.	Situația la învățătură				
3.	Comunicarea cu semenii				
4.	Comunicarea fete/băieți				
5.	Relațiile cu părinții				
6.	Relațiile cu profesorii				
7.	Managementul emoțiilor				
8.	Confortul tău în școală				
9.	Rezistența la agresivitatea altora				
10	Abținerea de a agresa pe alții				

Anexa 6.

Chestionarul ”Stima de sine”

Stima de sine a fost evaluată prin chestionarul elaborat de Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (SEC), alcătuit din 10 itemi.

Pentru afirmaţiile 2, 4, 6, 8 şi 10 cotele date de subiect se inversează.

Scorul poate varia între 10 şi 40; cu cât scorul este mai mare, cu atât SS este o trăsătură mai expresivă.

- 1 – sunt în total dezacord;
- 2 – nu sunt de accord;
- 3 – de acord;
- 4 – total de acord.

1. Simt că am multe calităţi bune
2. Câteodată mă simt inutil.
3. Simt că sunt o persoană de valoare, cel puţin egal la egal cu ceilalţi.
4. Aş dori să am mai mult respect faţă de mine însumi.
5. Sunt capabil să fac lucruri la fel de bine ca şi ceilalţi oameni.
6. Câteodată mă gândesc că nu sunt bun deloc.
7. Am o atitudine pozitivă faţă de persoana mea.
8. Simt că nu am prea multe motive să fiu mândru de mine însumi.
9. În general, sunt satisfăcut de mine însumi.
10. În general, sunt înclinat să cred că eu nu rareori greșesc când întreprind ceva.

https://www.onlinepersonalitytests.org/rosenberg

Self-esteem: The Rosenberg Test (online)

Pick the answer that suits you best	All the time	Sometimes	Never
I think that I am a valuable person, or at least as valuable as anyone else.	○	○	○
I think I have a few remarkable features.	○	○	○

I tend in general to think that I am a failure, an unachieved.

I am capable of doing things as well as anyone else.

I do not think I have too many things with which I can take pride.

I have a positive attitude towards myself.

Overall, I am pleased with myself.

I wish I had more self esteem.

Every now and then I get the feeling that I am useless

Sometimes I think I am worthless.

The Rosenberg Test indicates the level of self-esteem. Self-esteem is a profound and powerful human need, essential for the healthy
evolution of the individual, more precise for an effective development and self-accomplishment. By introducing the email you agree to receive materials once in a while that help you save time and be more productive. You can always unsubscribe.

Email :

Find out the result!

Anexa 7.

Testul lui Thomas Kilmann

Testul lui Thomas Kilmann include 30 de întrebări, care permit depistarea modalităţilor tipice de reacţionare a oamenilor în situaţii de conflict. La baza tipologiei comportamentelor conflictuale ale oamenilor se află două stiluri de comportament: cooperarea/ colaborarea, legată de atenţia persoanei faţă de interesele altor persoane implicate în conflict, şi perseverenţa, unde accentul se pune asupra apărării propriilor interese. Respectiv, Thomas Kilmann evidenţiază următoarele modalităţi de reglare a conflictelor: concurenţa, adaptarea, compromisul, evitarea, colaborarea. Se presupune că utilizarea stilului de evitare nu duce la soluţionarea conflictului; în cazul concurenţei, adaptării şi compromisului numai una dintre părţi câştigă din conflict, iar cealaltă pierde, sau ambele părţi pierd în caz de compromis. Şi numai în situaţii de colaborare ambele părţi pot câştiga.

Completaţi chestionarul şi apoi completaţi blancheta pentru răspunsuri, introducând sub fiecare număr litera A sau B corespunzătoare răspunsului Dvs.

Blancheta pentru răspunsuri

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Cheia răspunsurilor

N пп	Concurenţă	Colaborare	Compromis	Evitare	Adaptare
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	

N пп	Concurenţă	Colaborare	Compromis	Evitare	Adaptare
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
Suma					

Anexa 8.

Testul lui Buss Perry

Gen	Stima de sine	Agresivitate fizică	Agresivitate verbală	Furie	Ostilitate
F	23	12	6	2	6
B	18	9	13	9	12
F	18	5	9	6	11
F	17	10	12	13	10
B	29	12	11	7	10
B	19	13	8	8	7
B	32	12	8	6	10
B	17	15	7	10	8
F	14	12	5	9	8
B	25	10	7	5	6
F	19	12	10	9	13
B	16	7	12	6	11
B	24	13	12	6	10
F	30	14	10	11	10
F	17	12	10	9	10
B	24	8	10	12	11
B	10	3	10	2	9
B	37	5	12	8	8
F	29	7	9	5	11
F	26	8	11	8	4
F	19	3	11	6	9
B	22	9	11	10	8
B	20	5	12	6	9
F	16	8	12	8	11
F	19	4	12	8	11
B	13	7	14	6	10
F	38	7	8	7	9
B	32	6	8	7	7
B	13	9	7	9	7
F	33	9	7	6	10
F	15	9	11	6	7
B	18	11	10	11	13
F	23	6	16	8	9
B	19	5	7	5	7

F	17	7	4	6	5
B	24	10	11	13	6
F	21	9	9	15	8
B	27	4	5	6	4
F	27	10	16	11	10
F	19	8	14	12	9
B	11	8	16	10	6
B	29	9	10	10	9
F	23	13	10	14	12
B	29	7	14	9	10
F	30	9	13	14	11
B	28	11	12	10	11
F	32	9	13	11	10
B	26	9	12	10	10
F	35	11	14	9	9
F	12	8	12	7	10
B	28	8	5	8	4
B	22	11	13	9	10
F	13	9	10	10	11
F	10	4	16	9	5
B	16	8	13	10	7
F	10	8	13	11	7
B	12	8	8	11	6
F	30	10	9	11	9
B	10	7	10	11	9

Anexa 9.

Tabele cu date experimentale

Gen	Stima de sine	Agresivitate fizică	Agresivitate verbală	Furie	Ostilitate
F	34	8	9	11	6
B	29	8	11	10	11
F	34	7	6	16	8
F	29	4	5	7	5
B	35	4	7	4	6
B	29	6	10	11	13
B	37	11	9	9	15
B	39	9	4	5	6
F	33	11	10	16	11
B	36	11	8	14	12
F	32	10	8	16	10
B	33	9	9	10	10
B	32	12	13	10	14
F	34	9	7	14	9
F	35	11	9	13	14
B	22	11	11	12	10
B	37	7	9	13	11
B	34	8	9	12	10
F	37	4	11	14	9
F	32	8	8	12	7
F	32	10	8	5	8
B	26	10	11	13	9
B	29	12	9	10	10
F	32	8	4	16	9
F	37	8	8	13	10
B	32	8	8	13	11
F	32	7	8	8	11
B	38	11	11	9	11
B	37	9	5	5	11
F	37	10	9	9	9
F	32	8	7	8	7
B	30	8	9	12	10
F	39	7	11	10	7
B	32	12	7	10	11

F	39	10	11	9	11
B	38	12	11	13	8
F	38	5	6	10	6
B	39	4	5	6	6
F	32	8	10	8	10
F	30	10	7	10	6
B	36	7	7	15	7
B	33	7	8	5	11
F	28	6	11	16	12
B	39	11	11	12	10
F	33	13	11	12	10
B	37	10	14	15	9
F	37	9	13	6	14
B	36	10	10	4	7
F	32	5	12	11	10
F	29	9	13	4	14
B	34	4	5	7	5
B	33	14	7	4	5
F	30	6	10	11	13
F	29	9	7	14	12
B	36	14	13	13	14
F	31	6	8	16	5
B	33	5	11	12	14
F	29	10	5	4	9
B	27	4	8	5	7

Anexa 10.

Prezentarea rezultatelor brute la metodele de cercetare, pre- testare Testul Thomas Kilmann

Gen	Concurenta	Colaborarea	Compromis	Evitare	Adaptare
F	10	15	9	11	11
B	12	12	10	10	11
F	9	13	10	13	12
F	11	6	6	10	9
B	5	13	6	9	9
B	11	16	12	16	8
B	14	10	10	13	12
B	6	15	7	11	9
F	10	13	12	13	11
B	11	15	16	11	14
F	13	14	9	13	14
B	12	10	10	15	15
B	9	12	12	13	11
F	9	15	12	12	13
F	14	16	15	14	13
B	13	12	14	11	13
B	9	12	12	12	10
B	15	13	10	12	13
F	12	10	14	13	11
F	11	16	10	13	9
F	8	13	9	13	6
B	10	9	6	11	12
B	14	14	14	11	11
F	10	8	11	14	11
F	11	10	9	7	10
B	10	15	13	15	13
F	16	12	9	14	10
B	9	11	11	11	12
B	10	9	10	12	8
F	10	10	12	8	8
F	9	11	10	13	14
B	7	10	9	15	10
F	11	13	10	12	13
B	9	12	8	11	11

F	13	15	14	13	11
B	6	7	7	5	10
F	11	12	12	8	11
B	10	5	7	9	12
F	11	9	9	14	11
F	16	10	7	12	13
B	8	12	12	9	7
B	10	14	10	13	14
F	12	16	12	13	15
B	12	11	12	10	11
F	14	15	9	14	13
B	5	13	9	10	15
F	11	12	9	8	11
B	15	14	10	11	9
F	13	8	10	11	10
F	11	5	4	12	16
B	5	6	6	13	9
B	5	7	6	9	9
F	11	14	12	16	8
F	9	15	12	8	13
B	8	5	9	5	7
F	8	6	9	10	13
B	5	11	10	7	15
F	14	13	15	14	7
B	15	16	6	13	9

Anexa 11.

Prezentarea rezultatelor brute la metodele de cercetare, post-testare Testul Thomas Kilmann

Gen	Concurenta	Colaborarea	Compromis	Evitare	Adaptare
F	8	9	11	6	7
B	8	11	10	11	13
F	7	6	16	8	9
F	4	5	7	5	7
B	4	7	4	6	5
B	6	10	11	13	6
B	11	9	9	15	8
B	9	4	5	6	4
F	11	10	16	11	10
B	11	8	14	12	9
F	10	8	16	10	6
B	9	9	10	10	9
B	12	13	10	14	12
F	9	7	14	9	10
F	11	9	13	14	11
B	11	11	12	10	11
B	7	9	13	11	10
B	8	9	12	10	10
F	4	11	14	9	9
F	8	8	12	7	10
F	10	8	5	8	4
B	10	11	13	9	10
B	12	9	10	10	11
F	8	4	16	9	5
F	8	8	13	10	7
B	8	8	13	11	7
F	7	8	8	11	6
B	11	11	9	11	9
B	9	5	5	11	9
F	10	9	9	9	9
F	8	7	8	7	7
B	8	9	12	10	5
F	7	11	10	7	7
B	12	7	10	11	9

F	10	11	9	11	8
B	12	11	13	8	10
F	5	6	10	6	8
B	4	5	6	6	9
F	8	10	8	10	12
F	10	7	10	6	9
B	7	7	15	7	7
B	7	8	5	11	6
F	6	11	16	12	7
B	11	11	12	10	10
F	13	11	12	10	10
B	10	14	15	9	7
F	9	13	6	14	8
B	10	10	4	7	6
F	5	12	11	10	9
F	9	13	4	14	6
B	4	5	7	5	7
B	14	7	4	5	5
F	6	10	11	13	6
F	9	7	14	12	10
B	14	13	13	14	11
F	6	8	16	5	7
B	5	11	12	14	9
F	10	5	4	9	10
B	4	8	5	7	9

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, ABU RIA Ali, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele: ABU RIA Ali

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

Date generale:
Numele de familie și prenumele: ABU RIA Ali
Număr de identificare: 034836429
Data și locul naşterii: 04 aprilie 1979, Israel
Cetățenia: Israel

Studii:

2013-2019 –	Studii de doctorat în specialitatea 531.01 – Teria generală a educației, Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova (Chișinau, Moldova)
2010 –	Certificare didactică, Colegiul Sakhnin (Israel)
2008 –	MA: Consiliere educațională, Derby, Or Yehuda (Israel)
2005 –	MA: Psihologie Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" (Chișinău, Republica Moldova)
2002 –	Licenta/ Grad I: Psihologie, Universitatea Amman

Activitatea profesională:

2010-prezent –	Psiholog educational, Municipiul Ierusalim (Israel)
2010 –	Consilier educațional. Ministerul Educației, Ierusalim (Israel)
2009 –	Ghid educațional: Internat, Tkomat, Arieh-Ierusalim (Israel)
2006 –	Consilier educational, Colegiul Național Sakhnin (Israel)

Domenii de interes ştiinţific: psihologia educației, psihologie școlară, consiliere psihopedagogică.

Lucrări ştiinţifice publicate:

Articole în diferite reviste ştiinţifice: ***în reviste din Registrul Naţional al revistelor de profil, cu indicarea categoriei***

1. ABU RIA, A. *Violența în școală: realități și strategii de combatere*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, nr.9(99), ISSN 1857-2103, p.103-108, **0,59 c.a.**
2. ABU RIA, A. LUNGU, V. *Combating cyberbullying as strategy to diminish the students' aggressiveness*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, nr.9(109), ISSN 1857-2103, p.164-168, **0,45 c.a.**
3. ABU RIA, A., BODRUG-LUNGU, V. *Strategies to address school violence (experiences from Isrtael, Republic of Moldova)*. În: Revista „ACTA ET COMMENTATIONES", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria C, Chişinău: Tipografia Universităţii de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), nr.1(12), 2018, ISSN 1857-2103, p.23-34, **1,09 c.a.** https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/64600
4. ABU RIA, A. *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților.* In: Revista de teorie şi practică educaţională "Didactica Pro…", Chişinău, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices" S.R.L., nr.2-3(120-121) 2020, ISSN 1810-6455, p.29-31, **0,50 c.a.**

Articole în culegeri ştiinţifice: ***culegeri de lucrări ale conferinţelor internaţionale:***

5. ABU RIA, A. *Manifestări ale agresivității la adolescenți*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, ISBN 978-9975-71-826-4, p.418-422, **0,32 c.a.**
6. BODRUG-LUNGU, V., ABU RIA, A. *Contextul legal de prevenire și combatere a violenței în familie*. În: Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională ”Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, 26 octombrie 2018, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chișinău: Tipogr. "Garomont Studio", 2018, ISBN 978-9975-134-29-3 p.17-25, **0,34 c.a.** https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Formarea%20initiala%20si%20continua%20a%20psihologilor_2018.pdf
7. ABU RIA, A. *Percepții ale elevilor privind violența în școală*. În: International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”, November 29-30, 2018, Moldova State University, Chisinau: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, ISSN 1857-2103, p.207-211, **0,42 c.a.**

Materiale/teze la forurile ştiinţifice: ***conferinţe internaţionale în republică***

8. ABU RIA, A. *Relația dintre stima de sine și comportamentul agresiv: abordări teoretice*. Rezumatele Conferinţei Ştiinţifice cu participare internaţională „Integrare prin cercetare şi inovare”, 9-10 noiembrie, 2017, USM, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, ISBN 978-9975-71-701-4, p.153-156, **0,20 c.a.**

Cunoașterea limbilor: Arabă, Ebraică, Română, Rusă, Engleză.

Cunoștințe computer: competent cu majoritatea programelor Microsoft Office.

Alte abilități și hobiuri: vizitarea galeriilor de artă modern; practicarea diverselor sporturi, în deosebi fotbal, alergări la distanțe mari.

Date de contact:

Adresa: Sakhnin, Ierusalim, Israel
Telefon mobil: +0547895554
E-mail: anegmm@hotmail.com