

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI

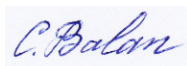
Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.3.015(043.3)

BALAN CORINA

**CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE PREVENIRE ȘI
DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE
ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR**

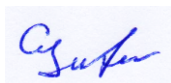
Teză de doctor în științe ale educației
Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

Autor:



BALAN Corina

Conducător de doctor:



GUTU Zoia,
doctor în științe pedagogice,
profesor universitar

Comisia de îndrumare:

BODRUG-LUNGU Valentina,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

PANICO Vasile,
doctor în științe pedagogice,
profesor universitar

REPIDA Tatiana,
doctor în științe pedagogice,
conferențiar universitar

Chișinău, 2024

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română și engleză	4
LISTA TABELELOR	6
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	9
INTRODUCERE	10
1. BAZELE TEORETICE ALE PREVENIRII ȘI DIMINUĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE (CADRUL ANALITIC)	22
1.1. Abordări psihologice și sociale cu privire la agresivitatea și violența școlară și a stării actuale privind factorii implicați	22
1.2. Abordări pedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.....	43
1.3. Particularitățile manifestării agresivității și violenței la elevii claselor primare	50
1.4. Concluzii la Capitolul 1	55
2. BAZELE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR	58
2.1. Conceptul și modelul sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare din perspectiva interconexiunii condițiilor psihopedagogice	58
2.2. Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice	78
2.3. Concluzii la Capitolul 2	84
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI SINTETIC DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR	87
3.1. Designul experimentului pedagogic privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar	87
3.2. Nivelul de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar	91
3.3. Experimentul formativ privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar	101
3.4. Analiza cantitativă și calitativă a datelor experimentului formativ	108
3.5. Concluzii la Capitolul 3	137
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	139
BIBLIOGRAFIE	144
ANEXE	167
Anexa 1. Chestionar pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar	167
Anexa 2. Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență	171
Anexa 3. Programa analitică a Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar	173
Anexa 4. Planificarea pe sesiuni a aspectelor teoretice abordate la nivelul modului pentru părinți	179

Anexa 5. Matricea indicatorilor de progres ai comportamentelor elevilor de vârstă școlară mică	181
Anexa 6. Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților și profesorilor participanți ..	182
Anexa 7. Exemple de activități	183
Anexa 8. Proiect de parteneriat educațional: școală – familie	195
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	201
CURRICULUM VITAE	202

ADNOTARE

BALAN Corina, „Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar”, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 286 titluri și 8 anexe. Volumul tezei cuprinde 166 pagini text de bază, 29 figuri și 39 tabele. Rezultatele investigației sunt reflectate în 21 de articole științifice publicate în reviste științifice sau prezentate în cadrul conferințelor internaționale sau naționale cu participare internațională.

Cuvinte cheie: agresivitate, violență școlară, strategii de prevenție, strategii de intervenție, factori psihologici, factori sociali, factori pedagogici, climat educațional

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și praxiologică a programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar din perspectiva interconexiunii condițiilor psihopedagogice.

Obiectivele cercetării: analiza conceptelor de agresivitate și violență școlară și a stării actuale privind factorii ce provoacă agresivitatea și violența școlară; analiza abordărilor pedagogice ale prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare; stabilirea condițiilor și particularităților de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar; fundamentarea concepției de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare; elaborarea unui model sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice; validarea experimentală a modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de actualizarea conceptului de agresivitate și violență școlară la noile condiții socioeconomice și educaționale, pe fondul unui fenomen văzut global, complex, aflat la interferența factorilor sociali, economici, educaționali, psihologici, familiali și individuali, introducând astfel *cyberbullying-ul* (violența prin dispozitive electronice) și *violența relațională și socială*; identificarea taxonomică a formelor de agresivitate manifestate la vârstă școlară mică (*agresivitate proactivă și reactivă; agresivitate instrumentală și ostilă; agresivitate afectivă și acaparatoare; agresivitate „fierbinte” și „rece”*; interpretarea și clasificarea detaliată a factorilor de risc și a cauzelor care stau la baza fenomenului de agresivitate și violență școlară din perspectiva interconexiunii și valențelor lor de influență asupra fenomenului dat; transferul unor prevederi ale teoriei frustrare – agresivitate, potrivit căreia agresiunea este un comportament reactiv, dependent de condițiile situaționale care îl declanșează și transferarea acestor prevederi în repere conceptuale de prevenire și diminuare a fenomenului; identificarea prevederilor conceptuale psihopedagogice și stabilirea interconexiunilor dintre ele – ca demers în elaborarea programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în eficientizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare prin valorificarea interconexiunii factorilor și condițiilor psihopedagogice și a modelului sintetic elaborat în acest scop.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: dezvoltarea cadrului teoretic privind agresivitatea și violența școlară cu noi prevederi specifice învățământului primar: a fost dezvoltată definiția violenței școlare și a fost elaborat un mecanism de avertizare timpurie privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare din perspectiva interconexiunii abordărilor pedagogice și psihologice, contribuind la stabilirea unor premise de conturare a unui referențial teoretic al agresivității și violenței școlare specific elevilor din învățământul primar; dezvoltarea cadrului metodologic/ praxiologic cu noi abordări de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în baza unui *Program de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* care are ca subiecți elevi din învățământul primar, cadre didactice, părinți și membri ai comunității.

Valoarea aplicativă a cercetării: Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar reprezintă un demers validat prin experiment, fiind util atât la nivelul managementului comportamentului în clasă, cât și în dezvoltarea unor strategii de intervenție în vederea diminuării fenomenului violent și a consecințelor generate de acesta. Rezultatele cercetării pot fi de un real folos cadrelor didactice, consilierilor educativi și psihologilor școlari din instituțiile de învățământ. Recomandările practice pot fi valorificate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale în cadrul Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Bănești, Suceava, România, prin implementarea reperelor teoretice și praxiologice elaborate și structurate în *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, fiind prezentat în cadrul comisiilor metodice existente la nivelul școlii, inclusiv prin comunicările prezentate la conferințe științifice naționale și internaționale.

ANNOTATION

**BALAN Corina, „*Psycho-pedagogical conditions for preventing and reducing aggression and school violence in primary education*”,
doctoral thesis in education sciences, Chisinau, 2024**

Thesis structure. The thesis contains an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 286 titles and 8 appendices. The volume of the theory includes 166 pages of primary text, 29 figures and 39 tables. The investigation results are reflected in 21 scientific articles published in scientific journals or presented at international or national conferences with international participation.

Keywords: aggression, school violence, prevention strategies, intervention strategies, psychological factors, social factors, pedagogical factors, educational climate

Field of study: General theory of education

The purpose of the research consists of the theoretical and praxeological substantiation of the prevention and reduction of school aggression and violence in primary education from the perspective of the interconnection of psycho-pedagogical conditions.

Research objectives: analysis of the concepts of aggression and school violence and the current state of the factors that cause aggression and school violence; analysis of social, psychological and pedagogical approaches to prevent and reduce aggression and school violence; establishing the conditions and particularities of the manifestation of aggression and school violence in primary education; the foundation of a concept to prevent and reduce aggression and school violence; developing a synthetic model to prevent and reduce school aggression and violence in the context of the interconnection of psycho-pedagogical conditions; experimental validation of the synthetic model to prevent and reduce aggression and school violence in an international context.

The novelty and scientific originality in the research is objectified by updating the concept of aggression and school violence in the new socioeconomic and educational conditions, as a global, complex phenomenon, which appears at the interference of social, economic, educational, psychological, family and individual factors; the interpretation and classification of risk factors (internal and external), the causes that underlie the phenomenon of aggression and school violence from the perspective of their interconnection and valences of influence on the given phenomenon; identifying the forms in which aggression and school violence manifest; the transfer of some provisions of the reference theories that address the phenomenon considered in conceptual benchmarks for its prevention and reduction; identifying the psycho-pedagogical conditions and establishing the interconnections between them - as a step in developing the synthetic model to prevent and reduce school aggression and violence.

The important scientific problem solved in the research consists in streamlining the prevention and reduction of aggression and school violence by leveraging the interconnection of psychopedagogical factors and conditions and the synthetic model developed for this purpose.

The theoretical significance of the research lies in the development of the theoretical framework regarding school aggression and violence with new provisions specific to primary education: the definition of school violence was developed, a mechanism was designed to prevent and reduce school aggression and violence from the perspective of the interconnection of pedagogical approaches. and psychological, contributing to the stability of some premises for shaping a theoretical reference of aggression and school violence specific to students in primary education; the development of the methodological/praxiological framework with new approaches to prevent and reduce school aggression and violence based on a Program to prevent and reduce school aggression and violence in primary education, which has as subjects: primary education students, teaching staff, parents and members of the community.

The applied value of the research: The program for the prevention and reduction of school aggression and violence in primary education is an approach validated by experiment, helpful both at the level of behaviour management in the classroom and in the development of intervention strategies in order to reduce the violent phenomenon and its consequences. generated by it. The research results can be of real use to teachers, educational counsellors and school psychologists in educational institutions. The practical recommendations can be used in the initial and continuous training of teachers.

The implementation of the scientific results was carried out through experimental research in the "Mihai Eminescu" Secondary School, Bănești, Suceava, Romania, through the implementation of the theoretical and praxiological benchmarks elaborated and structured in the Program for the prevention and reduction of school aggression and violence in primary education, is presented within the existing methodological commissions at the school level, including through the communications presented at national and international scientific conferences.

LISTA TABELELOR

Tabel 1.1. Definiții ale conceptului de agresivitate	23
Tabel 1.2. Definiții ale conceptului de violență	28
Tabel 1.3. Diferențe de gen în comportamentul agresiv	53
Tabel 2.1. Structura <i>Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar</i>	81
Tabel 3.1. Designul experimentului pedagogic	90
Tabel 3.2. Repartizarea subiecților după gen la lotul experimental	109
Tabel 3.3. Repartizarea subiecților după gen la lotul de control	110
Tabel 3.4. Rezultate înregistrate la Itemul 1 - lot experimental și lot de control	111
Tabel 3.5. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 1 -lot experimental și lot de control ...	112
Tabel 3.6. Rezultate înregistrate la Itemul 2 - lot experimental și lot de control	113
Tabel 3.7. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 2 - lot experimental și lot de control ..	114
Tabel 3.8. Rezultate înregistrate la Itemul 3 - lot experimental și lot de control	115
Tabel 3.9. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 3 - lot experimental și lot de control....	116
Tabel 3.10. Rezultate înregistrate la Itemul 4 - lot experimental și lot de control	116
Tabel 3.11. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 4 - lot experimental și lot de control..	117
Tabel 3.12. Rezultate înregistrate la Itemul 5 - lot experimental și lot de control	118
Tabel 3.13. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 5 - lot experimental și lot de control .	119
Tabel 3.14. Rezultate înregistrate la Itemul 6 - lot experimental și lot de control	120
Tabel 3.15. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 6 - lot experimental și lot de control .	121
Tabel 3.16. Rezultate înregistrate la Itemul 7 - lot experimental și lot de control	122
Tabel 3.17. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 7 - lot experimental și lot de control .	124
Tabel 3.18. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 8 - lot experimental și lot de control	125
Tabel 3.19. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 8 - lot experimental și lot de control .	125
Tabel 3.20. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 9 - lot experimental și lot de control	126
Tabel 3.21. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 9 - lot experimental și lot de control..	126
Tabel 3.22. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 10 - lot experimental și lot de control	127
Tabel 3.23. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 10 - lot experimental și de control ...	127
Tabel 3.24. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 11 - lot experimental și lot de control	128
Tabel 3.25. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 11 - lot experimental și de control	128
Tabel 3.26. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 12 - lot experimental și lot de control	129
Tabel 3.27. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 12 - lot experimental și de control ...	129

Tabel 3.28. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 13 – lot experimental și lot de control	130
Tabel 3.29. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 13 – lot experimental și lot de control	130
Tabel 3.30. Analiza comparativă a scorurilor inițiale și finale la grupul experimental	130
Tabel 3.31. Reprezentarea diferențelor de gen	131
Tabel 3.32. Analiza indicatorilor comportamentali în pretest la grupul experimental	134
Tabel 3.33. Analiza indicatorilor comportamentali în posttest la grupul experimental	135
Tabel 3.34. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului elevilor de vârstă școlară mică	136
Tabel 3.35. Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților și profesorilor participanți ...	136

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Repartizare pe niveluri a prevenției și intervenției	49
Figura 1.2. Modelul de dezvoltare după Patterson și Bank	51
Figura 2.1. Aportul părinților în activitatea de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare	61
Figura 2.2. Intercondiționarea contextuală factorilor de risc cu particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare	73
Figura 2.3. Intercondiționarea factorilor de risc interni cu factorii externi	74
Figura 2.4. Abordarea globală a interconexiunii condițiilor psihopedagogice privind agresivitatea și violența la elevii din învățământul primar	75
Figura 2.5. Modelul sintetic de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar	77
Figura 3.1. Mecanismul de avertizare timpurie privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar	89
Figura 3.2. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 1, lot experimental	92
Figura 3.3. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 1, lot de control	92
Figura 3.4. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 2, lot experimental	93
Figura 3.5. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 2, lot de control	93
Figura 3.6. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 3, lot experimental	94
Figura 3.7. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 3, lot de control	94
Figura 3.8. Rezultate obținute la Itemul 4, lot experimental și de control, etapa inițială	95
Figura 3.9. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 5, lot experimental	95
Figura 3.10. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 5, lot de control	96
Figura 3.11. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 6, lot experimental	96
Figura 3.12. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 6, lot de control	97
Figura 3.13. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 7, lot experimental	97
Figura 3.14. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 7, lot de control	98
Figura 3.15. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 8, lot experimental și de control...	98
Figura 3.16. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 9, lot experimental și de control...	99
Figura 3.17. Rezultate obținute la Itemul 10, lot experimental și de control, etapa inițială	99
Figura 3.18. Rezultate obținute la Itemul 11, lot experimental și de control, etapa inițială	99
Figura 3.19. Rezultate obținute la Itemul 12, lot experimental și de control, etapa inițială	100
Figura 3.20. Rezultate înregistrate la Itemul 13, lot experimental și de control, etapa inițială..	100
Figura 3.21. Repartizarea rezultatelor înregistrate de lot experimental (pretest)	134
Figura 3.22. Repartizarea rezultatelor înregistrate de lot experimental (posttest)	135

LISTA ABREVIERILOR

IDDC – Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova

CNPAC – Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii

DfES – Department of Education and Science

MPSFC – Ministerul Protecției Sociale Familiei și Copilului

OMS – Organizația Mondială a Sănătății

ONU – Organizația Națiunilor Unite

UNICEF – Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate

Prezentă la nivel global, violența este o realitate inerentă naturii umane. Abordarea acestui fenomen la nivel internațional este una multidimensională, presupunând implicarea unor organisme guvernamentale și nonguvernamentale, precum și concursul tuturor experților din domeniu. Fenomen complex și din perspectiva formelor de manifestare și a interrelațiilor pe care le presupune, violența are determinări multiple: sociale, culturale, economice și psihologice. Manifestări ale acestui fenomen sunt prezente astăzi, poate mai mult ca niciodată, peste tot în lume și relatate constant de mass media, făcând referire, fie la cele mai agresive forme, precum războaie, atentate și crime înfiorătoare, violuri, tâlhării, bătăi, furturi, distrugerii de bunuri, fie la implicațiile violenței psihologice și a violențelor derulate în mediul virtual. În acest context, apariția diferitelor forme de violență în mediul școlar este o realitate concretă care justifică interesul acordat acestei problematice.

În Raportul mondial ONU privind violența asupra copiilor se menționează că fiecare al zecelea elev din lume este supus violenței în școală, iar fenomenul continuă să escaladeze. Violența în școală, în toate formele sale, constituie o încălcare a drepturilor copiilor la educație, sănătate și bunăstare. Protejarea copiilor împotriva violențelor de orice fel nu este doar un imperativ etic sau un scop laudabil al politicii sociale sau de sănătate publică: este o problemă ce ține de drepturile omului. Nu putem vorbi de o educație de calitate, incluzivă și echitabilă, dacă elevii se confruntă cu violență în mediul școlar. Violența școlară este un fenomen complex care cuprinde, cel puțin, două dimensiuni distincte: abuzul (fizic și psihologic) și formele de violență între copii (atitudini ostile, dispreț, umilire, jignire, sfidare, lipsă de politețe, atitudini antișcolare, violență verbală, bullying-ul) [89, p. 124]. Pe de altă parte, cauzele reale ale acestui fenomen se află în contextul social mai larg în care sunt crescuți copiii: viața lor este inundată de stimuli violenți, nesiguranță, egoism și lipsă de respect pentru valori. Multe societăți, în contextul economiei de piață, promovează principii privind competitivitatea și diferențierea, în detrimentul celor care au în vedere valori colective și cooperarea în interes comun. Ceea ce ar trebui să dezvolte societatea, în general și comunitățile mici, în special, ar fi o conștiință comună, o comunitate cu valori și practici pozitive comune. Este nevoie de o cultură a participării și colaborării pentru a putea dezvolta idei și relații pașnice, pentru a găsi tehnici sau practici eficiente de rezolvare pașnică a conflictelor.

O analiză a problematicei violenței școlare la nivel internațional scoate în evidență faptul că acest fenomen are dimensiuni și manifestări diferite de la un sistem de învățământ la altul, însă

toate cercetările întreprinse până astăzi nu au condus la stoparea violenței, aceasta continuând să aibă repercusiuni asupra formării și dezvoltării tinerei generații. Primul document internațional de analiză a fenomenului violenței asupra copiilor și a consecințelor sale negative îl constituie *Raportul mondial ONU privind violența asupra copiilor*, publicat în anul 2006 [268].

Oficialitatea preocupării Comunității Europene pentru violența în școli este subliniată de evenimentele majore organizate în acest sens: Conferința experților, organizată de Consiliul Europei la Utrecht (24-26 februarie, 1997), cu tema *Siguranța în școli*; Primul Congres Mondial, organizat de Observatorul European privind *Violența în Școli și Politici Publice* (martie 2001, Paris); Conferința Consiliului Europei de la Bruxelles (26-28 noiembrie, 1998), cu tema *Violența în școli: sensibilizare, prevenire, penalități*; Meeting of Safety and Security in Education – UNICEF HQ (2002); Acțiunile sub auspiciile proiectului integrat *Răspunsuri la violența cotidiană într-o societate democratică* (2002-2004); Conferința de la Strasbourg (2002), cu titlul *Parteneriat local pentru prevenirea și combaterea violenței în școli*; Forumul privind *Prevenirea violenței în viața cotidiană: contribuția societății civile* (18-19 noiembrie 2002, Strasbourg) [54, p.15]. Acestor evenimente care pun în prim plan problematica violenței în școli li se pot adăuga contribuțiile unor evenimente și abordări privind violența în general, inclusiv cea școlară: *Studiul global al Națiunilor Unite privind violența și Raportul Mondial asupra Violenței și Sănătății*, OMS (2002) [262].

Dintre toate evenimentele prezentate, Conferința Comisiei Europene de la Utrecht (1997) a reprezentat momentul cel mai important în privința preocupării față de violența în școli. Recunoscând importanța acestei probleme, mobilizarea și preocuparea față de violența în școli a devenit în mod constant un obiectiv politic la nivel național și internațional [54, p.15].

Forumuri, dezbateri și analize privind violența școlară au avut loc în majoritatea sistemelor educaționale europene, în ultima perioadă de timp. Demersurile desfășurate în acest context au vizat centrarea, fie pe politici generale privind securitatea copiilor și a tinerilor (implicit în spațiul școlar), fie pe pachete de măsuri concrete care urmăresc în mod direct violența școlară (proiecte legislative, programe de formare și dezvoltare a competențelor specifice la nivelul diferiților actori educaționali, campanii naționale de informare și conștientizare, planuri de acțiune la nivel local și comunitar). Cu toate acestea, dinamica violenței nu s-a schimbat prea mult, nu s-a constatat eradicarea fenomenului, cel mult s-a înregistrat diminuarea numărului de comportamente agresive.

Din punctul de vedere al țărilor europene partenere, violența școlară este o chestiune de interes permanent și nimeni nu se mai îndoiește că violența se produce în școli și că unii copii suferă îngrozitor ca urmare a acesteia [278, 263, 277, 270]. Cu toate acestea, unele dintre țările partenere susțin, în contrast direct cu percepția publicului larg, că violența nu este în creștere sub

toate formele sale, arătând că violența ca pedeapsă fizică exercitată de către cadrele didactice este o practică (de altfel, combătută în totalitate) care a scăzut în intensitate în toate țările din zonă [278].

Având în vedere dinamica fenomenului violenței în mediul școlar corelată cu o schimbare de perspectivă în privința școlii ca parte integrantă a comunității largi și nu o entitate izolată, neafectată de conflictele și dificultățile cu care se confruntă societatea, problemele cu care se confruntă școala ca instituție și mediu de formare a elevilor privesc societatea în integralitate.

În România, nivelul de violență înregistrat în unitățile de învățământ preuniversitar a devenit îngrijorător, după cum s-a arătat în studiul „*Violența în școală*”, primul studiu național comprehensiv privind violența în școală, realizat de un grup de specialiști din cadrul Institutului de Științe ale Educației [54]. Pe baza datelor astfel colectate, Ministerul Educației a elaborat *Strategia cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar* (OMECT nr. 1409/2007), care stabilește principii și recomandări generale referitoare la prevenirea și combaterea violenței în mediul școlar, rolurile și funcțiile instituțiilor din cadrul sistemului educativ și a unor structuri instituționale nou create în acest domeniu de acțiune, precum și un plan operațional de intervenție la nivelul unităților școlare.

În 2018, raportul *Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii*, întocmit de Institutul de Științe ale Educației, evidențiază că aproape 70% din totalul elevilor au fost implicați într-o situație de violență, fie în postura de autor, fie în cea de victimă, iar aproape jumătate dintre elevi au raportat că au fost agresați de colegi cel puțin o dată, pe parcursul unui an [260]. Cercetările întreprinse de Organizația Salvați Copiii România, respingând orice justificare a violenței și umilintelor aplicate copiilor în procesul îngrijirii și educației lor, au evidențiat totuși o reducere a procentului copiilor victime ale abuzurilor fizice, de la 84% în 2001 la 46% în 2020.

Și Republica Moldova a făcut pași importanți pentru prevenirea și combaterea violenței copiilor. În anul 2014, a fost aprobată *Strategia pentru protecția copilului 2014-2020*, unul dintre obiectivele generale ale acesteia având în vedere prevenirea și combaterea violenței, neglijării și exploatării copiilor, promovarea politicilor nonviolente în creșterea și educația copiilor. Tot în anul 2014, a fost pus în aplicare, la nivel național, unul dintre instrumentele-cheie pentru implementarea cadrului legislativ național în domeniul protecției copiilor aflați în situații de risc și anume: *Mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor-victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului*.

Cu toate acestea, în Republica Moldova, nivelul de violență înregistrează o creștere alarmantă. Datele statistice generale arată că aproximativ 75% dintre copii au fost supuși unor

forme de violență fizică și psihologică, iar, în școli, cifrele generează îngrijorare: aproape 60% dintre adolescenți au fost implicați, pe parcursul unui an, în cel puțin o bătaie și/sau au fost hărțuiți cel puțin o dată. Violența amenință nu doar șansele de supraviețuire și sănătatea copiilor, ci și bunăstarea lor emoțională și viitoarele perspective, arată UNICEF Moldova în *Programul privind combaterea violenței împotriva copiilor*. Actele de violență la care un copil este supus sau martor la o vârstă fragedă, atunci când creierul și corpul se află la o etapă importantă a dezvoltării, pot provoca daune pe tot parcursul vieții, prevede același document. Aceste acte de violență au consecințe negative în planul sănătății fizice și psihice a copiilor, compromis capacitatea de a învăța și a socializa și produc repercusiuni în dezvoltarea ulterioară ca adulți funcționali.

A face din școală un mediu sigur, protector și incluziv pentru a gândi, a învăța și a socializa, un mediu în care elevii să fie scutiți de violență este un ideal spre care mulți tind, dar care nu poate fi atins fără efort considerabil, fără o misiune și o viziune antivioleantă creată și împărtășită de toți cei implicați, fără o îmbunătățire pe mai multe paliere. Școala singură nu poate schimba o societate violentă. Școala poate depune efort pentru a redimensiona tendințele, pentru a îmbunătăți lucrurile. Școala poate găsi alternative la violență, poate exersa cu elevii responsabilitatea în context social, poate determina elevii să înțeleagă și să accepte consecințele comportamentelor lor și poate îmbunătăți calitatea procesului de învățare. Cel mai bun program de reducere a violenței în școală este acela care implică întregul mediu școlar pentru a crea o comunitate sigură, îndrumată de un crez de nonviolență și apreciere multiculturală.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare

Violența în școală constituie o încălcare a drepturilor copilului la educație, sănătate și bunăstare, așa cum am arătat și anterior, devenind, în ultimul timp, o preocupare educațională constantă căreia specialiștii încearcă să-i răspundă cu promptitudine, elaborând numeroase studii de ordin științific, social și politic.

Literatura de specialitate arată că cercetările având ca obiect violența școlară au debutat prin anchetele realizate de cercetătorul norvegian Dan Olweus, în anii 1980. „În afară de două rapoarte academice care au fost realizate în 1978 de Lowenstein și Olweus, nu au existat cercetări în această direcție decât abia după 1980” [213]. În anchetele desfășurate, Olweus a încercat să formuleze o definiție comună și pertinentă, care să coreleze cunoștințele deținute despre fenomen până la acea vreme și să constituie bază de plecare pentru explorarea ulterioară a violenței școlare.

Prin publicarea primei sale lucrări, *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978), Olweus atrage atenția comunității științifice asupra violenței școlare [181]. Ulterior, în 1982, ca urmare a unor evenimente nefericite cauzate de sinuciderea a trei elevi, exasperați de hărțuirea la care fuseseră supuși de către unii dintre colegi, reușește să sensibilizeze și autoritățile

competente. În acest context îngrijorător, Olweus conduce o anchetă de mari proporții asupra unei populații de 130000 de elevi, proveniți din 715 școli din Norvegia, constatând că în zona scandinavă 5% dintre elevi pot fi considerați ca implicați total în fenomene de violență școlară și 15% cu o implicare ocazională [2].

În perioada următoare, studiile asupra violenței școlare, cu accent pe comportamentul riscant, victimizare și delicvență, s-au extins și în alte țări, fiind realizate de remarcabili specialiști în domeniul psihologiei, pedagogiei și sociologiei: *Marea Britanie*: Stephenson & Smith [210]; Lane [165]; Boulton & Underwood [119]; *Olanda*: Junger-Tas [162]; *Statele Unite*: Perry *et al.* [188], Nansel *et al.* [177]; *Japonia*: Murakami [176]; Morita *et al.* [175]; *Canada*: Charach *et al.* [122]; *Australia*: Rigby & Slee [191].

În ultimii ani, violența școlară a fost tratată cu interes atât la nivel de problematică de cercetare, cât și la nivel de politică educațională în majoritatea țărilor din Europa, precum: *Germania*: Lösel & Bliesener [169]; Schäfer & Frey [203]; *Olanda*: Limper [166]; *Belgia*: Vetteburg *et al.* [216]; *Spania*: Ortega & Lera [186]; *Portugalia*: Almeida [105]; *Franța*: Pain *et al.* [238]; *Suedia*: Alsaker & Brunner [106]. Aproape toate studiile realizate s-au axat pe corelații din prisma variabilelor cercetate: gen, statut social, educație, mediul de proveniență.

Cercetări privind problematica agresivității sub toate fațetele ei au fost realizate de: Segall [204]; Boulding [120]; Berkowitz [117]; Laplanche și Pontalis [56]; Baron, Richardson [112]; Baumeister, Smart & Bodea [255]; Geen [152]; Dodge, Coie, Lynam [131]. Dezvoltarea comportamentului agresiv în copilărie și adolescență a fost abordată în cercetări ample realizate de către Huessman [158]; Coie & Dodge [123]; Dodge & Coie & Lynam [131]; Hill și Maughan [156], confirmând complexitatea determinării cauzale a agresivității umane. Se înregistrează o preocupare mai amplă către analiza corelațiilor dintre diferite variabile cauzale în defavoarea argumentării determinării unice a agresivității umane. Agresivitatea sub diferite forme de manifestare este obiectul cercetărilor realizate de: Dodge & Coie [130], Dodge [129] (*agresivitate proactivă* și *agresivitate reactivă*); Bandura [254], Kingsbury, Lambert și Hendrickse [164] (*agresivitate instrumentală* și *agresivitate ostilă*); Meloy [172] (*agresivitate afectivă* și *agresivitate acaparatoare*); Soller *et al.* [209] (*agresivitate „fierbinte”* și *agresivitate „rece”*).

În spațiul românesc, istoria cercetărilor asupra agresivității cuprinde nume remarcabile: Rădulescu, Banciu [85]; Păunescu [74, 75]; Șoitu [98]; Șoitu & Badea [99]; Șoitu & Hăvârneanu [100]; Neamțu [67]; Hăvârneanu & Amorăriței [49]; Hăvârneanu & Duță [50]; Albu [1]; Ferréol, Neculau [42].

Preocupări constante privind violența umană și violența școlară au fost subliniate în lucrările lui Michaud [232]; Galtung [151]; Débarbieux [225]; Floro [229]; Vetteburg [242];

Dardel [224]; Krug *et al.* [262]; Ferréol, Neculau [42]; Neamțu [68]; Sălăvăstru [89]; Jigău, Liiceanu, Preoteasa (coord.) [54]; Cocoradă [31]; Curelaru M. [34]; Curelaru V. [35]; Pascal [72].

Din perspectivă conceptuală, în studiile realizate în domeniul agresivității și violenței se constată depășirea treptată a modelului provenit din teoria învățării sociale, fundamentată de Albert Bandura, potrivit căreia, prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv, fiind recompensat direct sau observând cum alții sunt recompensați pentru conduită agresivă [254]. Pe parcurs s-a trecut de la preocupările pentru simpla „agresivitate” a copilului școlar [98] la cercetarea violenței școlare propriu-zise [54].

La nivelul politicilor educaționale din România, problematica violenței ca subiect de cercetare sistematică a apărut relativ recent, fiind investigate formele de manifestare, frecvența actelor, diferențieri în funcție de anumite variabile, precum genul, vârsta sau alte aspecte conexe Șoitu & Hăvârneanu [100]; Sălăvăstru [89]; Jigău, Liiceanu, Preoteasa (coord.) [54], Cocoradă [31]). Deși se pot constata unele progrese (conceptuale și metodologice) privind abordarea acestui fenomen, există și zone în care cercetarea nu a avansat și nu a produs soluțiile de care practica educațională ar fi avut nevoie. Domeniul prevenției și intervenției la vârste școlare mici este deficitar din această perspectivă. Cele mai multe studii au urmărit impactul factorilor de risc, atribuind responsabilitatea pentru violența școlară zonelor exterioare școlii, precum familie, mijloace de comunicare în masă, procese macrosociale, iar cele mai puține studii sunt cele care au urmărit rolul conținutului mesajului educativ în favorizarea sau în lipsa de eficacitate a prevenirii violenței școlare (studiul lui Șoitu L., 2001 [98] și lucrarea de doctorat a lui Bujorean E., „*Violența simbolică în școală*”, 2017 [26]).

Orientarea majoritară a cercetărilor din România rămâne cea psihologică, paradigma sociologică a fost abordată în puține studii și mult mai puține sunt cele în domeniul pedagogiei.

Studiul *Violența în mediul școlar*, realizat de Dorina Sălăvăstru (2003), a surprins cauzele sociale ale violenței școlare (situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control, inegalitățile sociale, criza valorilor morale din societate, disfuncționalități la nivelul factorilor responsabili cu educația, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație) [89]. Studiul *Violența în școală*, realizat de specialiști ai Institutului de Științe ale Educației și UNICEF România, conturează pentru prima dată o imagine fidelă a dimensiunii acestui fenomen la nivelul întregului sistem de învățământ, indicând o incidență ridicată a cazurilor de violență școlară, în special a violenței elev-elev, elev-profesor, profesor-elev, în spațiul școlar propriu-zis și în spațiul proxim unităților de învățământ deopotrivă [54]. Studiul *Tineri violenți, categorii violente de școlari sau școli violente?*, realizat de Adrian Hatos, reliefează că victimizarea (bullying-ul) este una din modalitățile prin care se produce marginalizarea socială între elevi, că elevul agresor provine

adesea dintr-un mediu de middle class [apud 262]. Studiul *Imprevizibilul drum al violenței* (2013), realizat de George Lucian Onofrei, a evidențiat faptul că mijloacele mass-media influențează atitudinile antisociale ale elevilor prin programele difuzate [apud 262].

În Republica Moldova, cercetările și publicațiile din sfera preocupărilor privind agresivitatea și violența școlară subliniază efortul și realizările unor autori remarcabili, precum: Bodrug-Lungu V. (fie abordând problematica violenței față de copii din perspectiva direcțiilor de acțiune și soluțiilor oferite de către stat, fie în calitate de coautor al manualului de instruire a specialiștilor în lucrul cu agresorii familiari, fie tratând aspecte esențiale privind violența în cadrul unei discipline opționale) [272, 25, 258]; Guțu Z. (în calitate de coautor, tratând aspecte ale violenței în familie și aspecte ale prevenției și intervenției în cazul agresivității și violenței școlare) [5]; Potâng A., Botnari I., 2018 (tratând teoriile care justifică comportamentul agresiv) [80]. Studii remarcabile au fost realizate de Losii [60, 61]; Racu Iu., Gangan T. [82]; Racu Iu., Marcu E. [83]; Potâng, Botnari [80]; Groza (Verdeș) [45]. Deosebit de valoroase sunt rapoartele și articolele editate în cadrul unor publicații ale instituțiilor implicate în prevenirea violenței, sub toate formele și manifestările ei: *Pe mine cine mă protejează?*, 2007 (publicație a Centrului Național de Prevenire a Abuzului față de Copii) [267]; *Opinii și percepții privind violența în familie și abuzul asupra copiilor. Studiu sociologic în cadrul cercetării OMNIBUS*, 2018 [265]; *Respectarea drepturilor copilului. Raportul copiilor din Moldova pentru Comitetul ONU privind Drepturile Copilului*, 2016 [273]; *Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative*, 2017 [269].

Conștientizarea intensității fenomenului de violență școlară și a consecințelor produse de acesta a generat preocupări și din partea unor organisme neguvernamentale care au încercat să abordeze fenomenul. Abordările au fost locale, contextualizate și, în general, tangente la problema generală a violenței. Puține cercetări au abordat violența școlară în termeni de specificitate, stabilind dimensiunile, cauzele și factorii determinanți ai acestui fenomen, în contexte limitate și, în special, la clasele mari. Ca limită majoră putem aminti absența studiilor cu privire la implementarea unor programe de prevenire adresate elevilor din învățământul primar și a unor programe de formare, coerente și consecvente adresate părinților acestora.

Din această perspectivă, putem formula **contradicția cercetării doctorale** între preocuparea educațională constantă privind problematica generală a agresivității și violenței școlare și nivelul ridicat de agresivitate și violență înregistrat începând cu învățământul primar ca urmare a slabei valorificări a condițiilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a acestui fenomen.

Această contradicție generează **problema cercetării** care constă în identificarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice și a interconexiunii dintre acestea în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și praxiologică a prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar din perspectiva identificării și valorificării condițiilor psihopedagogice și a interconexiunii dintre acestea.

Obiectivele cercetării sunt:

1. Analiza conceptelor de agresivitate și violență școlară și a stării actuale privind factorii ce provoacă agresivitatea și violența școlară.
2. Analiza abordărilor pedagogice ale prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare.
3. Stabilirea condițiilor și particularităților de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar.
4. Fundamentarea concepției de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.
5. Elaborarea modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice.
6. Validarea experimentală a modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice.

Ipoteza cercetării

Presupunem că elaborarea și aplicarea *Modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* va contribui esențial la prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar dacă se va realiza în conformitate cu:

- stabilirea cadrului conceptual și praxiologic al procesului vizat;
- identificarea factorilor de risc implicați în fenomenul agresivității și violenței școlare în învățământul primar;
- explorarea condițiilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar;
- corelarea mai multor factori, instrumente, principii, strategii operaționale și metode de parteneriat educațional.

Metodologia cercetării științifice

Metodologia cercetării științifice este una caracteristică studiului epistemologic realizat în baza concepțiilor, legităților, teoriilor, principiilor și ideilor abordate din perspectivă

psihopedagogică.

Metodele de cercetare au inclus:

- *metode teoretice* – documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică a fenomenelor pedagogice, analiza tipologică, generalizarea și sistematizarea;
- *metode empirice* – chestionarea, analiza documentelor, experimentul pedagogic;
- *metode statistico – matematice* de prelucrarea a datelor (măsurarea datelor după aplicarea unui pretest și posttest și compararea rezultatelor obținute înainte și după parcurgerea de către elevi a *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*

Instrumente de investigație:

- *Chestionarul pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar*, elaborat după Jigău (2006) și Roșan (2009), adaptat elevilor din învățământul primar și completat de autoare;
- *Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență*, construit de Stevens, de Bourdeaudhuij și Van Oost (2000), tradus în limba română (Beldean-Galea, Jurcău, 2010) și adaptat de autoare elevilor din ciclul primar.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de actualizarea conceptului de agresivitate și violență școlară la noile condiții socioeconomice și educaționale, pe fondul unui fenomen văzut global, complex, aflat la interferența factorilor sociali, economici, educaționali, psihologici, familiali și individuali, introducând astfel *cyberbullying-ul* (violența prin dispozitive electronice) și *violența relațională și socială*; identificarea taxonomică a formelor de agresivitate manifestate la vârstă școlară mică (*agresivitate proactivă și reactivă; agresivitate instrumentală și ostilă; agresivitate afectivă și acaparatoare; agresivitate „fierbinte” și „rece”*); interpretarea și clasificarea detaliată a factorilor de risc și a cauzelor care stau la baza fenomenului de agresivitate și violență școlară din perspectiva interconexiunii și valențelor lor de influență asupra fenomenului dat; transferul unor prevederi ale teoriilor de referință care abordează fenomenul luat în considerare în repere conceptuale de prevenire și diminuare a acestuia (prevederi ale teoriei frustrare – agresivitate, potrivit căreia agresiunea este un comportament reactiv, dependent de condițiile situaționale care îl declanșează și transferarea acestor prevederi în repere conceptuale de prevenire și diminuare a fenomenului); identificarea prevederilor conceptuale psihopedagogice și stabilirea interconexiunilor dintre ele – ca demers în elaborarea modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în eficientizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare prin valorificarea interconexiunii factorilor

și condițiilor psihopedagogice și a modelului sintetic elaborat în acest scop.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în:

1. dezvoltarea cadrului teoretic privind agresivitatea și violența școlară cu noi prevederi specifice învățământului primar:
 - a fost dezvoltată definiția violenței școlare: „violența școlară cuprinde o gamă largă de comportamente agresive, proactive (inițiate fără provocare) și reactive (inițiate ca răspuns la provocare), realizate pe fondul unui echilibru sau dezechilibru de putere, având ca principală țintă persoane, grupuri de persoane sau obiecte, din spațiul școlar sau din proximitatea școlii, precum și agresiunile derulate în spațiul virtual atunci când actorii comportamentali sunt elevii”;
 - au fost precizate comportamentele agresive care se subscriu în acest registru: „exprimare neadecvată sau jignitoare, cum ar fi: poreclire/etichetare, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, ton ridicat, înjurături/ cuvinte obscene; bruscare, împingere, lovire, rănire, pălmuire, îmbrâncire, trântire, imobilizare, lovire/tras de păr, aruncare cu obiecte, atingeri nedorite, intimidări/ scuipături; sfidare, blamare; comportament care intră sub incidența legii: depozitare de obiecte personale, sechestrare în încăperi din cadrul școlii; comportament școlar neadecvat: întârziere la ore, părăsirea clasei în timpul orei, neangajarea în sarcina școlară și tulburarea liniștii în timpul orei”; cyberbullying sau agresiune socială online: publicarea unui material dăunător, hărțuirea prin mijlocirea telefonului mobil sau al internetului;
 - a fost elaborat un mecanism de avertizare timpurie privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare din perspectiva interconexiunii abordărilor pedagogice și psihologice, contribuind la stabilirea unor premise de conturare a unui referențial teoretic al agresivității și violenței școlare specific elevilor din învățământul primar.
2. dezvoltarea cadrului metodologic/ praxiologic cu noi abordări de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în baza unui *Program de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* care are ca subiecți elevi din învățământul primar, cadre didactice, părinți și membri ai comunității.

Valoarea aplicativă a cercetării: *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* reprezintă un demers validat prin experiment, fiind util atât la nivelul managementului comportamentului în clasă, cât și în dezvoltarea unor strategii de intervenție în vederea diminuării fenomenului violent și a consecințelor generate de acesta. Rezultatele cercetării pot fi de un real folos cadrelor didactice, consilierilor educativi și psihologilor școlari din instituțiile de învățământ. Recomandările practice pot fi valorificate în

formarea inițială și continuă a cadrelor didactice și a psihologilor școlari.

Aprobarea rezultatelor științifice s-a concretizat în expunerea rezultatelor obținute pe parcursul cercetării și a concluziilor formulate în articole și publicații de specialitate și expunerea lor în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale prin intermediul Universității de Stat din Moldova, a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și a Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale în cadrul Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Bănești, Suceava, România, prin implementarea reperelor teoretice și praxiologice elaborate și structurate în *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, fiind prezentat în cadrul comisiilor metodice existente la nivelul școlii, inclusiv prin comunicările prezentate la conferințe științifice naționale și internaționale.

Publicații la temă. Rezultatele investigației sunt reflectate în 21 articole științifice publicate în reviste științifice sau prezentate în cadrul conferințelor internaționale sau naționale cu participare internațională.

Volumul și structura tezei. Conținutul tezei cuprinde introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 286 titluri și 8 anexe. Volumul tezei cuprinde 166 pagini text de bază, 29 figuri și 39 tabele.

Cuvinte cheie: agresivitate, violență școlară, comportament agresiv, comportament violent, strategii de prevenție, strategii de intervenție, factori psihologici, factori sociali, factori pedagogici, climat educațional.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei de cercetat, este formulată problema cercetării și varianta de soluționare propusă, sunt specificate scopul și obiectivele, reperele epistemologice ale cercetării, este prezentată valoarea științifică și aplicativă a cercetării care confirmă teoretic și metodologic ipoteza cercetării.

Capitolul 1 Bazele teoretice ale prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare (cadrul analitic) reflectă aspecte teoretice cu caracter general ale agresivității și violenței școlare, din perspectivă psihologică și pedagogică. Conținutul capitolului cuprinde și o analiză detaliată a formelor de manifestare a agresivității și violenței școlare, a cauzelor și a factorilor de risc, precum și a prevenției și intervenției în cazul agresivității și violenței școlare. Având în vedere complexitatea fenomenului cercetat și segmentul de vârstă vizat, o pondere însemnată este acordată particularităților de manifestare a agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare.

Capitolul 2 Bazele conceptuale și metodologice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar evidențiază conceptualizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare din perspectiva condițiilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar și a interconexiunii acestor condiții. De asemenea, pe parcursul acestui capitol sunt stabilite fundamentele teoretice și practice ale *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, având ca punct de plecare *Programul formativ „Da! Poți! Reușești!”* și valorificând *Modelul sintetic de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar*.

Capitolul 3 Validarea experimentală a modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar descrie designul experimentului pedagogic, detaliază scopul experimentului, obiectivele investigației, ipoteza pe care se bazează cercetarea și organizarea experimentului pe etape. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute în urma experimentului formativ au demonstrat eficiența *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, frecvența comportamentelor agresive și violente scăzând considerabil, verificându-se astfel ipoteza cercetării.

În **Concluzii generale și recomandări** au fost evidențiate și sintetizate principalele rezultate științifice ale cercetării, care au fost expuse în corelație cu scopul și obiectivele preconizate, obținute în urma valorificării fundamentelor teoretico-aplicative ale prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar.

1. BAZELE TEORETICE ALE PREVENIRII ȘI DIMINUĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE (CADRUL ANALITIC)

1.1. Abordări psihologice și sociale cu privire la agresivitatea și violența școlară și a stării actuale privind factorii implicați

Violența în școală este un fenomen extrem de complex, cu o diversitate mare de forme de manifestare, care justifică oarecum interesul în vederea stabilirii și fundamentării celor mai eficiente strategii de prevenție și intervenție pentru diminuarea consecințelor acestor manifestări.

Deținerea controlului asupra întregului fenomen presupune cunoașterea originilor, a cauzelor și a factorilor de risc implicați, a formelor de manifestare și a particularităților specifice, precum și a modalităților de prevenire sau intervenție în cazul în care evenimentul violent s-a consumat. În acest sens, o analiză pertinentă a fenomenului amintit se poate desfășura numai pe baza integrării cunoștințelor din domenii diferite: psihologie, sociologie, pedagogie.

Toate cercetările întreprinse până astăzi având ca tematică agresivitatea și violența, în general și violența în școală, în special, au îmbogățit literatura de specialitate, au fundamentat anumite concepte, au conturat anumite teorii, dar nu au condus la elucidarea totală a problematicii. De-a lungul timpului, au fost formulate păreri contradictorii în definirea celor două noțiuni, *agresivitate*, respectiv, *violență* și în stabilirea sferei lor de cuprindere, precizarea formelor de manifestare și a particularităților specifice.

Etimologic, termenul de *agresivitate* vine din limba latină: *adgradior* („a merge către...”), *agredire* („a merge către ... cu un spirit belicos, cu tendința de a ataca”), *agressio* („a ataca”) și *adgresio* („atac”). Dicționarul de Sociologie (1993) definește agresivitatea ca fiind comportamentul verbal sau acțional, ofensiv, orientat spre umilirea, minimalizarea și chiar suprimarea fizică a celorlalți, iar, potrivit literaturii de specialitate, conceptul se referă la o stare a sistemului psihofiziologic, prin care o persoană răspunde printr-un ansamblu de conduite ostile în plan conștient și inconștient, cu scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei ființe sau a unui lucru [75].

Din perspectiva etologică, agresivitatea este o însușire prezentă în lumea animală pe întreaga scară evolutivă, etologii dovedind că, la animale, agresivitatea apare în cadrul speciei doar în caz de pericol. În cazul ființei umane, agresivitatea a evoluat de la sensul de reacție înăscută, în scopul adaptării, spre acela de „comportament distructiv și violent”.

Din perspectivă psihologică, majoritatea psihologilor americani definesc agresivitatea drept comportament direct orientat spre un alt individ cu intenția proximă de a obține un avantaj sau folos de pe urma suferinței provocate [117], [112], [152]. Psihologii sociali definesc

agresivitatea ca fiind o conduită care intenționează să facă rău, să producă altuia durere, suferință sau moarte. Dacă unii autori definesc agresivitatea făcând trimitere la *conduita agresivă sau comportamentul agresiv*, alți autori o definesc în termeni de tendință specific umană care urmărește să comită un act de violență asupra altuia.

Cercetătorii români aduc în discuție aspecte și nuanțe inedite în definirea agresivității, precum: „comportament verbal sau acțional ofensiv” [29] exercitat în „plan conștient, inconștient și fantasmatic” [74], iar registrul de manifestare este unul amplu, „întinzându-se de la atitudinea de pasivitate și indiferență, refuz de ajutor, ironie, tachinare, până la atitudinea de amenințare și acte de violență propriu-zisă” [74]. Mitrofan (1996) pune accentul pe intenție [63], iar Baron (1994) aduce în discuție prejudiciul urmărit [112], agresivitatea fiind act ce vizează intenția producerii unui prejudiciu, acesta constând în producerea unui rău, demonstrarea puterii agresorului [120] și/ sau a masculinității [204].

Stricto sensu, termenul de *agresivitate* se raportează la caracterul agresiv al unei persoane, iar *lato sensu*, termenul caracterizează dinamismul unui subiect care acționează, ia atitudine în fața unor dificultăți. *In extremis*, noțiunea de agresivitate poate conduce la echivalarea acesteia cu activitatea. Fiecare act agresiv reprezintă o formă a activității, dar nu orice activitate are caracter agresiv. De-a lungul timpului, au existat păreri care au opinat că, sub aspectul manifestărilor agresive, se pot constata diferențe date de cultură. În acest sens, White (2010) consideră că în orice colectivitate există o doză de agresivitate determinată de competitivitate [220].

Revizuirea literaturii de specialitate ne-a permis să realizăm o analiză comparativă a diferitelor definiții ale agresivității pentru a putea evidenția anumite puncte de vedere exprimate de-a lungul timpului (Tabelul 1.1.).

Tabel 1.1. Definiții ale conceptului de agresivitate (Sursa: elaborat de autor)

AUTORI	AGRESIVITATEA – DEFINIȚII
Jean Laplanche și J.-B. Pontalis (1994)	- „tendință sau ansamblu de tendințe ce se actualizează în conduite reale sau fantasmatică care ținesc să facă rău altuia, să-l distrugă, să-l constrângă, să-l umilească” [56]
Paul Popescu-Neveanu (1978)	- „comportament distructiv și violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine” [79]
Constantin Păunescu (1994)	- „un ansamblu de conduite ostile în plan conștient, inconștient și fantasmatic, cu scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei ființe sau lucru investite cu semnificație, pe care agresorul le simte ca atare și reprezintă pentru el o provocare” [74]
Septimiu Chelcea (1996)	- „formă de comportament care are ca scop vătămarea sau jignirea altora” [28]

Ursula Șchiopu (1997)	- „comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare” [97]
Adrian Neculau (1998)	- „formă de comportament distructiv orientat în vederea producerii unor daune materiale, moral-psihologice sau mixte” [69]
N. Mitrofan, V. Zdrenghia & T. Butoi (1997)	- „formă de conduită orientată cu intenție către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugeri și daune” [64]
Tucicov-Bogdan, S. Chelcea, M. Golu, P. Golu, Mamali, Pânzaru (1981)	- „o formă de comportament ofensiv a individului, care se consumă în plan acțional sau verbal, constituind reacția sa la o opoziție, reală sau numai imaginară, din partea celorlalți” [101]
Baumeister, Smart & Bodea (1996)	- „reacția individului la o serie de amenințări care i-au zdruncinat imaginea de sine favorabilă și stima de sine ridicată” [255]
Russell G. Geen (2001)	- „orice comportament intenționat care urmărește producerea unei suferințe altei persoane contrar voinței acesteia” [152]
Gilles Ferréol și Adrian Neculau (2003)	- „capacitatea de a înfrunta un obstacol, de a se confrunta cu altul și de a nu da înapoi în caz de dificultate” [42]
Septimiu Chelcea (2003)	- „comportament verbal sau acțional ofensiv care are ca scop umilirea, vătămarea și chiar suprimarea altor persoane care sunt motivate să evite acest tratament” [29]

Agresivitatea, ca formă de comportament intenționat spre producerea unor răni sau disconfort, cuprinde o sferă largă de manifestări care variază de la rănirea fizică până la forme mai ușoare, dar cu consecințe la fel de grave, precum pasivitatea, indiferența sau refuzul implicării. Pornind de la una dintre cele mai acceptate definiții potrivit căreia agresivitatea cuprinde acțiuni menite să dăuneze celorlalți [131], majoritatea specialiștilor constată că agresivitatea îmbracă forme variate: *fizice* (loviri, răni); *verbale* (ridicarea tonului, injurii, amenințări, ironie, poreclă, sarcasm, calomnie); *afective* (intimidare, indiferență, plictiseală); *sociale* (lezarea reputației, bârfe, excluderea dintr-un grup). Unii autori aduc în discuție și alte forme: *agresivitatea directă* (agresarea sursei provocatoare) și *agresivitatea dislocată* (agresarea unei persoane nevinovate); *agresivitate justificată sau legiferată* (agresivitatea acceptată public, făcând timiteră la anumite profesii sau ocupații; chiar dacă reprezintă un grad extrem de violență vizează și o latură pozitivă, spre exemplu: amputarea membrelor în practica medicală) și *agresivitatea injustă sau ilegală* (agresivitatea care contravine normelor de conviețuire și conduită civilizată) [264].

Ca forme ale agresivității înregistrate în mediul școlar, distingem între: *agresivitate proactivă* și *agresivitate reactivă* [130]; *agresivitate instrumentală* și *agresivitate ostilă* [164];

agresivitate afectivă și agresivitate acaparatoare [172]; *agresivitate „fierbinte” și agresivitate „rece”* [209].

Agresivitate proactivă și agresivitate reactivă. Pornind de la modelul frustrare – agresivitate, Dodge & Coie (1987) disting între agresivitatea proactivă și agresivitatea reactivă [130]. Agresivitatea proactivă (sau agresivitatea inițiată fără o provocare) are în vedere acele comportamente agresive manifestate de o persoană în scopul de a domina persoanele de aceeași vârstă sau de vârste apropiate, în timp ce agresivitatea reactivă (sau agresivitatea ca răspuns la provocare) se manifestă ca o reacție ce apare la un comportament interpretat de către celelalte persoane ca fiind ostil. Elevii care manifestă o agresivitate proactivă au tendința de a-i tachina pe cei din jur, de a face glume pe seama lor sau pe seama celor mai mici, de a pune porecle și chiar de a-i forța să participe la unele activități. Elevii care manifestă agresivitate reactivă se înfurie repede, fără vreun motiv, își pierd cumpătul și sunt în ofensivă în orice moment pentru lucruri ne semnificative.

Agresivitate instrumentală și agresivitate ostilă. Agresivitatea instrumentală este o subclasificare a agresivității proactive, propusă de Kingsbury, Lambert și Hendrickse, în anul 1997, al cărei scop este acela de a obține o formă de recompensă, iar comportamentul agresiv este instrumentul prin care se obține acea recompensă [164]. Agresivitatea ostilă are ca scop agresarea intenționată a celuilalt, fiind declanșată de anumiți stimuli din mediul înconjurător și facilitată de expunerea la pedepse și inducerea stării de frică, anxietate și frustrare.

Agresivitate afectivă și agresivitate acaparatoare. În 1988, sub imboldul influențelor sociale, Meloy distinge între agresivitatea afectivă și agresivitatea acaparatoare [172]. Agresivitatea afectivă se manifestă plecând de la perceperea reală sau imaginată a unui atac asupra propriei persoane și implică un răspuns imediat la stimulul amenințător, în timp ce agresivitatea acaparatoare este o continuare a celei afective, declanșată fiind de prezența fizică a victimei și dorința agresorului de a o pedepsi. Scopul principal al agresivității afective este de a reduce sau elimina obiectul care reprezintă o amenințare pentru agresor și, implicit, de a diminua tensiunea resimțită de acesta.

În urma unui studiu realizat de Vitiello *et al.* (1990) pe 73 de copii și adolescenți care prezentau comportamente agresive, s-a observat că adolescenții care manifestau agresivitate afectivă aveau un nivel de inteligență mai scăzut, în timp ce adolescenții care manifestau agresivitate acaparatoare erau adolescenți cu adicții, dependenți de anumite vicii, spre exemplu consumatori de droguri [apud 32, p. 75].

Agresivitate „fierbinte” și agresivitate „rece”. Combinând agresivitatea proactivă, reactivă, afectivă și acaparatoare, Soller *et al.* (2006) disting între agresivitate „fierbinte” și

agresivitate „rece” [209]. Agresivitatea „fierbinte” se referă la comportamentele impulsive și agresive care apar ca o reacție la unele provocări reale sau imaginate. Agresivitatea „rece” combină apariția unor semne vizibile ale fricii, iritabilității și furiei atunci când se implică în toate acțiunile agresive [124]. Copiii care manifestă agresivitate „fierbinte” întâmpină dificultăți în evaluarea corectă a situațiilor sociale provocatoare care îi determină uneori să manifeste unele comportamente exagerate și agresive față de alți copii sau chiar adulți care consideră ei că ar avea intenții ostile față de persoana lor [126, p.128-131].

În literatura psihopedagogică română, Hăvârneanu și Amorăriței (2001) propun noțiunea de *agresivitate intragenerată*, exprimând orice agresivitate care ia naștere în interiorul câmpului închis care constituie clasa sau orice agresivitate care nu ar fi posibilă fără existența clasei sau a unui loc cu vocație similară, favorabil genezei acestui tip de agresivitate [49, p. 98]. În cadrul acestei forme de agresivitate similară cu violența instituțională, autorii menționați disting câteva categorii conceptuale inedite: *agresivitatea notării* (vizibilă în condițiile în care criteriile de evaluare nu sunt transparente); *agresivitatea inovării* (manifestată fie asupra profesorului prin intermediul instituției, fie asupra elevului de către profesor atunci când acesta neglijează propunerile novatoare ale elevilor); *agresivitatea regresiei* (evidentă în spațiului școlar, în relația dintre imaginea pozitivă pe care elevul vrea să o facă cunoscută celui alt și regresivitățile apărute pe parcursul evoluției sale, derivând într-o supraapreciere a efortului depus raportat la nota atribuită); *agresivitatea democratică* (manifestată în aparențele construite în acțiunile de consultare a elevilor în procesul de luare a unor decizii care ascund, în subsidiar, cerințe formale; în realitate, elevii fiind ajutați să accepte deciziile luate de profesor în virtutea experienței și a autorității de statut); *seducția și marcajul* (inițiate atunci când se construiește o relație de dependență, care tinde mai puțin spre o dependență amicală și mai mult spre o dependență idolatrică, cu efecte vizibile în limitarea libertății; controlul materialelor, al spațiului și al timpului elevilor pot fi resimțite ca fiind astfel de limitări).

Oricare ar fi manifestarea sau justificarea unui comportament agresiv, fie parțială, fie integratoare (cum vom analiza în paragraful referitor la teoriile agresivității), ceea ce trebuie să subliniem este identificarea acelor modalități eficiente de prevenire și diminuare a manifestărilor agresive. Din această perspectivă, *accepțiunea pedagogică*, în funcție de premisa de la care se pornește, oferă o paletă largă de măsuri ce pot fi implementate în școli.

Mergând pe aceeași direcție de analiză, putem spune că și definirea violenței s-a dovedit a fi o preocupare constantă pentru Michaud [232]; Galtung [151]; Débarbieux [225]; Floro [229]; Vettenburg, [242]; Krug *et al.*, 2002 [262]; Neamțu [68]; Sălăvăstru [89]; Curelaru M. [34] și o încercare extrem de dificilă în alinierea opiniilor specialiștilor în domeniu, majoritatea având

tendința de a raporta violența fie la forma agravată a agresiunii continue, precum crima și agresiunile în varianta lor calificată [117], [112], [152], fie la dimensiunea agresiunii fizice și de a o asocia cu imagini de distrugere, război, atac, lovire [34, p. 12].

Ca simbol prin excelență capabil să înglobeze „tot ce e rău și reprehensibil” [242], violența trimite direct către o deteriorare a nevoilor fundamentale omenești sau o deteriorare a vieții, la modul general, care duce la scăderea gradului la care oamenii sunt „capabili să-și îndeplinească nevoile la un anumit nivel sau cel potențial posibil” [151]. În acest context este reliefată cel mai bine ***perspectiva socială*** a fenomenului pentru care se așteaptă soluții viabile de reducere sau diminuare a violenței.

Latinescul *vis*, care înseamnă *forță* și trimite la *ideea de putere, dominație* explică etimologic termenul de *violență*; aceasta fiind forma particulară de manifestare a agresivității prin folosirea forței în caz de atac pentru a silui, a constrânge voința altuia, pentru a distruge, pentru a fraudă, dar și pentru apărare.

În acest sens, Yves Michaud (1978) surprinde înțelesul acestui concept, arătând că violența este o situație de interacțiune (implică unul sau mai mulți actori); este o acțiune prin care se aduc prejudicii altora (corporale, morale); prejudiciile se manifestă prin diferite modalități (directe sau indirecte) [232]. Aducând în discuție prejudiciul direct, corporal, contra persoanelor, Chesnais (1981) subliniază că violența fizică este „singura violență măsurabilă și incontestabilă” care are un triplu caracter: brutal, exterior și dureros [223, p. 32]. Dardel Juandi (2000) definește violența prin prisma tipului de relație dezvoltată (abuzul de putere), a actorului implicat (un individ, un grup, o colectivitate) și cauzei (nesatisfacerea unei nevoi) [224, p. 131].

În dicționarul Encarta (1999), violența a fost definită ca fiind:

- folosirea forței fizice pentru a produce răniri cuiva sau a distruge ceva;
- folosirea ilegală a forței nejustificate sau efectul creat prin amenințare.

Fiind „o realitate multidimensională” [58], fenomenul violenței face referire la „o gamă de comportamente și acțiuni fizice” [233], subliniind ***perspectiva psihologică***, comportamente care ulterior vor fi sancționate „în funcție de contextul cultural istoric” [241, p. 57].

O preocupare majoră a teoreticienilor se reflectă în încercările acestora de a face distincția între agresivitate și violență, considerând că agresivitatea este un comportament sau o serie de comportamente provocatoare, pe când violența este deja traducerea în faptă a intențiilor, respectiv vătămarea. Mitrofan (1996) subliniază necesitatea acestei delimitări conceptuale, precizând că agresivitatea nu trebuie să se confunde cu comportamentele antisociale, aducând ca argument exemplul sportivului a cărui conduită agresivă asigură performanța [63]. Pe de altă parte, nu orice comportament antisocial trebuie să fie și agresiv, având în vedere infracțiunile comise prin

inacțiune. Dacă agresivitatea vizează comportamentul uman pornind de la pulsunile instinctuale ale omului (nivelul biologic), violența depășește fondul instinctual al agresivității și acoperă întreaga plajă a relațiilor sociale. Spre deosebire de agresivitate, violența este „instrumentalizată și raționalizată” [44], fiind un mijloc de satisfacere a intereselor prin utilizarea forței legale sau ilegale.

Michel Floro (1996) delimitează violența de agresivitate pe baza a trei criterii: *funcțional* (agresivitatea este o potențialitate ce permite dirijarea acțiunii și presupune mai mult intenția de a produce răniuri unei persoane); *topologic* (agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violența e mai ales externă) și *etic* (dacă agresivitatea, înțeleasă ca potențialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, poate fi considerată acceptabilă, violența este inacceptabilă, în calitatea ei de acțiune ce produce durere) [229].

În general, violența cuprinde acte concrete care utilizează forța și puterea fizică și prin care se încalcă normele de conduită morală și drepturile altei persoane. Este forma extremă a agresivității exprimată prin vătămare gravă a persoanei sau, la limită, prin cauzarea morții [159]. Agresivitatea are o sferă mai largă de cuprindere, dar o intensitate mai scăzută a manifestărilor concrete decât violența, ține mai mult de instinct, în timp ce violența este dependentă de cultură, educație și context.

Y.A. Michaud arată că nu poate fi elaborat un discurs universal asupra violenței, ci unul adaptat fiecărei societăți, „noțiune relativă, dependentă de codurile sociale, juridice și politice ale societății în care se manifestă” [232, p.19-20], iar Débarbieux, particularizând mult mai pregnant, subliniază că fenomenul este „relativ la o epocă dată, la un mediu social, la circumstanțe particulare”, putând să depindă chiar „de starea de oboseală a unui individ la diferite ore ale zilei” [36, p.77].

Inspectarea opiniilor formulate în literatura de specialitate ne-a permis să surprindem o imagine de ansamblu a ceea ce presupune violența prin definițiile formulate (Tabelul 1.2.).

Tabel 1.2. Definiții ale conceptului de violență (Sursa: elaborat de autor)

AUTORI	VIOLENȚA – DEFINIȚII
H. L. Nieburg (1963)	Violența este „o acțiune directă sau indirectă, destinată să limiteze, să rănească sau să distrugă persoanele sau bunurile” [178].
Yves Michaud (1978)	„Există violență când, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți actori acționează de o manieră directă sau indirectă, mascată sau distribuită, aducând prejudicii altora în grade variabile”, în integralitatea lor fizică, morală, în posesiunile lor, în participările lor simbolice și culturale [232].

Éric Débarbieux (1996)	„Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social, și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin folosirea forței, conștient sau inconștient, însă poate exista și violență doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău” [225].
Krug <i>et al.</i> (2002)	Violența reprezintă „amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia, contra unui grup sau unei comunități care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau anumite privațiuni” (Raport OMS) [262].
Yves Michaud (1978)	„Istoric și cultural, violența este o noțiune relativă, dependentă de codurile sociale, juridice și politice ale societății în care se manifestă” [232].
Jean Claude Chesnais (1981)	„Violența (...) este un prejudiciu direct, corporal, contra persoanelor. Ea are un triplu caracter: brutal, exterior și dureros. Ceea ce o definește este utilizarea materială a forței” [223].
Nicolae Mitrofan (1996)	Violența desemnează „orice comportament al cărui scop este prejudicierea sau distrugerea victimei” [63].
Eirick Prairat (2001)	Violența este un „proces destul de bine reperat de categoriile Codului penal” [239].
Cristina Neamțu (2003)	„Violența este (...) cea mai frecventă conduită de devianță școlară” [68].
Johan Galtung (1990)	„Eu înțeleg violența ca o deteriorare a nevoilor fundamentale omenești ce poate fi evitată sau, la modul general, o deteriorare a vieții, care scade gradul la care oamenii sunt capabili să-și îndeplinească nevoile la un anumit nivel sau cel potențial posibil” [151].

Violența școlară este o formă particulară a violenței cotidiene. Definirea violenței școlare este un proces anevoios, date fiind transformările survenite în ultimii ani la nivel global și vulnerabilităților apărute, proces susținut de părerile exprimate în literatura de specialitate și de rezultatele unor abordări sistematice, consecutive impunerii acestui fenomen atenției specialiștilor și opiniei publice. Vettenburg (1998), citându-l pe Hurrelmann, creionează sfera de cuprindere a violenței școlare: „totalitatea spectrului de activități și acțiuni care provoacă suferință sau pagube fizice sau psihice persoanelor active în sau în jurul școlii sau care urmăresc să degradeze obiecte la școală” [242]. Ca formă a violenței cotidiene, Martin (1994) subliniază că violența în școli este prezentă în orice situație în care un membru al comunității școlare (profesor, elev, membru al personalului educativ, părinte sau vizitator) face obiectul unor intimidări, amenințări sau al unei

agresiuni sau când bunurile sale personale sunt degradate intenționat de un alt membru al respectivei comunități sau al publicului, în circumstanțe decurgând din activitățile sale într-o școală [171].

Din perspectiva formelor de manifestare, o definiție operațională este cea formulată de Jigău, Liiceanu, Preoteasa (2006) care exemplifică violența școlară prin „orice formă de manifestare a unor comportamente precum: exprimare neadecvată sau jignitoare, cum ar fi: poreclire, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, hărțuire; bruscare, împingere, lovire, rănire; comportament care intră sub incidența legii (viol, consum/comercializare de droguri, vandalism, provocarea de stricăciuni cu bună știință, furt); ofensă adusă statului/autorității cadrului didactic (limbaj sau conduită ireverențioasă față de cadrul didactic); comportament școlar neadecvat: întârzierea la ore, părăsirea clasei în timpul orei, fumatul în școală și orice alt comportament care contravine flagrant regulamentului școlar în vigoare” [54, p. 22].

Violența în școli poate lua următoarele forme: pedeapsă fizică; restricție fizică; constrângere solitară și orice formă de izolare; obligația de a purta vestimentație distinctivă; restricții alimentare; restricții sau refuzul de a avea contacte cu membrii familiei sau cu prieteni; abuzul verbal și sarcasmul (Raport UNICEF, nr. 2). Școala este spațiul de afirmare a elevilor, dar și de manifestare a conflictelor între elevi și între elevi și adulți, iar raporturile de forță sau planul în care se consumă conduitele ofensive (verbal, acțional, simbolic) sunt variabile importante în înțelegerea fenomenului și definirea conceptului.

Violența verbală, fizică și psihologică. Având la bază criteriul planului de manifestare a atacului în școală corelat cu tipul prejudiciului adus victimei sunt delimitate trei tipuri de violență: verbală, fizică și psihologică. Cele trei forme se bazează pe formele clasice de agresivitate [185, 235]. Violența școlară verbală presupune utilizarea unor cuvinte și expresii răutăcioase, amenințări, intimidări, formularea unor glume sau comentarii de natură sexuală, în timp ce violența școlară fizică se referă la lovirea fizică a celuilalt, pălmuirea și aplicarea unor bătaii, furtul obiectelor personale, priviri insistente și răutăcioase, hărțuirea sexuală marcată prin diferite gesturi. Violența școlară psihologică se manifestă, în majoritatea cazurilor, prin excluderea sau marginalizarea victimei. De regulă, agresorul apelează la statutul de lider pentru a-și convinge semenii să excludă din diverse activități întreprinse persoana considerată victimă [218]. Reiterăm aici și poziția lui Pain (2006) care include în categoria violențelor psihologice și hărțuirea, amenințarea, manipularea prietenilor, neglijarea, intimidarea, evidențierea defectelor [237].

Violența directă și violența indirectă. În funcție de modul de acțiune, Rivers și Smith (1994) au făcut deosebirea între violența directă verbală (apelul la porecle, etichetări, amenințări, intimidări etc.) și violența directă fizică (lovire, bătaie) și violența indirectă (împrăștierea unor

zvonuri, apelul la povești despre celălalt, bârfe etc.) [196]. La vârste fragede, violența fizică este foarte ușor de identificat, facilitând posibilitatea de a preveni. În cazul agresorilor verbali, aceștia utilizează limbajul pentru a-și răni psihic sau umili victimele.

Într-un studiu efectuat la nivelul a 7000 de elevi de școală primară și secundară, Sharp și Smith (1991) au constatat că utilizarea poreclelor este una dintre cele mai frecvente forme de violență verbală. În violența indirectă, comportamentul agresiv derivă din stilul ocolit prin care ceilalți sunt manipulați social în direcția agresării victimei [205].

Violență relațională, socială și reactivă. Conceptul de violență relațională a fost propus de Crick și Grotpicker (1995), reflectând acele situații de manipulare conștientă a celorlalți de către agresori în scopul deteriorării relațiilor sociale ale victimei și izolării acesteia [127]. Galen și Underwood (1997) au introdus conceptul de violență socială, vizând acele forme de agresivitate menite să deterioreze stima de sine și statusul social al victimei [150]. Violența socială se poate manifesta sub forma respingerii verbale, adoptarea unor expresii faciale negative (fixarea îndelungată cu privirea, strâmbături, scoaterea limbii etc.), realizarea unor mișcări fizice negative, răspândirea unor zvonuri sau excluderea socială [32].

Violența rasială și cea cauzată de dizabilitate. Violența rasială sau hărțuire rasială se referă la acele comportamente agresive îndreptate asupra victimelor de altă rasă decât agresorul. Cu toate acestea, s-au raportat situații în care copiii de altă rasă sau etnie sunt victime ale violenței școlare fără ca acest lucru să aibă vreo legătură directă cu rasa sau etnia de care aceștia aparțin. Conolly și Keenan (2000) definesc violența rasială ca fiind „ansamblul acțiunilor sau comportamentelor care discriminează în mod intenționat o persoană sau o face să se simtă marginalizată din cauza identității sale rasiale sau etnice” [257].

Holzbauer și Berven (1996) aduc în discuție violența cauzată de dizabilitate ca acțiune îndreptată asupra copiilor care prezintă o formă ușoară sau severă de dizabilitate fizică sau mintală și o definesc ca fiind orice acțiune verbală de a deranja, de a chinui, a ridiculiza sau constrânge o altă persoană ca urmare a unei dizabilități [157].

Violența individuală și de grup. Olweus (1993) propune clasificarea violenței școlare din perspectiva numărului de agresori și/sau victime, înregistrând următoarele categorii: a) individ (agresor) – individ (victimă); b) grup (agresor) – individ (victimă); c) individ (agresor) – grup (victimă); d) grup (agresor) – grup (victimă). Același autor a estimat faptul că în aproximativ 60% din cazurile în care se manifestă violența școlară, aceasta este realizată în cadrul unei coaliții între agresor și una-două persoane [182].

Violența instituțională și violența noninstituțională. Din perspectiva responsabilității pentru producerea conduitelor violente, Defrance (1988) aduce în discuție violența instituțională

și violența noninstituțională [226].

Violența instituțională/ sistemică este definită în termeni de proceduri care au ca rezultat probleme de natură agresivă în mediul școlar (reforme administrative neplanificate, o curriculă școlară neadecvată, tolerarea comportamentelor abuzive, utilizarea excesivă a pedepselor, practicile discriminatorii sau mediile de învățare bazate exclusiv pe competiție) [133], [139], [149] și care au impact asupra indivizilor și a grupurilor „prin împovărarea lor psihologică, mentală, culturală, spirituală, economică sau fizică” [139]. Violența instituțională se diferențiază de alte forme de violență în școală prin natura și sursa prejudiciului. Ea derivă din însăși funcționarea școlii ca instituție, iar prejudiciul poate decurge din structurile organizaționale și din raporturile de putere instituite [68, p. 35]. În literatura de specialitate anglo-saxonă se folosește termenul de *violență sistemică* pentru violența instituțională, făcând trimitere la acele practici și procedee școlare cu impact negativ asupra dezvoltării libere, echilibrate și armonioase a elevilor în mediul școlar, iar în literatura psihopedagogică română, Hăvârneanu și Amorăriței (2001) propun, în mod similar, noțiunea de *agresivitate intragenerată* [49].

Violența noninstituțională cuprinde numai conduitele violente dintre elevi, aparent fără legătură cu cadrele didactice și mediul educativ. Violența instituțională potențează violența noninstituțională, creând frustrări. Nedreptatea sau etichetările profesorilor pot avea mai multe efecte posibile: fie o reacție violentă a victimei față de profesor (pătrunzând pe terenul noninstituțional), fie o conduită de vandalism, fie o conduită de evaziune. Existența și aplicarea constrângerilor de către profesor dau ocazia elevilor să deprindă, prin observarea unui model, exact genul de conduită prohibită de către profesor prin normele/regulile școlare.

Având la bază criteriul aspectului clinic, Neamțu (2003) structurează conduitele de violență noninstituțională în: a) violențe determinate de *conflicte între colegi* (considerate normale); b) violențe determinate de *conflicte între bande/grupuri de elevi*; c) violențe determinate de *conflictul adult-elev* [68].

În context educațional pot fi aduse în discuție și alte tipuri de violență, precum: violența ascunsă/ tacită, incluzând acele comportamente sau intenții cu semnificații interpretabile (de exemplu, manifestările cu conotații sexuale, ironiile sau tachinările). Pentru elevii implicați în astfel de incidente violente, afirmarea masculinității este mai mult o violență tacită, mai mult înțeleasă decât exprimată [68, p.223].

Violențe obiective și violențele subiective. Psihologul francez Jacques Pain (2000) reperează două tipuri de violență în mediul școlar: a) *violențe obiective* care se referă la acțiunile ce se încadrează în penal (crime și delikte) și asupra cărora se poate interveni frontal; b) *violențe subiective* care țin de atitudini și au repercusiuni asupra climatului școlar (atitudinile ostile,

disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențele de la ore, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități) [236, p. 72]. Violențele obiective, vizibile apar ca răspuns la cele subiective.

În literatura de specialitate putem identifica și alte sintagme folosite ca sinonime ale conceptului de violență în școală: *hărțuire școlară* [201], [137], [195], [167], *comportament violent* [167], *devianță școlară* [68], *violență în mediul școlar* [42], [89], *violență școlară* [149], [91], *violență juvenilă școlară* [216], [86], *bullying* [182, 183, 185].

La rândul său, conceptul de *bullying* sau *school bullying* face trimitere și la alte concepte, precum *brutalizare*, *intimidare* sau *hărțuire școlară* [31, p. 21].

Bullyingul este una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și de violență. Acesta este caracterizat ca fiind acel comportament agresiv, intenționat, menit să provoace suferință și care implică întotdeauna un dezechilibru de putere și tărie între agresor și victimă și se manifestă repetitiv, regulat, într-un grup de copii [247].

În literatura de specialitate, *bullyingul* este definit ca: *formă de agresivitate* [129], [182], [196], [113], [192], [137], *formă de violență* [200], *formă de opresiune* [195], [125] sau *proces de grup* în care elevii sunt implicați în inițierea, exacerbarea, întreținerea și, uneori, reconcilierea comportamentului agresiv. Reținem definiția formulată de Craig și Pepler (2007), *bullying-ul* este „o formă repetată de agresiune, fizică sau verbală, direcționată către o persoană sau un grup de persoane, în care există o diferență de putere” [125].

Bullyingul se configurează cu ajutorul unor note caracteristice:

- are caracter sistematic și este realizat în mod repetat [118], [113], [208], [185], [143], [195];
- este exercitat pe o perioadă mai lungă de timp [200], [153], [113], [182, 183, 185];
- are drept scop fie de a face rău în mod nejustificat [183, 185], [193, 195], fie de a provoca o plăcere, o satisfacție [195], fie de a obține un câștig de imagine sau prestigiu (dominanță, putere, status) sau chiar bunuri [143].

Expunerea la acțiuni negative [182, 183, 185], [137], abuzul de putere [208], [193], acțiunile vătămătoare [193], modalitățile specifice de intimidare [167], hărțuirea [153], ostilitatea directă îndreptată spre alții [137], dezechilibru de putere [183, 185], [118], [177], [145], [193, 194, 195] sunt notele de conținut și de relație ce caracterizează fenomenul dat.

Cyberbullying-ul sau violența prin dispozitive electronice. Multitudinea resurselor tehnologice de care dispun copiii și tinerii favorizează expansiunea formelor clasice de hărțuire prin mijlocirea telefonului mobil sau al internetului, fenomen cunoscut sub numele de *cyberbullying*. Această formă de violență virtuală poate fi încadrată în violența școlară, având în vedere faptul că actorii comportamentali sunt elevii [51]. Nancy Willard precizează că

cyberbullying-ul constă în a fi rău cu o altă persoană prin trimiterea sau publicarea unui material dăunător sau prin implicarea în alte forme de agresiune socială folosind Internet-ul sau alte tehnologii digitale. Dezvoltarea acestui tip de violență se transformă într-o „agresiune socială online” reală [279].

Data fiind marea complexitate a fenomenelor de agresivitate și violență școlară, tipologiile prezentate interferează mult unele cu altele. Indiferent de unghiul din care privim, manifestările agresivității și violenței se înscriu în aria comportamentelor deviante cu răsunet asupra calității vieții școlare. De aceea, se impune ca societatea actuală să caute permanent modalități de prevenire și înlăturare a acestora. În esență, conceptele prezentate fac referire la același fenomen construit și determinat socio-cultural și includ acele manifestări sau intenții de exercitare a puterii, vizibile sau ascunse, inițiate de un individ, de un grup sau un sistem, îndreptate împotriva unui alt individ, grup sau sistem și urmăresc, intenționat sau nu, cauzarea unui prejudiciu de o gravitate variabilă, cu consecințe în dezvoltarea sau menținerea unui climat școlar negativ.

Teorii ale agresivității

Etiologia comportamentelor agresive a fost studiată intens, propunându-se mai multe ipoteze de-a lungul timpului care au încercat să justifice factorii responsabili implicați. Din perspectivă psihologică, comportamentele indivizilor sunt explicate prin apel la totalitatea fenomenelor și proceselor cognitive, afective și motivaționale. În situația în care comportamentul este ancorat în realitatea socială, prezența sau influența celorlalți este majoră.

După G.Moser (1987), există patru concepții majore în ceea ce privește motivarea comportamentului agresiv: a) *teoriile instinctuale* (pornesc de la prezumția că agresiunea este o manifestare a unei pulsioni sau instinct înăscut); b) *teoriile reactive* (consideră comportamentul agresiv ca o reacție la situațiile frustrante, dezagreabile); c) *teorii ale învățării* (potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul unor diferite mecanisme, precum învățarea prin imitație și/sau observație); d) *abordarea cognitivă* (care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului). Perspectiva cognitivă sugerează că aproape toate comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcție de raportul dintre costurile și beneficiile prezumate [234].

În încercarea de a identifica factorii favorizanți sau inhibitori în manifestările agresivității, unii cercetători au avut tendința fie să propună modele limitate doar la comportamentele agresive (teoriile pulsionale și ipoteza frustrare-agresiune), fie au încercat să asimileze agresiunea altor comportamente sociale și s-o integreze în concepții mai generale, precum cele ale învățării sau teoriile cognitive. În contextul cercetării noastre, realizăm o prezentare a acelor teorii care ni se

par relevante din această perspectivă.

A. Teorii instinctuale ale agresivității

Psihanaliza și teoria etologică sunt principalele curente instinctuale, care se deosebesc doar prin funcția pe care o atribuie agresivității. Pentru psihanaliză, agresivitatea are în vedere o reglare internă a individului, în timp ce pentru etologi, agresivitatea are funcția de a asigura viața socială și evoluția speciei. În concepția lui Freud, părintele psihanalizei, tendințele agresive derivă din acumularea unei energii pulsionale care creează o presiune psihică ce presupune o rezolvare [43]. Dacă această energie nu este canalizată spre acțiuni constructive, acceptate social, ea se va traduce în acte antisociale [34, p. 19].

Potrivit teoriei psihanalitice, ființele umane sunt prizoniere ale unor forțe interne care determină întreaga noastră activitate și care acționează inconștient sau independent de voința noastră, iar scopul nostru este acela de a aduce aceste manifestări în sfera conștiinței sau sub imperiului responsabilității și a controlului personal.

Etologia susține că agresivitatea este un comportament înăscut. Debutând la începutul anilor 1940, cercetările de etologie devin cunoscute în anul 1973, prin lucrările lui Konrad Lorenz, ulterior și ale elevului său, Irenäus Eibl-Eibesfeldt [40]. În concepția lui Lorenz, agresiunea este un instinct al luptei, comun oamenilor și animalelor, instinct îndreptat spre indivizii din aceeași specie [59]. Acest instinct se exprimă în comportamente agresive, care sunt modelate în funcție de mediul în care trăiește individul și de relațiile sale [102]. Agresivitatea corespunde nevoilor de adaptare a indivizilor și, cu cât indivizii sunt mai agresivi, cu atât ei își sporesc șansele de supraviețuire [59].

B. Teoria frustrare – agresivitate

Agresivitatea e un răspuns la frustrare. În 1939, Dollard, Doob, Miller, Mowrer și Sears ridică această ipoteză la rangul de „teorie”, considerând agresiunea un comportament reactiv, adică dependent de condițiile situaționale particulare care îl declanșează [132]. În formularea clasică, teoria „frustrare - agresiune” postulează o relație cauzală universală între frustrare și comportamentul agresiv: nu există nici o agresiune care să nu aibă la origine o frustrare și nu există nici o frustrare care să se rezolve altfel decât prin agresiune. Așadar, teoria a fost elaborată pe baza a două asumții majore: „apariția comportamentului agresiv presupune existența unei frustrări” și „existența frustrării conduce întotdeauna la o anumită formă de agresiune” [116, p. 60]. Prin urmare, agresivitatea este determinată de frustrare, care nu este altceva decât o stare afectivă negativă provocată fie de un obstacol, real sau imaginar, în calea realizării dorințelor individului, fie de situația în care acesta este privat de ceea ce el presupune că i s-ar cuveni de drept.

În 1941, în cadrul unui experiment, Barker *et al.* au condus câte un grup de copii într-o cameră plină cu jucării. În prima situație (cea de frustrare), copiilor li s-au arătat jucăriile, dar nu

li s-a permis accesul la ele pentru un anumit timp, iar în cea de-a doua situație (fără a fi frustrați), copiii au început imediat să se joace. Spre deosebire de jocul liniștit al celui de-al doilea grup, jocul copiilor frustrați inițial a fost total diferit. Aceștia au manifestat un comportament distructiv, stricând jucăriile, lovindu-le de pereți sau călcându-le în picioare [111, 108].

C. Teoria învățării sociale

Agresivitatea este un comportament social învățat. Albert Bandura este cel care formulează teoria învățării sociale a agresivității, conform căreia comportamentul agresiv se învață prin mai multe modalități: direct, prin recompensarea sau pedepsirea unor comportamente, dar și prin observarea unor modele de conduită, mai ales cele ale adulților. Familia reprezintă prima sursă a învățării, dar și televiziunea și jocurile video își pun amprenta în învățare. Colegii și prietenii pot furniza, cu ușurință, modele de conduită agresivă.

Albert Bandura, în primele sale studii, a explorat impactul modelului asupra agresivității copiilor. După ce au fost expuși unui pattern comportamental agresiv, s-a observat tendința copiilor de a urma acel model, achiziționat prin învățare observațională [34, p.22]. Într-un experiment realizat de acest cercetător, copiii au vizionat un film în care o persoană adultă se comporta agresiv cu o păpușă. În prima situație experimentală, agresorul a fost recompensat, în a doua situație a fost pedepsit, iar în ultima nu a existat nicio reacție din partea altei persoane. Ulterior, copiii au fost lăsați cu păpușa și au manifestat tendința de a imita comportamentul agresiv al adultului, utilizând chiar aceleași cuvinte și acțiuni agresive. În cazul recompensării modelului, copiii l-au imitat într-o măsură mai mare decât în situațiile de pedeapsă [17]. Simplul fapt al imitării nu reprezintă mecanismul explicativ al producerii învățării sociale. Sunt implicate procesele cognitive prin care experiența socială este reevaluată, reorganizată și transformată în noi modele comportamentale adaptate personal [90]. Copiii expuși violenței din mass-media, în mod frecvent, devin mai agresivi decât ceilalți care au un nivel redus al expunerii [159]. Cu cât copilul este mai mic, cu atât impactul vizionării emisiunilor TV este mai ridicat. Tolerarea comportamentelor agresive de către părinți, dar și practicarea acestora în familie (spre exemplu, pedepse corporale) conduc, prin observare și învățare, la un nivel ridicat al agresivității copiilor [34].

D. Abordarea cognitivă

Abordarea cognitivă pune accentul pe procesele cognitive centrale inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului. Conduitele agresive pot fi induse motivațional prin crearea la indivizi a unei stări de mânie și furie, însă este greu de stabilit ce parte din această stare este de origine biologică și cât este rezultatul învățării. Potrivit lui Zillman (1978), individul are capacitatea să mobilizeze procese cognitive complexe pentru a aprecia circumstanțele situaționale

și răspunsul comportamental în funcție de nivelul de excitare neuropsihică. Conform modelului lui Zillman, subiectul care se află într-o stare de excitație emoțională ridicată nu poate să evalueze situația și răspunde atunci printr-o agresiune ostilă [apud 34].

Dincolo de argumentele oferite de teoriile explicative ale agresivității, subiectul nu este epuizat, opiniile rămân împărțite, iar literatura de specialitate susceptibilă de noi căutări. Violența în școală lasă amintiri neplăcute copiilor, generează traume care marchează viața acestora și evoluția lor ulterioară și pune în pericol relațiile cu cei din jur.

Cauzalitate și factori de risc ai agresivității și violenței școlare

Violența reprezintă o realitate socială care necesită o abordare obiectivă, menită să identifice soluții care pot fi utilizate în vederea prevenirii și diminuării sale. Identificând cauzele generatoare de violență și factorii de risc implicați, verificând astfel măsura în care nivelul de agresivitate afectează comportamentul elevilor, se pot identifica modalități de tratare individuală, care să culmineze cu menținerea sau cu transformarea atitudinii, în raport cu normele școlare, dar și programe ample, destinate managementului conduitelor agresive. Identificând resorturile agresivității putem combate, în mod real, violența [15]. Literatura de specialitate cuprinde numeroase cercetări cu privire la cauzalitatea violenței în școală și a factorilor de risc. În explicarea etiologiei comportamentului agresiv este foarte important să se stabilească ponderea pe care o ocupă aceste cauze în vederea stabilirii rolurilor principale și secundare ale acestora și totodată distingerea între cauze și condiții [81].

Balica și colaboratorii (2006) precizează că în apariția manifestărilor violente se poate ține seama de cauze biologice, sociologice și psihologice [18]. Unele studii au demonstrat că tulburările de personalitate ale adolescenților sunt asociate cu violența și comportamentul criminal la vârsta adolescenței și ulterior, la vârsta adultă [136], [261], în timp ce alte studii au arătat că, atunci când interacționează cu alți factori, coeficientul de inteligență poate influența potențialul copilului de a comite acte agresive [158].

De-a lungul timpului s-a încercat incriminarea familiei ca sursă de agresivitate și violență a copilului. Unii autori au arătat că maltratarea fizică în familie reprezintă un factor de risc asupra dezvoltării psihice a copilului [256], [174], în timp ce alții au arătat că severitatea exagerată a părinților poate fi considerată o sursă de agresivitate și violență a copilului [170]. În urma unui studiu efectuat la nivelul elevilor de gimnaziu și liceu din România, de către Mireștean și colaboratorii (2003), s-a arătat că trebuie ținut cont de faptul că efectele imediate ale maltratării fizice a copiilor în familie sunt preponderent psihice și îmbracă aspectul dizarmoniilor în sfera afectivității. Pe termen lung, maltratarea reduce șansele integrării sociale a copilului deschizând calea devianțelor comportamentale [62].

Violența portretizată în mass-media [115], [142], [190], [121], cea promovată de jocurile video cu elemente agresive [115], [141], [107], expunerea repetată la violența reală și cea de divertisment [141], [206] sunt surse ale violenței copilului care conduc către desensibilizare emoțională prin reducerea răspunsului emoțional concret. Ulterior, cercetările s-au centrat pe ideea că violența școlară este consecința unei crize a civilizației pe fondul deprecierii valorilor sociale, care nu poate fi înlăturată decât prin restaurarea vechilor valori.

În ultima perioadă se admite faptul că nu există o singură cauză a violenței în școală, ci un sistem complex de cauze. Din această perspectivă, cauzele care stau la baza producerii fenomenelor violente în rândul elevilor pot fi clasificate astfel:

- *cauze de ordin genetic*: devieri comportamentale explicabile în funcție de datele genetice specifice; timiditatea, labilitatea emoțională, nivelul scăzut de rezistență la conflicte, tulburări emoționale grave care determină structura dizarmonică a personalității unor elevi; carențe afective de stimulare cognitivă; eșecuri personale de adaptare și integrare școlară;
- *cauze ce țin de specificul vârstei școlare*: modificări comportamentale generate de modificări hormonale caracteristice vârstei școlare; teribilismul adolescentin; sentimentul acut al singurătății în condițiile în care părinții aleargă obsedați de câștiguri bănești, neacordând timp și răbdare frământărilor copiilor/ tinerilor în formare;
- *cauze de ordin legislativ*, la nivelul sistemului social, în general și al celui școlar, în special: incoerența sau instabilitatea sistemului legislativ determină, în general, sfidarea legilor, a regulamentelor sau normelor de conviețuire socială fără riscul sancționării faptelor;
- *cauze de ordin moral*, criza generală a sistemului de valori: lipsa unor motivații concrete în pregătirea școlară și profesională generează dezinteresul elevilor și părinților față de școală; dispariția sau deprecierea vizibilă a modelului familiei tradiționale; conceptul de democrație preluat într-o manieră deformată pe toate palierele socialului;
- *cauze de natură pedagogică*, la nivelul școlii și al familiilor: volumul excesiv al informației nu lasă locul și timpul necesar preocupărilor pentru educație; tonul agresiv al educatorilor, bruscarea elevilor, aprecierea nedreaptă cu note sau calificative; greșeli atitudinale, de relaționare și câștigarea autorității moral-profesionale; abuz emoțional și fizic din partea cadrelor didactice sau a părinților; nesupravegherea atentă a elevilor în unele activități sau în recreații; lipsa de autoritate a unor profesori; abordarea greșită a elevilor de către profesori generează frustrare și agresivitate; indulgența și superficialitatea cu care sunt tratate unele probleme grave de comportament ale elevilor generează sfidare și dispreț pentru regulamente și norme școlare; nivelul scăzut de educație și carențele culturale ale

părinților; incapacitatea părinților de a-și educa și stăpâni copiii; conflicte între familiile elevilor;

- *cauze ce țin de managementul școlii*, la nivel micro și macro-social: preocupări minimale ale școlii și comunității pentru desfășurarea unor activități educative, recreative, reconfortante; lipsa unor spații pentru desfășurarea unor astfel de activități (terenuri de sport, parcuri de joacă); deprecierea imaginii școlii în urma prezentării în mass-media a unor evenimente izolate din școli;
- *cauze ce țin de situația socio-morală și economică din unele familii*: sărăcia și promiscuitatea din numeroase familii; comportamentul agresiv în familie, pe fondul neajunsurilor de ordin material, al consumului de alcool sau al crizei generale a valorilor morale; numărul mare de familii dezorganizate, cu părinți divorțați, configurate consensual, atipic;
- *cauze ce țin de criza societății în tranziție*: existența unui număr prea mare de cluburi, baruri și alte locuri de distracție în localități, inclusiv la sate; lipsa de comunicare între copii și părinți, fie din cauza plecării celor din urmă în străinătate, fie din cauza diferențelor de mentalitate; abandonarea de către părinți a funcției educative, pe fondul preocupării exagerate pentru acumularea de bunuri materiale; accesul nelimitat al elevilor la informații neadekvate vârstei sau particularităților individuale, prin televizor, internet;
- *cauze generate sau alimentate de mass-media*: difuzarea unor emisiuni în care sunt promovate agresivitatea, violența și sexualitatea, în detrimentul promovării modelelor pozitive.

Factorii de risc implicați în apariția violenței școlare au fost abordați în numeroase lucrări de specialitate aparținând lui Basiliade [19]; Olweus [182]; Dumas [228]; Hawkins *et al.* [154]; Vitaro și Gagnon [243]; Fortin [148]; Osborne, 2004 [187]; Sălăvăstru [90]; Benbenisthy și Astor [114]; Hăvârneanu & Amorăriței [49]; Neamțu [68]; Jigău, Liiceanu, Preoteasa (coord.) [54]; Călineci, Păcurari și Stoicescu [27]; Debarbieux [36].

Majoritatea autorilor arată că violența școlară este generată de: *factori externi* școlii (factori individuali, factori familiali și factori sociali) și *factori interni* (școala în sine ca sursă de violență).

Printre *factorii de risc externi școlii*, menționăm:

- *factori individuali* care includ:
 - *factori biologici* – care pot determina modificări comportamentale mai târziu.

În categoria *factorilor individuali* sunt incluse problemele legate de complicațiile natale și perinatale, anumite probleme de sănătate, tulburări psihologice internalizate (nervozitate,

anxietate, depresie), probleme de comportament legate de concentrare și hiperactivitate, inițiere timpurie în comportamente violente, preferință pentru comportament antisocial, abuz precoce de droguri și alcool. Unele studii adaugă și o inteligență scăzută care intervine în rezolvarea inadecvată a problemelor (o inteligență mai mare este un factor de protecție în contextul dezvoltării unei tulburări de conduită). Problemele medicale și perinatale sunt factori slabi și foarte slabi predictor ai violenței grave și ai delincvenței manifeste [36, p.118]. Psihologii explică etiologia tulburărilor externalizate folosind conceptul de temperament. Prin temperament dificil, Zenter (2000) înțelege acele caracteristice individuale ale aspectelor emoționale ale comportamentului (excluzând inteligența și patologia), observabile în dezvoltare foarte devreme, cu o stabilitate mare în timp și cu o relație strânsă cu mecanismele psihologice. Dacă în copilăria mică, temperamentul dificil este definit ca stare de iritabilitate și excitabilitate, în adolescență, temperamentul dificil poate fi identificat printr-un comportament de căutare de senzații și provocări [apud 76, p.17].

- *factori psihologici* – printre care se numără nevoia de dominație și control, valorizarea agresivității în rezolvarea situațiilor de conflict, empatie diminuată, impact social înalt, dar fără a fi acceptat [54];
- *factori familiali* – printre care amintim: climatul socioafectiv din familie (relațiile dintre părinți, atitudinea părinților față de copil, atitudinea copilului față de părinți); tipul familiei (organizată sau dezorganizată); condițiile economice ale familiei (statutul ocupațional al părinților, venitul familiei); dimensiunea familiei (numărul de copii din familie); nivelul de educație al părinților.

Mediul familial reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ce-și pun amprenta asupra formării și evoluției copilului pe parcursul dezvoltării sale. Familia este instanța primordială în procesul de socializare a copilului și cea care oferă modele pe care acesta le adoptă. Socializarea timpurie a copiilor este un factor foarte important în prezicerea șanselor ca aceștia să devină victime sau agresori [128]. Numeroase opinii susțin faptul că printre factorii cei mai predictorii ce țin de familie, cu rol în declanșarea delincvenței juvenile sau a tulburărilor de comportament, se numără: criminalitatea parentală, abuzul sexual și maltratarea părinților, lipsa de interes a părinților pentru activitățile școlare ale copilului sau pentru petrecerea timpului liber [36].

Stilul parental este un bun predictor al violenței școlare, în special stilul represiv și stilul autoritar [163, 228]. Un stil parental autoritar poate duce la comportamente deviante ale copiilor aproape în aceeași măsură ca și un stil educativ permisiv, iar un stil ce alternează autoritarismul cu indiferența produce confuzie și lipsa reperelor pentru copil. De asemenea, pedeapsa corporală este un foarte mare predictor al criminalității la vârsta adultă. Sănătatea psihică și fizică, conflictele intrafamiliale, stresul și experiențele stresante de viață, divorțul și separarea părinților au un impact

negativ asupra psihicului copilului, cu repercusiuni ce se pot manifesta în comportamentul acestuia.

- *factori sociali:*

- situația economică, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, prezența unor disfuncționalități la nivelul factorilor abilitați cu educația copiilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație [90].

G.Basiliade (1978) vorbește și despre: contradicțiile dintre stadiile diferite de dezvoltare socio-economică a zonelor țării, dintre diferitele modele socio-culturale, dintre normativele morale ale societății globale și moralitatea unor categorii de grupuri și persoane, dintre valorile moral-cetățenești și juridice și modul individual sau colectiv de raportare la ele [19]. Unii cercetători includ în categoria factorilor de risc din mediul social, statutul inferior și sărăcia, dezorganizarea comunitară, prezența armelor și a drogurilor, expunerea copiilor la violență și rasism [36]. Liberalizarea mass-media, lipsa exercițiului democratic, creșterea libertății generale de mișcare, slăbirea autorității statului și a instituțiilor angajate în respectarea legii, accesul la mijloace de agresiune sunt factori pe seama cărora este pusă creșterea violenței [84].

Mijloacele de comunicare în masă propagă în rândul copiilor atitudini antisociale prin conținutul neadecvat pe care uneori îl promovează. Reiterăm poziția unor specialiști, precum Bandura, Ross și Berkowitz, care arată că aproape toți copiii pot fi afectați de violența „emanată” de unele filme, mai ales dacă violența e promovată de eroul simpatic, cu care aceștia se identifică. Unii adolescenți apreciază în filme doar scenele agresive, luate separat, fără a face distincție între agresivitatea prosocială și cea antisocială, fiind interesați mai mult de tehnicile agresiunii, pe care le învață în scopul de a le utiliza ulterior [110, 116]. Mijloacele de comunicare în masă promovează modele agresive care au consecințe asupra manifestărilor comportamentale, materializate inclusiv în cadrul relației elev – profesor [49].

Débarbieux (2010) aduce în discuție și alți factori de risc: *factori legați de ceilalți copii* (implicarea într-un anturaj de delinvenți, în special într-o bandă sau acțiuni întreprinse împreună cu frații delinvenți) și *factori legați de mediul comunitar și de componența publicului școlar:*

- componența demografică (mobilitatea populației, componența etnică, densitatea populației);
- contextul comunitar (activități culturale și religioase ale comunității care sporesc controlul social, control aflat la polul opus al „controlului social al infracționalității”) [36].

În categoria *factorilor interni școlii*, teoriile avansate propun existența a trei categorii de factori de risc: *factori motivați*: trăsăturile de personalitate și factorii situaționali care îl pot motiva pe elev să se angajeze în comportamente agresive față de colegii săi; *factori moderatori*: implicați

în luarea deciziilor de a acționa violent doar în anumite circumstanțe – situații și locuri; *factori mediatori*: contribuie la alterarea modalității de interpretare a situațiilor, încât agresorul nu va considera că se angajează într-un anumit comportament violent [57].

Zuckerman și colaboratorii (1993) aduc în discuție un alt factor care îl poate motiva pe elev să se angajeze într-un comportament agresiv: *căutarea de senzații* cu patru forme ale căutării: (1) plictiseala și aversiunea față de activitățile repetitive și plictisitoare; (2) lipsa de inhibiții sau încercarea eliberării de aceasta prin anumite adicții; (3) dorința de a trăi noi experiențe (participarea la activități neplanificate); (4) căutarea de aventuri și de adrenalină (implicarea în activități sportive riscante) [222].

După Débarbieux (2010), factorii de risc asociați școlii sunt eșecul școlar, absenteismul și abandonul școlar, probleme disciplinare frecvente, schimbări frecvente de școală, atașamentul slab față de școală și angajarea slabă în activitățile școlare [36].

Hăvârneanu & Amorăriței (2001) vorbesc despre: structura școlară inadecvată: supraaglomerarea orarului zilnic; numărul mare de materii școlare; accentul pus de unii profesori pe latura informală a educației; lipsa de profesionalism a unor profesori, concretizată în alegerea inadecvată a manualelor alternative (toate generează plictiseală și indiferență); deficiențele de comunicare între profesor și elev: cadru didactic incapabil de a comunica și a exprima informațiile în mod coerent, inteligibil și cu empatie; neatractivitatea modului de prezentare a mesajului în fața elevilor; maniera în care se prezintă respectivul cadru didactic; redundanța, lungimea, banalitatea sau dificultatea mesajului transmis; anxietate născută din amenințarea unor interese vitale de natură emoțională ale copilului: unele simboluri folosite în predare pot aminti de personalitatea profesorului, provocând elevului reacții de apărare [49].

Alte surse de violență asociate școlii provin din: conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere, definită prin dinamica: profesorul domină, iar elevii se lasă dominați. Uneori, însuși actul educativ poate fi resimțit ca agresiv (violență simbolică); decalajul detectabil între aspirațiile/valorile elevilor și oferta/practica școlară, vizibil la următoarele niveluri: atitudinea profesorilor față de elevi, tipul de disciplină, tipul de valori, tipul de profesor; nedreptatea profesorului (elevii își doresc ca profesorii să aplice același tratament tuturor colegilor, iar când nu se respectă echitatea tratamentului pentru toți în aplicarea sancțiunilor, avem de-a face cu o violență psihologică îndreptată împotriva elevilor); imobilismul la care sunt supuși elevii în timpul orelor de curs; funcția de selecție a școlii (nu se bazează întotdeauna pe criterii de merit) și funcția de ierarhizare (conduce automat la devalorizarea de sine a celor cu eșecuri școlare, la etichetare, marginalizare și excludere); competiția între elevi (generează sentimente de rivalitate și conflicte) [68].

Școala trebuie să conștientizeze rolul pe care îl poate deține în evoluția comportamentelor agresive ale elevilor, cu atât mai mult cu cât se încearcă plasarea în responsabilitatea sa a educației acestora, familiile din societatea postmodernă manifestând o implicare sporadică în educația copilului și în relațiile cu școala. Prin structura ei organizatorică, școala poate determina frustrări ale elevilor care, la rândul lor, pot reprezenta puncte de plecare pentru comportamentele agresive și violente. Necesitatea formării deprinderilor de prevenire și gestionare a situațiilor de violență școlară, atât la elevi, cât și la profesori și a dezvoltării unor strategii de management la nivelul instituției școlare a fost subliniată în literatura de specialitate de rezultatele multor cercetări. Punând în echilibru aportul elevilor cu cel al profesorilor, Vettenburg și Huybregts (2003) au arătat că anumite caracteristici și abilități ale profesorilor contribuie la diminuarea violenței în școală [217]. Preocuparea pentru menținerea ordinii și pentru prevenirea și contracararea comportamentelor perturbatoare ale elevilor este primul pas spre diminuarea violenței [35, p.156].

1.2. Abordări pedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare

Violența școlară îngrijorează, deopotrivă, unele instituții specializate, dar și organizații neguvernamentale, ca urmare a escaladării fenomenului și a consecințelor produse, chiar dacă nu există statistici riguroase ce pot fi comparate și cercetate. Diversitatea formelor de violență ușoară sau moderată, dar și unele evenimente tragice, aduse la cunoștința publicului, reprezintă expresia concretă a unui stil de relaționare și a unui comportament social care valorizează pozitiv violența, în detrimentul unor strategii de gestionare și rezolvare a conflictelor.

Prevenirea este metoda cea mai indicată în ceea ce privește fenomenul violenței școlare, deoarece permite identificarea din timp a elevilor cu probleme și intervenția asupra acestora înainte ca anumite incidente de o oarecare amploare să izbucnească [72]. Numeroase cercetări au arătat faptul că există semne timpurii ale agresivității care prezic comportamente violente ulterioare [184], iar constatările formulate ca urmare a acestor studii au condus la elaborarea unor programe eficiente de prevenire a violenței școlare prin instruirea eficientă a factorilor implicați în mod direct în recunoașterea semnelor timpurii ale comportamentelor agresive.

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat din perspectiva apariției lui, a actorilor implicați și efectelor generate. A gândi strategii și proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a ține seama de toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor [90, p.269]. Școala este spațiul unde elevii se instruiesc, învață, promovează modele, valori, stabilesc relații, se dezvoltă cognitiv, afectiv și moral. Școala este un mediu în care se transmit valori pozitive, dar poate reprezenta și un cadru instituțional care contribuie la dezvoltarea conflictelor. A lupta contra violențelor școlare înseamnă a ameliora

calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în sistemul educațional [224, p.131], în condițiile în care surse ale violențelor se găsesc în mediul școlar sau asociate mediului școlar, dar și în exteriorul școlii.

Prevenția și intervenția în cazul violenței școlare, ca demersuri specifice, trebuie să realizeze două obiective, corelate între ele: pe de o parte, eliminarea sau diminuarea cauzelor și condițiilor ce generează conduitele violente, iar, pe de altă parte, resocializarea, recuperarea morală și socială a actorilor implicați [8].

În mod tradițional, acțiunile preventive au fost clasificate pornind de la criteriul temporalității. Un program preventiv este inclus într-o anumită categorie în funcție de momentul în care se desfășoară: înainte sau după manifestarea comportamentului violent. Krug *et al.* [262], Doudin & Erkohen-Marküs [227], Neamțu [68], Sălăvăstru [90] și Pascal [72] vorbesc de trei tipuri de prevenție pe care le poate asigura școala și care se completează reciproc:

- a) o *prevenție primară*, care se poate realiza foarte ușor de către fiecare profesor și se referă la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de fiecare elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuși, valorizarea efortului elevului;
- b) o *prevenție secundară*, care are la bază ideea că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a elevului, iar profesorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repera efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar. Informând profesioniștii (psihologul școlar, asistentul social) și autoritățile competente despre cazul respectivilor elevi, pot fi luate măsuri de ajutor și de protecție care să vizeze înlăturarea cauzelor abuzurilor și reducerea tulburărilor somatice, psihice și comportamentale induse prin violență.
- c) o *prevenție terțiară*, care are în vedere sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente. Aceasta urmărește prevenirea recidivei și presupune adoptarea unor măsuri după producerea comportamentului violent. În cazul acestor elevi, menționarea unor așteptări pozitive față de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenență comunitară, exprimarea preocupării față de situația lor și integrarea lor în activitățile grupului sunt factori de protecție ce pot fi exercitați în cadrul instituției școlare, prin aceste măsuri împiedicându-se astfel cronicizarea tulburărilor provocate de violență și eventuala transmitere a lor de la o generație la alta.

Corelativ, aceste tipuri de prevenție se reflectă în trei categorii de programe de prevenire a violenței școlare: programe primare, programe secundare și terțiare [137], diferențiate în funcție de nivelul la care se aplică în cazul comportamentelor agresive instalate sau pe cale de a se instala.

Strategiile de prevenție primară se aplică în cazul elevilor care nu au manifestat încă unele semne ale agresivității, urmărind să preîntâmpine violența prin dezvoltarea de atitudini pozitive menite să reducă riscul adoptării unor strategii agresive de rezolvare a conflictelor de către elevi.

Prevenția primară, numită de unii specialiști ai domeniului și prevenție generală, se adresează direct cauzelor generatoare de conduite violente, urmărind împiedicarea apariției acestora, dar și tuturor variabilelor cauzale ce țin de factorii individuali, interni, precum și de cei externi, cum ar fi familia, școala, comunitatea și grupurile de apartenență. Asigurarea unui climat educațional corespunzător poate diminua atât dezvoltarea unei personalități dizarmonice a elevului, cât și afilierea acestuia la anumite grupuri deviante. Acest tip de prevenție include toate măsurile adoptate înainte de producerea comportamentului, începând cu măsurile cultural-educative luate în mediile cunoscute de socializare și terminând cu cele legale destinate protejării elevilor și valorilor promovate de societate. Prevenția primară se adresează tuturor instituțiilor cu rol în socializarea indivizilor. Strategiile de prevenție primară se aplică prin intervenții universale și sunt focalizate asupra optimizării factorilor protectivi în privința elevilor, care nu au fost identificați ca prezentând risc de manifestări comportamentale agresive. Scopul prevenției primare este să elimine apariția inițială a problemei, motiv pentru care „programele de prevenție primară sunt mai repede acceptate și adoptate comparativ cu alte demersuri de intervenție deoarece sunt proactive, pozitive și prezintă un grad minim de stigmatizare a participanților” [86, p.57].

Strategiile secundare se aplică în situația existenței unor manifestări minore ale comportamentelor agresive ale elevilor [72, p.175]. Programele din sfera strategiilor secundare sunt focalizate pe acțiuni mai clare, mai specifice care urmăresc înlăturarea surselor violenței cu scopul de a preveni apariția acesteia sau de a repara efectele pe care le-a produs.

Prevenția secundară operează la nivelul cauzalității specifice educației formale, urmărind contracararea aspectelor disfuncționale ce generează conduite violente în școală. Strategiile de prevenție secundară se aplică prin intervenții orientate și includ eforturi adaptate unor probleme specifice sau adaptate elevilor în cazul cărora strategiile de prevenție primară nu sunt eficiente. Acest grup selectat de elevi prezintă un risc crescut al comportamentului violent sau manifestări minore ale acestui tip de comportament, iar strategiile sunt orientate asupra prevenției reapariției unui comportament indezirabil. În concluzie, acest tip de prevenție urmărește să furnizeze protecție sporită acelor elevi care sunt expuși numeroșilor factori de risc în legătură cu comportamentul violent.

Prevenția terțiară se aplică în cazul elevilor ce prezintă manifestări sau probleme grave de comportament și include acțiuni foarte specifice, concentrate pe sprijinul direct acordat elevilor violenți sau victime ale violenței în vederea reparării daunelor produse, prevenirii apariției de noi

manifestări violente sau victimizări și transmiterii intergeneraționale a unor astfel de modele. Prevenția terțiară presupune o serie de măsuri care au fost concepute în scopul evitării instalării comportamentelor violente la nivelul relației elev-elev, profesor-elev, elev-profesor. Strategiile de acest tip se aplică prin intervenții intensive și includ eforturi adresate acelor elevi în cazul cărora strategiile de prevenție primară și secundară nu au fost eficiente. Sunt aplicate în cazul unor comportamente care au scăpat de sub control, iar scopul acestora este reabilitarea și prevenirea apariției acelor condiții prin care comportamentele violente s-ar putea reinstala definitiv în cazul unor elevi. Familiile acestor elevi pot primi suport pentru formarea managementului deprinderilor de comportament și a modalităților prin care să se adapteze nevoilor continue ale acestora. Există activități variate prin care orice instituție școlară poate ameliora frecvența și intensitatea cazurilor de violență în care sunt implicați atât elevii, cât și cadrele didactice.

Cele trei tipuri de prevenție se completează reciproc, un program-cadru ar trebui în mod normal să includă acțiuni preventive dezvoltate la fiecare nivel. În practica de zi cu zi, de cele mai multe ori, școlile adoptă măsuri ce țin de prevenția secundară sau terțiară, ignorând principiul complementarității. O astfel de abordare este incorectă pentru că nu ia în considerare dinamica violenței și eficiența prevenirii situațiilor conflictuale, în detrimentul reparării consecințelor acestora. Este un principiu invocat în multe domenii, iar cel al violenței în școală nu face diferență.

Implementarea cu succes a programelor de prevenție este în acord direct cu abordarea simultană a factorilor de risc identificați la nivelul școlii [155, 140, 268, 274] și cu integrarea acțiunilor de prevenire în activitățile normale ale școlii [109]. Efectele intervențiilor depind atât de coerența cu care sunt puse în aplicare mai multe măsuri, la diferite niveluri, cât și de armonizarea acțiunilor de prevenire cu activitățile cotidiene școlare, didactice sau extradidactice [138].

Programele de prevenție și cele de intervenție se află într-o strânsă dependență determinată de principiile comune ce stau la baza celor două strategii, de prevenție și de intervenție. Principala diferență dintre acestea constă în faptul că, dacă programele de prevenție au scopuri generale (spre exemplu, crearea unui climat pozitiv în școală), programele de intervenție sunt mai specifice [72]. Durlak (1995) arată că, în practică, programele de intervenție sunt strâns legate de programele de prevenire, implementarea cu succes a măsurilor de prevenție asigură reușita programelor de intervenție [135]. Un profesor care are abilități de control al clasei, promovând în mod constant cooperarea între elevi, va avea și autoritate asupra acestora. Referitor la autoritate, Robertson (1996) și Roland (1998) au arătat că intervențiile făcute de către un profesor cu autoritate într-o clasă care cooperează sunt mai eficiente față de cele făcute de un altul într-o clasă în care elevii nu au respect pentru profesor [199, 200].

În urma unui studiu realizat în Belgia s-a ajuns la concluzia că prestația profesorilor este foarte clar percepută de elevi și că există o corelație directă între comportamentele antisociale și calitatea relațiilor cu aceștia. Elevii împart exigent și tranșant profesorii în două categorii: *profesori buni*: cei pe care îi apreciază și cu care colaborează, cei pe care îi respectă pentru că sunt competenți și, la rândul lor, îi respectă pe elevi; *profesori proști*: opusul celor de mai sus și al căror comportament, lipsit de profesionalism, este sancționat prin violență, comportamente agresive și bullying [217]. Situațiile conflictuale cu care se confruntă dascălii sunt unice din punctul de vedere al cauzelor și al formelor de manifestare, clasa școlară prezentându-se uneori ca un spațiu de confruntare și de conflict profesor-elevi și elevi-elevi. Dacă se admite ideea că orice relație umană antrenează conflicte pentru că fiecare individ are puncte de vedere, cadre de referință și nevoi diferite de ale celorlalți înseamnă că eliminarea conflictelor dintr-un grup este o utopie. Ceea ce se impune este puterea de a regla, de a ameliora conflictele și de a detensiona situația [53].

Pentru a face față unei situații de conflict se recomandă următoarele strategii [apud 90, p. 276]: a) *strategii de evitare* (care vizează ignorarea de către profesor a crizei create în sala de clasă și continuarea activității); b) *strategii de diminuare sau de moderare* (care urmăresc minimalizarea de către profesor a dezacordului cu elevii pentru a evita confruntarea); c) *strategii de putere sau de coerciție* (care apar atunci când profesorul recurge la autoritate și la diferite mijloace de constrângere pentru a regla conflictul); d) *strategii de compromis* (care reflectă anumite concesii sau chiar promisiuni ale profesorului pentru a face față situației); e) *strategii de rezolvare negociată a problemei*, pornind de la ideea că negocierea este un procedeu de rezolvare a conflictelor prin intermediul discuției între părțile adverse [215].

Problemele de comportament ale elevilor nu pot fi rezolvate întotdeauna prin intermediul mijloacelor prezentate. Prevenția și intervenția cer în mod clar mai mult decât educația conflictelor din școală, aceste programe joacă un rol hotărâtor în efortul total de a furniza elevilor abilități pentru o viață calitativă. Intervențiile raționale cer o percepție clară a viziunii globale despre școală, familie, grup de prieteni, percepție a unor elevi care cresc într-o societate violentă. Pe de altă parte, prevenția presupune intervenția la trei niveluri. Abordarea pe niveluri se referă la ierarhizarea strategiilor de intervenție pe trei paliere: *intervenții la nivel individual*; *intervenții la nivelul clasei*; *intervenții la nivelul școlii/instituționale* [214, 221, 72].

Strategiile la nivel individual/de elev au drept scop antrenarea unor competențe sociale, atât prin intermediul unor tehnici specifice, adaptate pe categorii (agresori, victime, martori), cât și prin modificarea atitudinilor și credințelor asociate agresivității școlare [221]. Agresorii vor învăța abilități de controlare a emoțiilor negative, victimele vor primi suport emoțional din partea adulților și a colegilor de clasă și li se va încuraja asertivitatea, iar martorii vor fi încurajați să

intervină atunci când observă incidente violente. De asemenea, profesorii vor respecta principiile recompensării și vor oferi feedback imediat comportamentelor agresive sau comportamentelor prosoziale. Strategiile la nivel individual au la bază cunoașterea elevilor și identificarea timpurie a celor cu potențial violent; valorificarea intereselor și aptitudinilor acestora și, în funcție de vârstă, implicarea lor în activități de voluntariat cu caracter social; înțelegerea mecanismelor recompensă-sanctiune și evitarea centrării predominant pe sancțiune.

Strategiile la nivelul clasei au ca scop lărgirea sferei de cunoaștere a elevilor cu privire la fenomenul agresivității școlare și sensibilizarea acestora prin relevarea consecințelor și implicațiile violenței, de orice natură. Prin organizarea unor întâlniri cu toată clasa, profesorii vor aborda problematica violenței școlare sau alte teme relevante, precum drepturile și îndatoririle individului, libertate și normă/regulă de comportament, decizii și consecințele deciziilor, abilități sociale, stabilirea diferențelor dintre formele de violență și simplele tachinări, urmând ca, în final, să stabilească strategii concrete de intervenție. Profesorii vor încuraja empatia și vor descuraja pasivitatea în cazul observării unor incidente violente [184]. Whitted & Dupper propun și alte metode indirecte de influențare și inducere a comportamentelor prosoziale, precum oferirea de exemple pozitive sau folosirea încurajării [221].

Strategiile la nivelul școlii/instituționale au ca țintă clarificarea și stabilirea regulilor care interzic violența de orice natură în perimetrul școlii, promovând respectul și comportamentele prosoziale [72]. Scopul general al acestui tip de intervenție constă în schimbarea culturii și a climatului școlii prin implicarea activă a întregului personal, a părinților și elevilor [221]. Strategiile la nivelul școlii urmăresc o cunoaștere mai bună a surselor posibile de violență; transformarea regulamentului școlar din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție; înființarea structurilor cu rol de mediere (centre de resurse) și creșterea rolului consilierului școlar în viața școlii; punerea în practică a unor programe de informare a elevilor privind modalitățile adecvate de gestionare a unor situații concrete de violență (autocontrol, negocierea conflictelor, comunicare, mijloace de autoapărare etc.); încurajarea exprimării opiniei elevilor în cadrul dezbaterilor curente; programe și activități extracurriculare (săptămâna împotriva violenței, concursuri/ expoziții tematice, invitarea unor specialiști care să prezinte, într-un mod interactiv, teme legate de violența școlară).

Dacă în cazul prevenției, școala se adresează cauzelor generatoare sau semnelor premergătoare unor astfel de comportamente, în cazul intervenției, școala se adresează în mod direct cazurilor de violență apărute, prin măsuri rapide sau prin măsuri care combină sancțiunile cu asistența. Practic, orice intervenție reușită asupra unui act de violență care apare în spațiul școlar este o măsură eficientă de prevenție a unei situații similare viitoare. Intervenția preventivă are o

serie de avantaje față de măsurile reparatorii [266]: prevenția implică mai puține costuri, atât economice, cât și sociale; măsurile preventive sunt mai apropiate de activitățile educaționale; beneficiile prevenirii se extind și asupra altor aspecte ale mediului educațional ori social; este mai ușor să previi pentru că aspectele vizate sunt încă funcționale; instituțiile educaționale sunt cadrele cele mai avizate să acționeze în acest plan de acțiune. Efectele intervenției preventive sunt condiționate de asigurarea participării tuturor membrilor comunității educaționale în implementarea programului, de asumarea colectivă a responsabilității și de urmărirea unui obiectiv comun. Din această perspectivă, literatura de specialitate subliniază și importanța intervențiilor la nivel familial, dar și a intervențiilor la nivel social.

Intervențiile la nivel familial urmăresc informarea părinților cu privire la problematica generală a violenței de orice tip și implicarea acestora în diverse activități, precum *Școala Părinților*, în consiliere familială, terapie familială.

Intervențiile la nivel social au în vedere organizarea și desfășurarea, cu sprijinul mass-mediei, a unor campanii de conștientizare a efectelor pe termen lung a agresivității și violenței; punerea în practică a unui sistem de monitorizare la nivel național a fenomenelor de violență în școală (de tip Observator național); stimularea cooperării interinstituționale și implicarea societății civile în viața școlii; organizarea unor programe de formare continuă a cadrelor didactice pe teme privind violența școlară; introducerea unor discipline opționale centrate pe prevenția violenței; stimularea cercetării privind violența școlară [27]. Sintetizând opiniile formulate în literatura de specialitate, putem reda prevenția și intervenția structurat pe trei niveluri (Figura 1.1.).

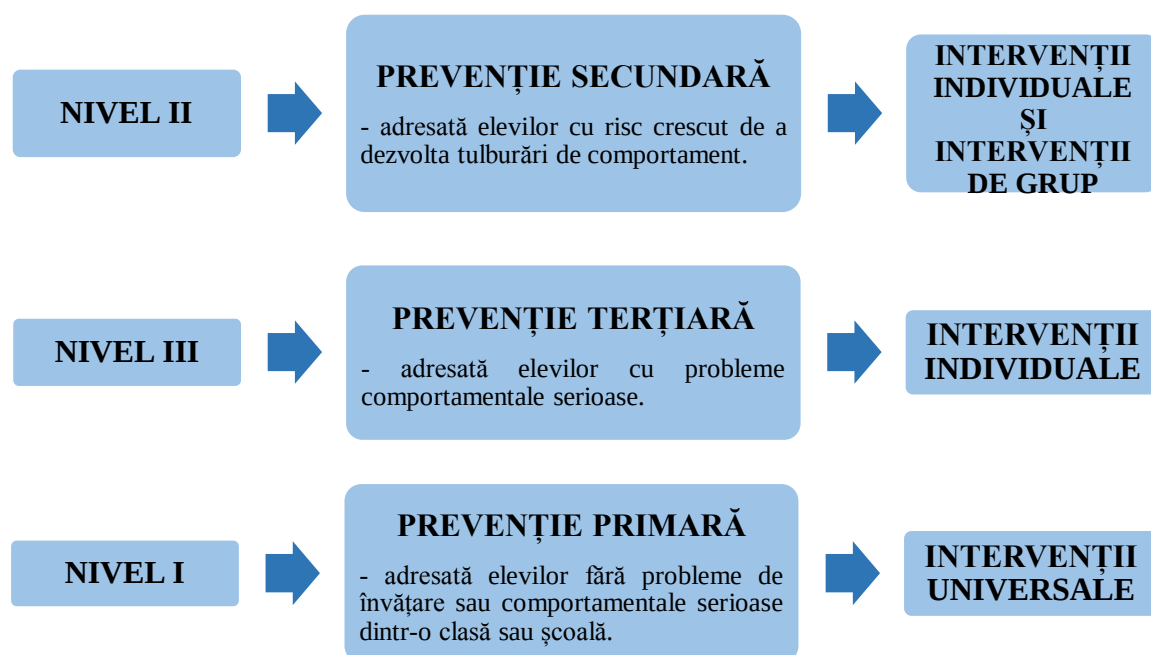


Figura 1.1. Repartizare pe niveluri a prevenției și intervenției (Sursa: elaborată de autor)

Pornind de la constatarea că fiecare situație de manifestare a agresivității și violenței școlare este unică din punctul de vedere al cauzelor și formelor de manifestare și având la dispoziție o largă paletă de acțiuni de intervenție, reținem recomandarea că „e mult mai ușor să alegi ce se potrivește mai bine dintr-o serie de posibilități decât să procedezi la întâmplare prin tatonări succesive, aplicând regulile învățării prin încercare și eroare” [90, p.277].

În concluzie, școala deține un rol hotărâtor în prevenția și intervenția în cazul comportamentului cu caracter antisocial. Cu toate acestea, fără eforturile conjugate ale tuturor factorilor educativi implicați – școală, familie, comunitate, mass media – școala nu poate face față tuturor variabilelor ce pot interveni.

1.3. Particularitățile manifestării agresivității și violenței la elevii claselor primare

Violența școlară reprezintă o formă de agresivitate, inclusiv cea manifestată online, prin intermediul căreia unul sau mai mulți copii urmăresc să rănească sub diferite forme un alt copil perceput ca fiind incapabil să se apere sau urmăresc să obțină o anumită poziție în cadrul grupului de prieteni. Violența în școală duce la o stare constantă de insecuritate și poate compromite starea de bine socială și emoțională a elevilor prin actualizarea mecanismului de construcție a puterii, cel puternic dominându-l pe cel slab și impunând propria lege [31, p.20]. Având în vedere aceste considerente, identificarea timpurie a oricăror manifestări violente permite măsuri de intervenție țintite [12]. Violența în cadrul școlii are consecințe grave asupra tuturor elevilor implicați, care se resimt în plan psihologic (scăderea stimei de sine, anxietate sau depresie), în plan fizic (migrene sau atacuri de panică) și școlar (absenteism și eșec școlar). Aria de reflectare a acestor efecte este chiar mai largă, dacă avem în vedere faptul că unii elevi, care nu au participat în mod direct la incidentele violente, au declarat că sunt afectați de acestea. Cea asupra căreia se răsfrâng, în ultimă instanță, aceste consecințe negative este atmosfera generală din școală, care devine una sumbră și în care predomină teama în locul unui mediu sigur și protector și care schimbă prioritățile elevilor, din planul concentrării pe studiu, în planul preocupării pentru propria siguranță.

Manifestarea agresivității și violenței la elevii claselor primare depinde cel mai mult de personalitatea copilului. Formarea personalității copilului se realizează în strânsă legătură cu școala, locul unde sunt asimilate diferite cunoștințe despre om și societate. Încadrarea în instituția școlară este o etapă importantă în dezvoltarea ontogenetică a copilului, primul ciclu de învățământ fiind situat între etapa de creștere și dezvoltare din primii ani de viață și parcurgerea perioadei adolescenței. Vârsta miciei școlarități este una din perioadele de intensă dezvoltare, iar presiunea structurilor sociale și culturale și absorbția copilului în instituțiile școlare solicită toate posibilitățile lui de adaptare. Diferențele dintre cerințele impuse de mediul școlar și cele din familie

presupun și solicită, în același timp, o mare varietate de conduite, iar contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne devin astfel mai active. Practic, aceste contradicții devin puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferențiate, a câștigării de modalități diverse de activități, a dobândirii de abilități înscrise în programul școlar [52].

Dacă în perioada preșcolară, copiii dezvoltă comportamente nepotrivite sub formă de neascultare și îndărătnicie, odată cu școlarizarea încep să se manifeste deficite tipice ale comportamentului social care duc la probleme de relaționare cu colegii, dar și cu profesorii, evoluând într-o adaptare socială și școlară deficitară și un comportament agresiv stabil. Patterson și Bank (1989) au postulat un model de apariție și evoluție a comportamentului agresiv, specific unui interval de timp în care se încadrează și micul școlar și în care secvențele de dezvoltare sunt observabile, iar severitatea manifestării crește progresiv (Figura 1.2.).

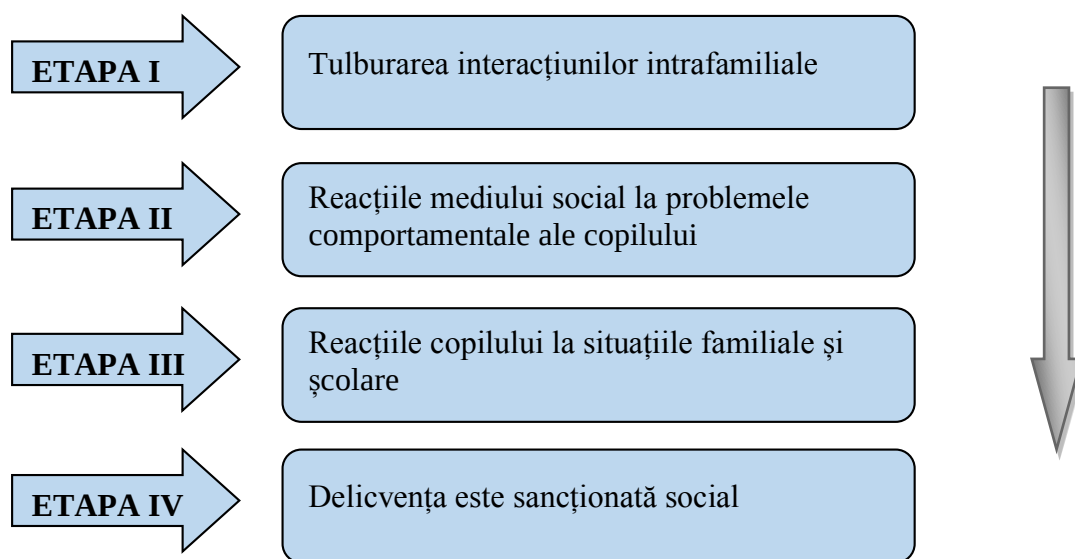


Figura 1.2. Modelul de dezvoltare după Patterson și Bank (1989)

(Sursa: F.Petermann și U.Petermann, 2005)

Prima etapă, cea a tulburărilor comportamentale de interacțiune în familie, nu înregistrează reacții agresive evidente ale copilului, acesta fiind neascultător și necooperant. Părinții pun acest tip de comportament pe seama metodelor educative nepotrivite, care iau forma unor amenințări vagi, dar care nu se concretizează în consecințele negative anunțate. Practic, comportamentul părinților întărește agresivitatea copilului.

În a doua etapă, copilul își extinde manifestările agresive de la mediul familial la grădiniță și la școală și apar reacțiile persoanelor semnificative din viața acestuia la comportamentele problematice. Copilul este respins de alți copii de aceeași vârstă și este izolat social, știut fiind

faptul că un comportament problematic afectează orice formă de contact social. Cu atât mai mari vor fi consecințele în situația în care copilul a devenit școlar, el va avea un dublu eșec: neintegrarea în grup și eșuarea în fața solicitărilor școlare.

A treia etapă de dezvoltare a comportamentelor agresive se caracterizează prin reacțiile copilului la situațiile familiale și școlare. Respins la nivel social, copilul agresiv caută susținere în grupul de copii de aceeași vârstă și cu aceleași manifestări problematice, limitându-și astfel posibilitatea dezvoltării unor abilități socio-emoționale și reducându-și repertoriul comportamental pozitiv. Integrarea într-un asemenea grup crește probabilitatea menținerii comportamentului agresiv și întăririi pozitive a acestuia.

În a patra etapă, comportamentul problematic duce la delikte identificate și sancționate de societate [77, p.12].

Personalitatea școlarului mic, în ansamblul său, are o anumită instabilitate și fragilitate caracteristică acestei etape. În unele situații, micul școlar se autoreglează foarte bine, în timp ce în alte împrejurări este dezorientat, inadaptat, inefficient și are nevoie să fie ajutat și coordonat de către adult. În aceste ultime situații, comportamentele agresive apar ca urmare a impunerii egoiste a propriilor necesități și a propriilor dorințe. Alteleori, agresivitatea este motivată de frică [apud 77, p.3]. Școlarii mici nu au adesea încredere în ceilalți, se simt foarte ușor amenințați și atacați. Reacționează dintr-o poziție defensivă, dând impresia că încearcă să-și reducă propria frică printr-un comportament agresiv de prevenție (comportament orientat spre un scop – recunoaștere socială). Comportamentul agresiv al copilului are succes în măsura în care ceilalți manifestă respect, teamă sau chiar supunere. Dacă la început a acționat motivat fiind de frică, treptat obține anumite beneficii sau își impune propriul punct de vedere.

Reiterăm opiniile formulate de F.Petermann și U.Petermann (2005) care arată că acționează aici mai multe procese de întărire pozitivă și negativă: *întărirea negativă* se referă la reducerea sentimentului de teamă, la detensionarea emoțională și reducerea simptomelor fiziologice neplăcute (puls crescut, transpirație, senzație de leșin); *întărirea pozitivă* se referă la libertatea de acțiune și la reacțiile celorlalți copii de încuviințare a comportamentului agresiv. În fiecare etapă a acestui proces pot fi luate măsuri de prevenire a formelor de manifestare a comportamentelor agresive [77, p.3].

Diferențele de gen. Genul biologic este cel care influențează probabilitatea de angajare într-un comportament violent, existând deosebiri între băieți și fete, nu doar în ce privește reprezentarea socială a agresivității, ci și în privința formelor de agresivitate practicate, dar și a intensității acestora [72, p.94]. Și fetele și băieții își modelează reprezentarea expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul membrilor propriului sex, astfel că își mențin comportamentele care le-au

fost întărite pozitiv și le evită pe cele care au fost dezaprobatate sau pedepsite. Prin prisma propriei experiențe sau prin observație directă, fetele pot învăța că cele mai eficiente metode privind atenuarea dezaprobării pentru agresivitatea proprie sunt metodele verbale, în timp ce băieții pot învăța că prin justificarea agresivității lor evită pedeapsa și pot chiar primi aprobarea [212]. Fetele sunt capabile de o reglare emoțională mai bună (începând chiar din perioada preșcolară), astfel manifestările comportamentale agresive sunt mai puține decât la băieți. Fetele dezvoltă comportamente agresive la debutul pubertății, iar, la vârsta școlară mică, preferă alte forme de manifestare. Băieții își manifestă agresivitatea în mod fizic (îmbrânceli, piedici, lovituri), iar fetele sunt agresive verbal (răspândirea de zvonuri, excluderea din grupuri și jigniri verbale). Studiile au arătat că atât fetele, cât și băieții își manifestă, de regulă, agresivitatea asupra membrilor de același gen. Diferențele de gen specifice angajării într-un comportament violent sunt redată sintetic în Tabelul 1.3.

Tabel 1.3. Diferențe de gen în comportamentul agresiv

(Sursa: Adaptare după F.Petermann și U.Petermann, 2005)

BĂIEȚI	FETE
✓ Manifestări fizice, directe, deschise	✓ Manifestări indirecte
✓ Reprezentare expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul tatălui	✓ Reprezentare expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul mamei
✓ Agresivitate instrumentală cu scopuri egoiste	✓ Agresivitate motivată emoțional (ca urmare a pierderii controlului)
✓ Tendințe puternice de dominare în grupul de prieteni	✓ Comportament prosocial puternic manifestat (de exemplu, empatie)
✓ Abilități sociale limitate care conduc către dificultăți de soluționare adecvată a conflictelor	✓ Abilități sociale care reduc frecvența comportamentului agresiv

Trăsăturile și sistemul caracterial al copiilor subordonează mai bine particularitățile temperamentale. Chiar și copiii mai impulsivi, mai neastâmpărați dobândesc de-a lungul anilor de școală primară capacități de stăpânire promptă, dacă împrejurările o cer. Relațiile și comunicarea din spațiul școlii și din grupurile informale produc schimbări în conduita morală a micilor școlari. J.Piaget (1980) remarcă faptul că, de cele mai multe ori, sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, evoluează în sensul unui respect natural și al unei reciprocități ale cărei efecte de decentrare sunt mai profunde și mai durabile [78].

Cunoașterea particularităților copiilor specific legate de fenomenul violenței, pe fiecare palier de vârstă, este de mare importanță din perspectiva necesității aplicării unor măsuri de prevenție sau intervenție în vederea reducerii comportamentelor agresive și violente, înregistrate

la vârsta miciei școlarități [11]. La vârsta de 9-11 ani, transformările biologice dau naștere în plan psihologic unor trăiri tensionate, confuze și de disconfort. La această vârstă, copiii sunt neliniștiți, stângaci, nesiguri pe ei, doritori de a fi independenți și de a face parte dintr-un grup, diversificarea afectivă ducând și la apariția unor forme protestatare, de opoziție, la trăirea unor sentimente de culpabilitate sau de respingere a unor cerințe fixate de adulți și considerate absurde [27]. Dezvoltarea cognitivă specifică acestei vârste și experiențele de interacțiune cu ceilalți îi ajută pe copii să ocolească o cerință care nu este în concordanță cu preferințele sau dispozițiile lor. În astfel de situații, ei apelează la minciună (cu rol de evitare). Apelează tot la minciună (cu rol de apărare) și dacă se exercită asupra lor o severitate exagerată din partea părinților sau a cadrelor didactice. Indiferent de motive, sancționarea minciunii trebuie să fie imediată și însoțită de explicații, deoarece abaterile de acest gen pot degenera în altele mult mai grave, precum: furtul, agresivitatea și violența [7].

Analizând cauzele și factorii de risc care conduc la comportamente neadecvate ale elevilor, teoreticienii disciplinei au asociat comportamentul violent al elevului din învățământul primar cu următoarele condiții:

- a) *existența unor emoții sau situații*: supărarea sau frustrarea (când copiii nu vor să facă ceva ce nu le place – pagini întregi cu liniuțe/litere sau când primesc interdicția de a ieși la joacă); furia (când consideră că au fost tratați nedrept, au fost răniți sau agresați ori când au fost împiedicați să obțină ceva la care se așteptau sau să facă ceva ce își doreau foarte mult); sentimentul neputinței (când nu pot face față unor cerințe personale sau cerințe ale părinților/ ale profesorilor – lipsa de îndemânare în bucătărie, în sala de sport); gelozia (atunci când simt că nu primesc atenția cuvenită în raport cu ceilalți: frați, colegi, prieteni); frica (de a nu fi admonestați, ironizați în fața colegilor, frica de eșec școlar); reacție față de un atac (față de remarci umilitoare sau pedepse nemeritate); abandonul (prima zi de școală poate fi în mintea copiilor un astfel de moment); lupta pentru putere (lupta pentru poziția de lider în cadrul grupului din care fac parte, dorința de a face numai ceea ce le place etc.); atragerea atenției (copiii observă faptul că pot atrage atenția părinților doar dacă țipă sau trântesc, mușcă sau lovesc); plictiseala (există tendința de a face ceva mai puțin obișnuit ori ieșit din comun atunci când nu au destule posibilități de petrecere a timpului liber); nevoia de exprimare a trăirilor negative (mulți copii se comportă violent pentru a descătușa frustrări și tensiuni interioare); nevoia de control, intenția de a influența persoanele din jur; nevoia de atenție sau de respect din partea altor persoane; presiunea din partea grupului; nevoia de stimă; nevoia de răzbunare; nevoia de a semna o lipsă [219, 161];

- b) *existența unor modele de comportament violent* - în familie, în grupul de prieteni, apropiați sau în mass-media;
- c) *existența unor condiții care facilitează descărcarea agresivității*: căldura, zgomotul sau alți factori potrivnici de mediu [27].

Literatura de specialitate acordă o mare importanță consecințelor agresivității, ca urmare a stabilității și menținerii numeroaselor efecte negative pe care le implică: performanțe școlare scăzute; eșec școlar, suspendare, excludere sau părăsirea voluntară a școlii; asumarea violenței ca formă acceptabilă de rezolvare a problemelor/ conflictelor; efort suplimentar din partea profesorilor și administrației pentru gestionarea problemelor de disciplină (comportamentele disruptive de la clasă și agresive din pauză necesită atenție și supraveghere suplimentară), ceea ce duce la scăderea eficienței predării și limitarea oportunităților de învățare pentru ceilalți elevi; imagine negativă din partea colegilor și a profesorilor; marginalizarea elevului; sentimente de izolare și singurătate [181, 145]. Acestor consecințe li se vor adăuga și altele în adolescență, precum: consumul de alcool, de droguri, acte de delincvență, iar, la vârsta adultă, chiar criminalitate și psihopatologie.

În concluzie, comportamentul agresiv nu e altceva decât o barieră în dezvoltarea optimă a copiilor. Cunoașterea acestor realități, precum și cunoașterea în profunzime a particularităților specifice pe grupe de vârstă a elevilor, dar și a consecințelor generate de prezența comportamentelor agresive reprezintă puncte de plecare spre căutarea de soluții adecvate în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în context școlar [7].

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Agresivitatea rămâne o preocupare pe cât de veche, pe atât de actuală. Subiectul este inepuizabil, cauzele sunt de fapt complexe cauzale, formele de manifestare sunt variate, așa încât și măsurile de prevenire sau de diminuare a comportamentelor agresive sunt greu de prescris, atât pentru situații generale, cât și pentru cazuri particulare.

1. Pe parcursul acestui capitol am urmărit să analizez ce reprezintă și ce se înțelege prin agresivitate și violență, în general și violență școlară, în mod special, am descris particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare, la vârsta miciei școlarități și am conturat strategiile de prevenție și intervenție aplicabile în cazul înregistrării unor comportamente violente.
2. Dificultatea definirii celor două concepte, agresivitate și violență, se înregistrează ca urmare a numeroaselor perspective teoretice cu privire la această problemă, a numeroaselor abordări și a preocupărilor constante ale specialiștilor cu privire la un

fenomen ce escaladează limitele normalului. Dificultăți majore ridică și stabilirea liniei de demarcație dintre conceptele avute în vedere. În plus, normele sociale și culturale determină o mare diversitate de puncte de vedere: unele culturi privesc manifestările agresive ca fiind firești, alte culturi, la care ne raliem și noi, dimpotrivă le combat vehement. Din această perspectivă, orice demers investigativ trebuie să înceapă cu delimitarea conceptelor.

3. O contribuție teoretică importantă a acestui capitol rezidă din prezentarea argumentelor furnizate de diferite orientări explicative ale agresivității umane și ale teoriilor care stau la baza comportamentelor agresive, prezentarea unor posibili factori de risc și a cauzelor determinante ale manifestărilor agresive și violente și, în final, conturarea unor posibile căi de prevenire sau diminuare a agresivității și violenței școlare. Teoriile prezentate au variat de la motivația agresivă înăscută, la evidențierea faptului că agresivitatea e un răspuns la frustrare, subliniind impactul forțelor înăscute, inconștiente sau al experiențelor frustrante anterioare care influențează comportamentul și, în final, au culminat cu teoria învățării sociale. Deși violența școlară produce consecințe grave, ea continuă să persiste, fie din cauza unei toleranțe sociale a fenomenului în general și o expunere mediatică mult prea evidentă a formelor de manifestare, fie adulții nu sunt conștienți de consecințele nefaste ale fenomenului în sine și îl tratează cu superficialitate sau cu o așa-zisă normalitate a procesului de maturizare, fie numeroase incidente violente se produc departe de ochii adulților responsabili.
4. De asemenea, în acest capitol am prezentat particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la vârsta miciei școlarități, punând accentul pe manifestarea agresivității în funcție de gen. Fetele sunt capabile de o reglare emoțională mai bună în această etapă, iar manifestările comportamentale agresive sunt mai puține decât la băieți.
5. Urmând un traseu coerent de abordare, am subliniat în capitolul de față necesitatea unor strategii eficiente de prevenire și intervenție în cazul incidentelor violente. Strategiile de prevenție se bazează pe studii empirice care arată faptul că violența școlară este constantă în timp, însă anumite semne timpurii prezic comportamentele agresive viitoare. Din această perspectivă, strategiile preventive au drept scop identificarea acelor elevi predispuși spre a fi agresori sau victime și intervenția productivă pentru a scădea riscul manifestărilor agresive/violente viitoare sau pentru a scădea incidența statutului de victimă. Cele mai multe dintre programele de intervenție sunt derulate la nivelul școlii, reconfirmând astfel rolul acestei instituții, în condițiile în care părinții par să-și fi dat demisia din rolul lor educativ sau nu recunosc puterea educativă a școlii și nu sprijină suficient eforturile

acesteia în prevenirea și limitarea tulburărilor de comportament ale copiilor lor.

6. Prevenirea comportamentelor agresive în școli se poate realiza prin crearea unui mediu de învățare care să stimuleze dezvoltarea comportamentului prosocial și acordarea de ajutor celor care deja se manifestă agresiv și să înlocuiască răspunsurile nepotrivite cu o atitudine pozitivă, prosocială. Pentru a fi pe deplin eficiente, programele de prevenție trebuie implementate cât mai de timpuriu, urmărind limitarea acțiunii factorilor de risc pe care studiile și analizele interne i-au pus în evidență.
7. Violența, fiind un fenomen condiționat social și cultural, intervențiile preventive pot reprezenta mai mult decât acțiuni și măsuri orientate exclusiv pe problemă. O abordare focalizată doar pe măsuri curative sau specifice de prevenție, atât în planul construcției programelor, cât și în planul implementării acestora, va avea cel mult efecte pe termen scurt, însă pe termen lung nu poate asigura menținere transformărilor. În schimb, programele care abordează problematica violenței dintr-o perspectivă globală pot avea ca rezultat schimbări fundamentale, acțiunile care vizează dezvoltarea unei culturi nonviolente necesitând implicarea tuturor membrilor comunității educaționale și asumarea responsabilității colective.
8. Concluziile formulate pe baza studierii literaturii de specialitate privind abordările sociale și psihologice cu privire la agresivitatea și violența școlară și a stării actuale a factorilor implicați, particularitățile manifestării acestor fenomene la elevii claselor primare, precum și abordările pedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare constituie repere pentru conceptualizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței.

2. BAZELE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

2.1. Conceptul și modelul sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare din perspectiva interconexiunii condițiilor psihopedagogice

Demersul conceptual al cercetării privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare se axează pe analiza diferitelor abordări și experiențe internaționale în domeniu și pe constatarea că agresivitatea și violența școlară sunt angrenate, nu de un singur factor de risc, ci de un complex de factori aflați în interdependență. Așadar, în concordanță cu tendințele naționale și internaționale în domeniu, contribuția noastră pledează pentru abordări preventive și soluții de intervenție inspirate de diverse studii, programe și tehnici validate științific.

Protejarea copiilor de orice formă de violență este un drept fundamental, garantat de Convenția cu privire la Drepturile Copilului (ratificată de România și Republica Moldova, în anul 1990), precum și de alte tratate și standarde cu privire la drepturile omului. Cu toate acestea, violență există în viața copiilor, indiferent de statutul lor social sau economic, de cultură, religie sau etnie și are consecințe imediate și pe termen lung. O perspectivă aproape globală ne arată că locurile unde poate apărea violența împotriva copiilor sunt: acasă, în familie, la școală, în instituții de îngrijire, în justiție, în comunitate, la locul de muncă (UNICEF, 2006). Studiile naționale realizate de către Organizația Salvați Copiii cu privire la comportamentele de violență ale adulților împotriva copiilor, indiferent de natura acestora, au pus în evidență nivele îngrijorătoare ale utilizării violenței în relația adult - copil, în toate contextele: acasă, la școală, în instituții de protecție, în comunitate (Salvați Copiii, 2016).

Prin prisma acestor considerente, putem afirma că demersul nostru își găsește justificare în recomandarea Comitetului pentru Drepturile Copilului de la Geneva care subliniază că pentru a obține o reducere semnificativă a agresiunilor fizice împotriva copiilor din familii sau aflați în alte contexte de viață (școală, cluburi sportive, centre de plasament, cartiere, comunități rurale etc.), devine esențială promovarea formelor pozitive și nonviolente de parentalitate și de formare a capacităților fizice, intelectuale și emoționale ale părinților și ale tuturor persoanelor investite cu încredere de către părinți și societate să ofere copiilor educație și protecție (Salvați Copiii, 2021).

În cercetarea noastră, am valorificat și recomandările Consiliului Europei cu privire la principiile directoare în confruntarea cu fenomenul violenței școlare:

- conceperea prevenirii violenței ca o dimensiune centrată pe educație în spiritul civismului democratic (toleranță și relații interculturale, egalitate între sexe, respectarea drepturilor

- omului, gestionarea pacifistă a conflictelor, valorizarea persoanei, a nonviolentei);
- considerarea tinerilor ca actori și parteneri cheie în orice acțiune desfășurată în această direcție;
 - conceperea unor modalități de acțiune înainte ca faptele de violență să se declanșeze, avându-se în vedere sensibilizarea tuturor actorilor implicați și prevenirea timpurie a violenței;
 - prevederea unor modalități de reacție rapide și echilibrate în cazul declanșării faptelor de violență;
 - conștientizarea necesității de acțiune la toți actorii implicați și întărirea mobilizării acestora;
 - promovarea dezvoltării de schimburi, dialoguri la toate nivelurile în cadrul comunității;
 - acordarea priorității în ceea ce privește protecția și îngrijirea victimelor;
 - susținerea familiilor în ceea ce privește exercitarea rolului lor educativ.

Având ca bază de referință standardelor internaționale și naționale, am explorat informațiile și recomandările cu privire la direcțiile de acțiune și posibilele strategii de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare care au în vedere: trecerea de la structura birocratică la cea tehnocratică; autorizarea înființării școlilor alternative (diversificarea ofertei educaționale); accelerarea procesului de descentralizare a învățământului; reforma curriculară; micșorarea efectivelor de elevi dintr-o clasă și a orelor din norma didactică; înființarea posturilor de consilieri școlari și de orientare școlară și profesională, dar și a celor de asistenți sociali în fiecare școală; reformarea învățământului; evaluarea periodică, la nivelul inspectoratelor școlare, a dinamicii devianței școlare [68]; crearea unui mediu școlar sigur, cooperant, eliminând factorii de risc ai comportamentului agresiv; dezvoltarea, implementarea și evaluarea unor programe pentru școală care să ducă la creșterea rezistenței copiilor în postura de inițiator al actului agresiv, victimă sau susținător; dezvoltarea, implementarea și evaluarea unor programe care să abilitaze atât copiii, cât și părinții în analiza critică a emisiunilor TV sau mass media – modalitate de intervenție recomandată pentru prima dată de *American Psychological Association Commission on Violence and Youth*, în 1993 [apud 104].

Indiferent de particularități, situațiile naționale (inclusiv cele din România și Republica Moldova) se caracterizează prin următoarele aspecte:

- accentul din ce în ce mai mare pe ideea de prevenire: prevenirea violenței școlare, ca și a altor forme de violență; drept consecință, se manifestă centrarea pe prevenire în detrimentul centrării pe autorii sau pe victimele violenței;
- consensul privind parteneriatul instituțional în elaborarea strategiilor de abordare a

fenomenului violenței în general, inclusiv a violenței școlare; coordonarea eforturilor organismelor societății civile cu cele ale instituțiilor de stat;

- confruntarea cu dificultățile de autonomizare versus integrare a formelor violenței în vederea stabilirii unor proiecte specifice ale acestor forme;
- integrarea atenției acordate victimelor în programele și proiectele de prevenire.

În contextul cercetării noastre, am integrat un sistem de sugestii referitoare la: înlesnirea eforturilor pentru creșterea securității instituțiilor școlare (camere de luat vederi și asigurarea pazei); sprijinirea elevilor în dezvoltarea sentimentului de competență școlară și apartenență la mediul școlar; preocupare pentru înregistrarea succesului școlar al tuturor elevilor, pentru motivarea și implicarea lor în activitățile școlare; elaborarea unor coduri (regulamente) de conduită și reguli clare, comunicate și asumate de către elevi; îndrumarea și orientarea umanistă în educarea elevilor, astfel încât aceștia să se simtă valoroși, respectați și autonomi; informarea și formarea profesorilor pentru a recunoaște și înțelege problemele psihologice cu care se confruntă elevii (semne de depresie, anxietate, tulburări de conduită); instruirea elevilor cu privire la recunoașterea unor acte care ar putea să degereze în violență (insuflarea de valori normative); îndrumarea elevilor către specialiști, precum consilierii și psihologii școlari; preocuparea cadrelor didactice pentru a face din școală un loc agreabil și sigur, lucrând în colaborare cu partenerii locali (amenajarea unui spațiu de învățare outdoor în care se pot desfășura unele activități); organizarea unor forumuri, mese rotunde, webinarii, având ca temă agresivitatea și violența școlară; organizarea unor campanii de promovare a nonviolentei în școală; implementarea unor programe de management al conflictelor; dezvoltarea unor proiecte educaționale și activități extrașcolare care să combată agresivitatea și violența școlară; implementarea unor proiecte de voluntariat împreună cu părinții în scopul responsabilizării acestora și asigurării recunoașterii și respectării drepturilor copiilor; transformarea școlilor în comunități de învățare astfel încât fiecare elev să dezvolte sentimentul apartenenței și să-și găsească un sens în organizația școlară.

Parteneriatele școală-familie sunt valoroase dacă profesorii manifestă o atitudine proactivă prin care recunosc și se implică în reducerea barierelor care intervin negativ în implicarea părinților în viața școlii. Indiferent de statutul social, de mediul cultural și de nivelul educațional al părinților, aceștia sunt interesați de creșterea și educația copiilor dacă li se oferă cunoștințe și oportunități specifice. De aici rezultă nevoia de formare a părinților. Tehnicile de influență care vizează motivarea copiilor, comunicarea consistentă și încrederea, observarea conduitei și implicarea activă în rezolvarea dificultăților pe care copiii le întâmpină asigură reușita relațiilor de parteneriat. În acest sens, sunt încurajate activitățile de instruire a părinților privind gestionarea timpului liber al copiilor, alegerea emisiunilor de TV adecvate, activități de încurajare a cititului în detrimentul

timpului petrecut la calculator sau pe telefon.

O implicare exemplară a părinților în activitățile școlare și extrașcolare, dublată de o bună colaborare cu cadrele didactice reprezintă unul dintre factorii de protecție care mijlocesc rezolvarea unora dintre problemele elevilor. Când cele două mari instanțe de socializare colaborează, ele creează un fel de „cerc virtuos”, spre marele beneficiu al copiilor. Părinții sunt principalii agenți ai schimbării, influența lor fiind vizibilă fie în îmbunătățirea relațiilor părinte-copil, fie în schimbările de comportament ale copiilor. Pe de altă parte, părinții sunt principalii parteneri de discuție și intervenție atunci când se dorește o schimbare de atitudine și comportament din partea lor. Părinții nu trebuie să fie doar „subiecți”, ei trebuie să fie informați, să li se ceară părerea și trebuie să știe că se ține cont de opinia lor. În părinți trebuie sădită și construită dorința de a se schimba, iar apoi părinții trebuie sprijiniți să inițieze și să mențină schimbarea. Aportul părinților în activitatea de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare îl putem sintetiza pe patru niveluri: informare, implicare, colaborare și parteneriat (Figura 2.1.).

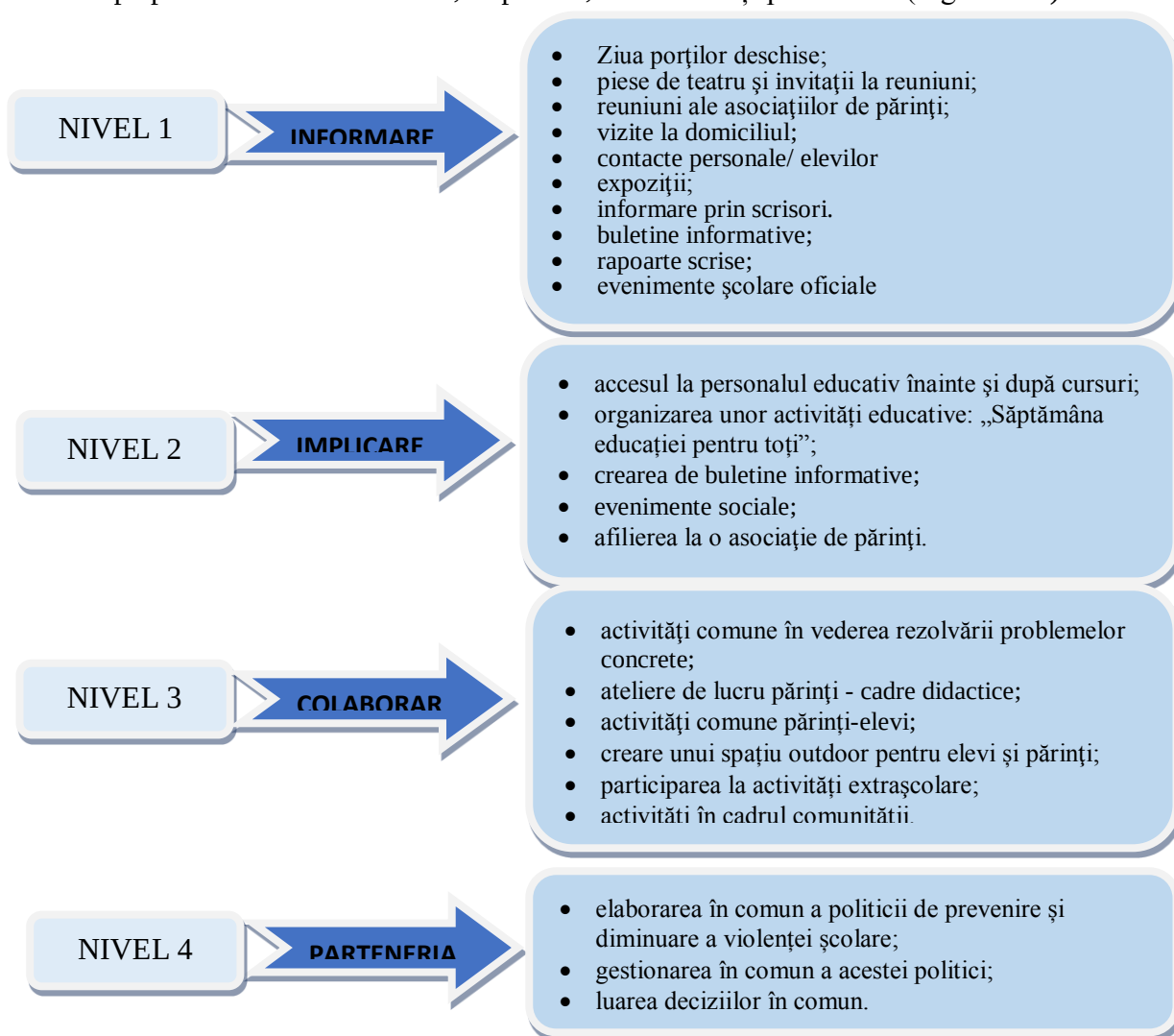


Figura 2.1. Aportul părinților în activitatea de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare (Sursa: Adaptare după Shaughnessy, 2006)

Implicarea părinților în viața școlii și a comunității are efecte ce transcend școala în sine, cu impact pozitiv asupra realizării unui mediu sigur și protector. Prin dialog deschis, climat colaborativ, organizare democratică, ajustarea spațiilor interactive de învățare intergeneraționale la posibilitățile participanților, școala poate avea implicații pozitive în prevenirea și în schimbarea dinamicii fenomenului de violență. Școala reprezintă angajamentul societății față de educație ca activitate publică. Maniera în care este proiectată reflectă asumptii despre învățare, succes, realizări și relaționări (UNESCO, 2021) [284]. Ca spațiu intergenerațional de comunicare și învățare, dar și ca forum de dezbateră și acțiune, școala are abilitatea de a influența, în sensul de a solicita, a acționa și a determina schimbări prin mijlocirea unor angajamente colaborative de durată.

Parteneriatele școală-familie-comunitate sunt încurajate în beneficiul tuturor părților pentru că, în orice comunitate, e necesar să existe stocuri de încredere socială, norme și rețele pe care oamenii se pot baza pentru a rezolva probleme comune. Reiterăm aici concluziile formulate de Henderson și Mapp (2002) cu privire la relațiile școlii cu familiile elevilor și grupurile comunității: a) când părinții discută cu copiii lor despre școală este de așteptat ca aceștia să învețe mai bine, să aibă rezultate mai bune la școală, să participe la activități extrașcolare; b) când școlile angajează familiile pentru îmbunătățirea activității de învățare, elevii obțin rezultate semnificative; c) când școlile construiesc parteneriate cu familiile care răspund intereselor acestora, recunosc și onorează contribuția lor și susțin cu succes îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevului; d) când familiile și grupurile comunității evaluează performanța școlilor, studiile sugerează că școlile fac schimbări pozitive în concepția și practica învățământului, în gestionarea resurselor de care dispun și în adaptarea la realitățile locale [259].

În documentele UNESCO (2021) se arată că școala și comunitatea au responsabilitatea comună de a oferi elevilor oportunități de învățare pentru a fi, a deveni indivizii și cetățenii capabili să contribuie la dezvoltarea și armonia socială. În acest sens, cele două instanțe asigură oportunități de a participa, de a se implica, de a contribui colaborativ, cultivând spațiul de acțiune și de afirmare pentru toți cetățenii lor [168]. Din perspectivă pragmatică, beneficiile parteneriatelor școală-comunitate sunt confirmate de rezultatele unor studii empirice: schimb reciproc de cunoaștere, resurse și oportunități; flexibilitate în adaptarea și în modalitățile de a răspunde la provocări; construcție și angajament comun; capacitate îmbunătățită; sinergie; satisfacție reciprocă; acceptare, relații amiabile, dorință de a împărți responsabilități, riscuri și realizări; încredere, reprezentare, implicare activă, respect reciproc, deschidere și transparență; prioritizare, acceptarea diferențelor și sensibilitate față de inegalități și vulnerabilități; rezolvarea de conflicte, intercunoaștere și distribuire onestă a resurselor; disponibilitate și transfer de cunoștințe.

Valorificând parteneriatele școală-comunitate, școala poate să își afirme rolul de lider societal, de captator de resurse, de tendințe, de coordonator al proiectului educațional, de actor profesionist al ecosistemului de învățare holist în jurul copilului.

Constituirea de parteneriate și mobilizarea tuturor resurselor conduc la prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare dacă școala își va apropia noi parteneri (alături de familie și organizațiile comunitare): asociații ale profesorilor, organizații nonguvernamentale, fundații, grupuri profesionale, reprezentanți ai mass-media, reprezentanți ai cultelor religioase, universități. Elevii reprezintă o resursă vitală care trebuie mobilizată, participarea la oportunitățile educaționale nu poate fi doar asumată, ci trebuie încurajată. Elevii trebuie educați să conștientizeze că beneficiile aduse de activitățile educative depășesc costurile provenite din consumul inefficient al timpului cu alte acțiuni. Dacă vom reuși să mobilizăm toate resursele comunității și ne vom adapta din mers dinamicii fenomenului de violență, atunci rolul etiologic al școlii în geneza comportamentelor agresive se va diminua în mod evident.

Prevenția violenței în școală este eficientă dacă se aplică abordarea „the whole school” care presupune implicarea profesorilor, elevilor și părinților în organizarea și dezvoltarea mediului școlar, precum și stabilirea semnificației rolului cheie jucat de fiecare grup în dezvoltarea copilului [95, 86, 87]. Pentru ca școala să își asume un rol important de prevenire și de stăpânire a fenomenului de violență, prima investiție trebuie făcută în domeniul formării profesorilor [90, p.270]. Și totuși, Debarbieux (2010) avertizează cu privire la formare „ar fi o altă iluzie rațională să așteptăm prea mult de la ea”, punctând importanța colaborării cu diverse instituții „de la poliție la justiție, trecând prin asistență socială și, bineînțeles, familia” [36, p.186]. Formarea cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne pune în evidență importanța integrării pregătirii socioprofesionale inițiale și continue la nivelul unor modele strategice specifice educației permanente [47, p.467; 48]. Prin prisma acestui deziderat, se urmărește formarea cadrelor didactice ca piloni ai ecosistemului mai larg din jurul școlii, buni negociatori și apărători ai intereselor legitime ale elevilor, cu competențe sociale îndrăznețe și dinamizatoare, empatici la problemele elevilor, ale comunității și ale mediilor din care provin, ancorați în identitatea comunității pe care o afirmă, pentru sprijinirea sentimentului de apartenență și a stării de bine.

De asemenea, reiterăm poziția unor specialiști cu privire la politica de formare a cadrelor didactice căreia trebuie să i se acorde grijă și recunoaștere [240]. Pentru a preveni și a face față violenței școlare, politica de formare va fi eficientă și pertinentă dacă dascălii: cunosc și înțeleg cum se dezvoltă conduitele agresive la elevi; împărtășesc convingerea că educația și școala, în special, contribuie la prevenirea dezvoltării și menținerii acestor conduite; intervin proactiv și nu reactiv

în raport cu violența și conduitele agresive în școală; conștientizează că diversitatea problemelor legate de violență presupune aplicarea de intervenții individualizate; valorizează formarea continuă, fiind conștienți că doar experiența nu este suficientă; sunt interesați de cercetările recente în domeniu și pot integra în practică noile cunoștințe; au dezvoltat abilități solide de a stabili parteneriate cu părinții, fiind conștienți că participarea acestora are un efect considerabil asupra eficacității intervențiilor; recunosc rolul esențial al muncii de echipă, cunoscând faptul că doar intervențiile lor în clase nu vor fi suficiente.

În condițiile unui mediu familial instabil, tensionat și conflictual, școala poate reprezenta pentru elev o a doua șansă. Pentru satisfacerea nevoilor impuse de lucrul cu elevi proveniți din astfel de medii sau făcând parte din grupul de risc cu comportament violent, cursurile de formare a profesorilor trebuie să urmărească următoarele obiective: observarea atentă a comportamentului elevilor, pentru o bună înțelegere a cauzelor actelor de violență; ameliorarea comunicării cu elevii ce manifestă comportamente violente și stabilirea unor relații de încredere; detensionarea conflictelor cu ajutorul formatorilor de opinie; dezvoltarea parteneriatului școală – familie; colaborarea cu specialiști în cadrul lucrului în rețea. Se recomandă ca aceste cursuri să se centreze pe exerciții practice care au ca punct de plecare cazuri concrete din experiența personală a cadrelor didactice, studii de caz, joc de rol, precum și alte exerciții creative de conturare a unei stări conflictuale imaginate în scopul găsirii unor soluții viabile de rezolvare.

În implementarea strategiilor de prevenire a violenței școlare, un rol hotărâtor revine și *consilierului școlar*, subliniază Roberts și Coursol (1996) [197]. Consilierea este o activitate complexă și plurivalentă (valențe educative, vocaționale, suportiv-terapeutice, de rezolvare a problemelor, de deșteptare a conștiinței, de autocunoaștere). Raportată la activitatea întreprinsă, responsabilitatea complexă a consilierului școlar este reflectată în implicarea în optimizarea relației școală-elev și în sprijinul acordat elevului pentru dezvoltarea sa ca individ social. Relația consilierului cu elevul este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă deoarece consilierul este cel care îl ajută pe elev să-și identifice și să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentele, iar această conștientizare îl va determina pe elev să prindă curaj, să se simtă plin de resurse și să hotărască schimbarea [202]. Cunoștințele teoretice corelate cu cele practice, aptitudinile pentru meserie, responsabilitatea, sensibilitatea, motivația și comunicativitatea conturează profilul consilierului școlar. Anderson și Reiter (1995) vorbesc despre șapte caracteristici esențiale ale consilierului care îl fac indispensabil școlilor: umanitate, profesionalism, coechiper, expert în relații umane, experiență în crearea de programe, facilitator și vizionar. Din acest punct de vedere, consilierii școlari se află într-o poziție optimă pentru conceperea unor strategii eficiente de prevenire a violenței școlare deoarece aceștia dețin

cunoștințe de specialitate. Dacă etapa de concepere a unei astfel de strategii reprezintă primul pas în prevenție și nu ridică probleme, etapa de implementare presupune o strânsă colaborare între consilierul școlar și cadrele didactice implicate și respectiv, părinții elevilor vizați [245].

Psihologii școlari pot prelua inițiativa diseminării informațiilor către cadrele didactice, elevii, părinții și chiar membrii comunității locale în ceea ce privește consecințele grave ale agresivității, dar și în privința principiilor ce trebuie respectate pentru prevenirea fenomenului violenței școlare [72].

Ideile și direcțiile prezentate reprezintă repere metodologice valoroase care stau la baza acțiunilor de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare, cu precădere în învățământul primar. Prin urmare, în contextul cercetării noastre, ***perspectiva psihopedagogică*** asupra agresivității și violenței școlare se conturează prin intermediul următoarelor constatări, având la bază studiile în domeniu:

- abuzul copilului în primii ani de viață (maltratare fizică, emoțională și educațională) este asociat cu comportamentul agresiv în copilărie [39, p.61];
- copiii care manifestă comportamente agresive în etapa timpurie de dezvoltare tind să devină adolescenți și adulți violenți [181, 144, 145, 104, 180];
- impactul familiei, a instituțiilor educaționale, a comunității, a mass-mediei ș.a. cu privire la formarea, respectiv manifestarea comportamentelor agresive la copii constituie contextul social și/ sau psihopedagogic care poate încuraja sau preveni violența (preferăm, mai degrabă, „a identifica pentru a preveni” [36, p.116]).

Așa cum am arătat și în paragraful 1.1., comportamentul agresiv/violent în școală are o determinare multifactorială, îmbrăcând diverse forme de manifestare, de la cele mai simple, frecvente, fără consecințe grave, până la cele mai complexe, mai rar întâlnite, dar ale căror consecințe sunt mult mai grave, atât pentru victimă, cât și pentru agresor.

Comportamentul agresiv/violent poate reprezenta o formă inadecvată de stabilire a relației cu o persoană sau poate fi o modalitate de a atrage atenția, dar există și situații când în spatele acestui comportament se poate afla o simplă provocare. Uneori, agresivitatea poate reprezenta neajutorarea unui copil sau poate servi la impunerea propriilor interese, alteori copiii folosesc comportamentele agresive/violente pentru a câștiga o identitate proprie, o conștiință de sine. De multe ori, comportamentul agresiv/violent al copiilor este semnul unei probleme în sau din mediul social, acest tip de comportament manifestându-se mai frecvent la copiii care trăiesc în anumite condiții familiale și sociale (conflicte între părinți, neglijare și abuz). Pe cât de numeroase sunt cauzele agresivității, pe atât de clare sunt consecințele sale: comportamentele agresive au în timp efecte negative și duc la deficiențe la nivelul strategiilor de rezolvare pașnică a situațiilor

conflictuale [77, p.1]. Pe cât de clare sunt consecințele, pe atât de îngrijorătoare este durata de manifestare, comportamentele agresive sunt comportamente stabile care, în anumite condiții, duc la delicvență [146], [apud 77, p.10]. Reiterăm aici părerile formulate în literatura de specialitate cu privire la stabilitatea comportamentului agresiv, opinii susținute de rezultatele unor studii longitudinale:

- dacă un comportament agresiv se manifestă frecvent în perioada preșcolară, atunci este mai probabil ca acest comportament să fie observat tot mai mult la acest copil odată cu înaintarea în vârstă, comparativ cu copiii de aceeași vârstă;
- dacă comportamentul agresiv se manifestă în mai multe contexte (acasă, la școală, la joacă) va fi mai stabil decât la copiii la care se manifestă doar într-un singur context;
- dacă diferite forme de comportament agresiv se manifestă de timpuriu, se pune problema menținerii acestor comportamente și crește riscul ca acest copil să devină un delicvent;
- dacă copilul manifestă comportamente delicvente foarte devreme comparativ cu copiii de vârsta sa, atunci este foarte probabil un comportament delicvent de durată în următorii ani.

Copiii agresivi sunt descriși în literatura de specialitate ca fiind mai degrabă solitari, cu probleme de integrare/includere în grup (preferă grupurile în care indivizii le împărtășesc valorile și le oferă securitate, grupurile în care se simt valorizați); sunt suspicioși (nu au încredere în ceilalți); sunt resemnați și pesimiști (nu acceptă existența posibilității de schimbare a ceea ce va fi în viitorul lor); au o rată crescută a lipsei de speranță (caracteristică pentru cei cu vârstă mai mare și care provin din familii cu venituri modeste). Copiii care denotă agresivitate au un nivel scăzut de autocontrol, fapt ce îi determină să reacționeze agresiv la critică și îi face incapabili să accepte ideile celorlalți [148]. În situații de conflict, răspund necorespunzător la reacțiile celorlalți.

Influența societății și a grupului de prieteni își pune amprenta în mod evident asupra copilului la vârsta școlarității, iar neajunsurile sistemului școlar contribuie din plin la declanșarea actelor de violență. Din această perspectivă, se conturează câteva condiții care favorizează învățarea și manifestarea agresivității și violenței: a) copilul are numeroase ocazii să observe acte de agresiune (zilnic sunt înregistrate conflicte în jurul copilului, dar, mai ales, promovate de mass-media); b) copilul însuși este obiectul agresiunii (specific școlilor mediului urban, școlilor cu efective mari de elevi și școlilor cu cămine-internat); c) copilul este pregătit pentru propria agresiune (copii proveniți din medii precare); d) asocierea în anumite grupuri cu diverse scopuri malefice („găști” ce urmează anumite ritualuri de inițiere sau de trecere spre o altă etapă).

Manifestările comportamentelor violente ale copiilor sunt manifestări învățate sau imitate, observând ceea ce se întâmplă în familie, în vecinătate, în cultura de apartenență și constatând că evitarea unei confruntări fizice nu conduce către respectul celorlalți, ci către etichetări diverse

(„fricos”, „laș”). Prin prisma acestor observații, comportamentul violent nu trebuie văzut doar ca o problemă a elevilor lipsiți de autocontrol, ci ca exprimând anumite „inechitabilități din cultura de referință” [68, p.222]. Elevii abuzați fizic manifestă ostilitate în contactele sociale, evaluează pozitiv agresivitatea și o preferă ca direcție de rezolvare a conflictelor. Tendința de manifestare a agresivității acestor elevi este alimentată de o prelucrare informațională social-cognitivă deformată.

Intensitatea unor comportamente violente evoluează direct proporțional cu gravitatea problemelor existente în familie, în sensul în care, atunci când carențele emoționale, educative, culturale ale mediului de proveniență sunt accentuate, există mari șanse ca și copiii proveniți din astfel de medii să se comporte inadecvat la școală. Copiii care cresc în familii sărace, care se simt devalorizați, amenințați, care sunt martori ai violenței în propriile familii, care sunt frecvent pedepsiți corporal și care sunt frustrați la școală sunt cei care manifestă agresivitate cel mai des în relația cu colegii. Ceea ce urmăresc acești elevi este de a atrage atenția profesorilor și a colegilor asupra lor sau asupra nevoilor lor, iar atunci când acest lucru nu se produce prin rezultate academice performante, o fac prin comportamente considerate deviante, cum ar fi: evazionism școlar, agresivitate în școală și în afara ei, consum de substanțe psihoactive, delincvență juvenilă [24, p.434]. În familiile cu copii agresivi se regăsesc patru factori care se referă la comportamentele de educare inadecvate: a) regulile nu sunt enunțate și nu sunt respectate; b) părinții nu cunosc preocupările copilului lor; c) părinții nu acordă deloc întăriri copilului sau nu le acordă consecvent; d) în familie nu se discută și nu se soluționează probleme [77, p.60]. Toate aceste aspecte susțin rolul esențial pe care îl joacă părinții în dezvoltarea comportamentului agresiv al copilului.

La vârsta școlarității, copiii au o personalitate în formare și de aceea orice experiență plăcută sau neplăcută are repercusiuni. Când sunt ironizați, se simt răniți în orgoliul propriu, iar dacă experiența se repetă, stima față de sine și încrederea scad cu timpul. Alții reacționează violent față de încercarea de a fi umiliți, devin agresivi și-și dezvoltă atitudini ostile față de școală și societate. Apare pericolul insuccesului școlar din cauza cercului vicios: umilire - descurajare – refuz; copilul închizându-se în sine, devine timid, nesigur, nu răspunde prompt la cerințele mediului, neîntârziind să apară astfel etichetarea. Din cauza tratamentului care i se aplică, copilul tinde a se comporta în consecință, scăderea randamentului determinându-l pe profesor să creadă mai mult în eticheta atribuită, având, ca satisfacție ascunsă, faptul că a reușit să descopere un caz/o situație [103, p.68].

În urma insuccesului resimțit, elevul se îndepărtează de grup, se izolează și drept rezultat e considerat inadaptat, fără ca cineva să știe cauzele reale ale situației. Cuvintele jignitoare adresate de profesor vin în contradicție cu nevoia sa de afecțiune, securitate, stimă și respect. Dorința de

reușită, de a fi lăudat sunt premise ale dezvoltării sentimentului mândriei, precum și ale simțului critic și autocritic. Activitățile întreprinse în școală nu dezvoltă numai intelectul, ci și sentimentele estetice ca etapă incipientă în apariția unor produse originale [96]. Insuccesele școlare repetate, dificultățile de adaptare și integrare în școală pot întreține stări de frustrare continuă sau de anxietate și negativism care vor avea consecințe negative asupra randamentului, precum și asupra atitudinii copilului față de școală [73].

Eșecul școlar este un factor de risc important în privința creșterii violenței școlare, precizează G.Wiel [244]. Eșecul școlar poate fi trăit ca o stare de insatisfacție și de devalorizare a propriei persoane, respectiv coborârea nivelului de aspirație și regresul către acele domenii ale activității unde succesul poate fi obținut mai facil [23, p.197]. Sentimentul de eșec interiorizat antrenează sechele psihologice profunde și durabile ce se exprimă adesea prin comportamente violente. Elevul aflat în situația de eșec și care este pus de nenumărate ori în fața unor sarcini de învățare, pe care nu le poate rezolva, trăiește o angoasă profundă. Suferă că și-a decepționat părinții și profesorii și că este disprețuit de colegi, își pierde stima de sine, încrederea în capacitatea de a reuși, chiar și în domeniile în care nu se află în situația de eșec. Acesta este momentul când pot apărea conduitele violente care se traduc prin depresie, spirit de revanșă și revalorizare, manifestări de provocare, dispreț reorientat către alții, lipsă de orice motivație.

Fenomenul de intimidare manifestat între elevi își pune amprenta negativă asupra eșecului școlar. Majoritatea profesorilor conștientizează importanța relațiilor pozitive dezvoltate la nivelul unei clase, dar nu sunt atenți în aceeași măsură la relațiile negative dintre elevi, în pauze sau în curtea școlii. Bullying-ul sau intimidarea este o strategie de stabilire a autorității sociale care se manifestă prin tachinare, poreclire, furt, batjocură, umilire, răspândire de zvonuri, atacuri prin intermediul rețelelor sociale și excluziune socială. Pentru a face față stresului provocat de bullying este necesară o cantitate mare de energie. Din această perspectivă, elevii agresați prezintă un nivel ridicat al anxietății și hormonilor de stres. Depresia, ideea suicidară, tulburările de somn, singurătatea, neajutorarea, anestezia emoțională, boala și, evident, eșecul școlar sunt consecințe ale intimidării [30, p.402]. Pe de altă parte, absențele, suspendările și prezența unei arme la școală sunt corelate cu experimentarea bullying-ului.

Dezvoltarea socială și dezvoltarea sănătății fizice și mentale a elevilor este influențată negativ de violență. Elevii implicați în acte violente, agresori și victime, pot suferi diverse traume fizice sau psihice. Elevii supuși violenței prezintă un comportament de risc ridicat asociat cu anxietate și neputință dobândită, afectarea atașamentului, diminuarea nivelului stimei de sine, cauzând imposibilitatea stabilirii unor relații interpersonale, absentism școlar, sentimente de autoblamare și autoculpabilizare care pot genera uneori comportament suicidar. Elevii care au fost

agresați au tendința de a avea puțini prieteni cu care pot comunica ușor și au adesea sentimentul izolării și al singurătății. De asemenea, manifestă o teamă în a se angaja în unele situații sociale, se simt neajutorați și incapabili să controleze propriul mediu, fapt ce determină diverse grade de marginalizare, punându-l pe copil într-o ipostază de confruntare personală cu ceilalți, ceea ce împiedică formarea unor deprinderi sociale non-violente. Starea de neliniște, ca formă socială a anxietății, este trăită mult mai intens de către elevii care au fost agresați, chiar în preajma altor persoane sau atunci când anticipează o interacțiune cu cineva. Tot astfel și în cazul stimei de sine scăzute, elevii a căror anxietate transpare în comportamentele cu semenii, riscă să ajungă hărțuiți [66, p.138].

Elevii anxioși, cu un nivel scăzut al stimei de sine sau cei care, dimpotrivă, se supraevaluează sunt, de regulă, cei mai expuși riscului de a dezvolta comportamente agresive, generate tocmai de dorința de a-și depăși limitele și complexe. Comportamente agresive pot fi regăsite și la elevii frustrați, la cei dominați de sentimente de teamă, rușine, respinși de către cei din jur, colegi sau profesori, în condițiile în care dorința de afirmare, dar și nevoia de afecțiune sunt pentru cei frustrați la fel de mari ca în situația celorlalți elevi.

Atașamentul afectiv din partea adulților, atractivitatea sarcinilor școlare și accesibilitatea acestora potrivit nivelului de dezvoltare al elevilor, climatul interrelațional favorabil, controlul disciplinei școlare reprezintă posibile soluții în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în școală [24, p.146]. Elevul își exprimă adesea dificultățile sale prin agresivitate, provocare, violență verbală, iar profesorii trebuie să încerce să afle ce se ascunde în spatele unor astfel de comportamente, care sunt motivele reale ale violenței. Elevul este uneori doar un copil în suferință, marcat de eșecuri școlare care îi afectează încrederea în sine. Alteori, acestea se asociază cu un climat familial tensionat, conflictual. Un astfel de elev care încearcă să atragă atenția asupra lui prin acte violente are o nevoie fundamentală de stimă, de recunoaștere din partea celorlalți. El își exprimă nevoia de a intra în relație cu profesorul într-o manieră diferită, mai valorizantă. În această situație, cadrul didactic trebuie să aibă o privire pozitivă asupra elevilor respectivi, să îi încurajeze, să le stimuleze eforturile, atât pe plan comportamental, cât și pe cel al activității de învățare, fără să aștepte, pentru aceasta, rezultate spectaculoase. De asemenea, elevii trebuie ajutați să-și învingă sentimentele de inferioritate, de neputință și să capete încredere în propriile capacități, în aptitudinile lor de a-și modifica propria imagine. Profesorul are obligația de a planifica în așa fel activitățile încât fiecare elev să poată fi valorificat pentru a avea șanse de succes.

În relația cu elevii, unii profesori ignoră în totalitate psihologia copilului și a relațiilor interumane, recurgând la diverse expresii și gesturi necontrolate, cu efecte negative asupra

acestora. Deși adresate uneori involuntar, formulările ironice, jignitoare, zeflemiste au un efect frustrant asupra elevului, dezvoltând atitudini de opoziție și inhibiție [103, p.67]. Un astfel de comportament disprețuitor și jignitor creează copiilor un complex de inferioritate și îi descurajează deoarece, la vârsta școlarității, ei au o personalitate în formare și orice experiență plăcută sau, dimpotrivă, neplăcută își pune amprenta. Dubet afirmă că indiferența profesorilor este cea mai importantă manifestare a disprețului față de elevi [apud 90, p.268]. Sunt din ce în ce mai mulți elevi care suferă ca urmare a acestor judecăți negative ale profesorului, pentru că ele întăresc propriul sentiment de îndoială, de descurajare, de lipsă de încredere în propriile forțe. Din moment ce este interiorizat, acest dispreț poate antrena un ansamblu de consecințe în plan comportamental: lipsa de comunicare, pasivitatea la lecție, indiferența sau, dimpotrivă, perturbarea lecțiilor, dezvoltarea unor atitudini ostile, provocatoare și violente, consecințe ce trebuie prevenite cu prioritate.

În concluzie, toate formele de violență întâlnite în școli, de la îmbrânceli și jigniri, până la intimidări fizice și verbale și agresiuni online trebuie contraccarate, iar relațiile interumane elev-elev/ grup de elevi, elev-profesor, elev-părinte trebuie dezvoltate pe o bază de respect, armonie și toleranță, în care puterea de convingere a cuvântului, și nu a violenței, trebuie să primeze.

În cazul elevilor de vârstă școlară mică putem vorbi despre violențe la scară mică sau microviolente. Ignorarea actelor de microviolente și violență școlară poate conduce la apariția violenței majore în școli, prin deteriorarea climatului de ordine și disciplină sau prin crearea unui mediu educativ neprietenos satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale ale elevilor, cum ar fi: nevoi de realizare, de competență, de stimă de sine, de afirmare, de apartenență la grup [35, p.170]. Pentru o dezvoltare normală, copilului îi sunt necesare și alte nevoi: nevoia de a avea relații emoționale calde și stabile; nevoia de a fi protejat fizic, de a avea siguranță și o viață regulată; nevoia de experiențe adaptate nivelului său de dezvoltare; nevoia de limite, de viață cotidiană structurată și de responsabilități adecvate nivelului de dezvoltare; nevoia de experiențe adecvate diferențelor individuale ale copilului și intereselor lui particulare; nevoia de a trăi într-o comunitate stabilă, beneficiind de sprijinul și cultura acesteia; nevoia de a avea un viitor protejat [apud 65]. Educația copiilor de vârstă școlară mică este esențială în echilibrarea timpurie a nevoilor individuale cu cele ale dezvoltării sociale, reprezentând, de fapt, primul pas în transformarea copilului de astăzi în adultul de mâine.

În contextul prezentei lucrări, aspectele prezentate anterior sunt temeiuri luate în considerare în conceptualizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar. Conceptualizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare presupune un drum sinuos. A evalua natura, formele și amploarea problemelor legate de violența

din școli în vederea prevenirii și diminuării fenomenului este un proces dificil din cauza diversității situațiilor ivite sau, altfel spus, violența școlară este totuși „dificil de conceptualizat și de măsurat” [apud 160, p.192]. Dificultatea vine, în primul rând, din faptul că violența școlară cuprinde o gamă largă de comportamente agresive care presupun atât comportamente verbale, cât și comportamente nonverbale, în context social. Cel mai ușor de identificat sunt violențele manifestate fizic deoarece se caracterizează prin acte agresive deschise și ușor observabile. Atunci când se monitorizează violența școlară manifestată printr-un comportament verbal sau nonverbal, dificultatea crește. Din acest punct de vedere, una dintre cele mai puțin vizibile forme de manifestare a violenței școlare este cea care implică manipularea *pattern*-urilor de prietenie și de interacțiuni sociale, prin intermediul cărora victima este, în mod categoric, marginalizată sau exclusă din grupul său de colegi [160].

În al doilea rând, dificultatea conceptualizării violenței școlare vine din incapacitatea de a o distinge de comportamentul de joacă. Un observator neavizat, care nu știe ce presupune fenomenul, poate considera un joc copilăresc cu nuanțe mai dure ca fiind un act de violență școlară. Cu toate că există astfel de probleme care nu sunt decât impedimente în ceea ce privește măsurarea agresivității și violenței școlare, analiza amănunțită a fenomenului reprezintă primul pas în implementarea unui demers integrativ de intervenție în vederea diminuării agresivității și violenței școlare [3]. Procesul de obținere a datelor într-un mod riguros științific este foarte important deoarece „fără un instrument fiabil, prin care să fie adunate date semnificative, conducerea sau chiar unii copii și părinți se vor îndoi de importanța problemei sau de nevoia de a acționa împotriva” [160].

Așadar, sintetizând definițiile prezentate în paragraful 1.1., făcând un inventar al formelor de manifestare și eliminând acele forme care ar putea depăși mult prea în avans arealul învățământului primar (evenimente majore din sfera criminalității sau delicvenței), am propus următoarea definiție: *violența școlară cuprinde o gamă largă de comportamente agresive, proactive (inițiate fără provocare) și reactive (inițiate ca răspuns la provocare), realizate pe fondul unui echilibru sau dezechilibru de putere, având ca principală țință persoane, grupuri de persoane sau obiecte, din spațiul școlar sau din proximitatea școlii, precum și agresiunile derulate în spațiul virtual atunci când actorii comportamentali sunt elevii.*

Comportamentul agresiv este un comportament proactiv și reactiv, distructiv și violent orientat spre persoane, grupuri de persoane sau obiecte. Din gama largă de comportamente agresive fac parte: exprimare neadecvată sau jignitoare (poreclire/etichetare, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, ton ridicat, înjurături/ cuvinte obscene); bruscare, împingere, lovire, rănire, palmuire, îmbrâncire, trântire, imobilizare, lovire/ tras de păr, aruncare cu obiecte, atingeri

nedorite, intimidări/ scuipături; sfidare, blamare; comportament care intră sub incidența legii (deposedare de obiecte personale, sechestrare în încăperi din cadrul școlii); comportament școlar neadecvat (întârziere la ore, părăsirea clasei în timpul orei, neangajarea în sarcina școlară și tulburarea liniștii în timpul orei); cyberbullying sau agresiune socială online (publicarea unui material dăunător, hărțuirea prin mijlocirea telefonului mobil sau al internetului).

Aceste comportamente sunt declanșate de intervenția unuia sau mai multor factori de risc. Cunoașterea factorilor și a interconexiunilor existente între aceștia permit o evaluare corectă a situației și conturarea unor căi de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare. Majoritatea specialiștilor în domeniu subliniază faptul că factorii cu cea mai mare influență sunt factorii individuali, factori familiali, factori sociali și factorii asociați cu mediul școlar.

În demersul nostru, ne axăm pe ideea că agresivitatea și violența școlară este pe de-o parte rezultatul intercondiționării factorilor de risc cu particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare, iar, pe de altă parte, este rezultatul influențelor interne (școala în sine ca sursă de violență) și al celor externe (mediul familial, mediul social). De exemplu, unii factori asociați mediului școlar (eșecul școlar, absenteismul, abandonul școlar, problemele disciplinare frecvente, atașamentul slab față de școală și angajarea slabă în activitățile școlare) sunt buni predictorii ai agresivității și violenței școlare, dar sunt legați mai mult de subiectul însuși decât de structura școlară. Chiar dacă fiecare factor de risc poate fi analizat individual, nu trebuie să pierdem din vedere interacțiunea dintre toți factorii [243, p.245]. Măsurând ponderea fiecărui factor examinat, Hawkins plasează la același nivel relațiile familie-copil și performanțele școlare [154]. De asemenea, Elinoff *et al.* (2004) au evidențiat faptul că în selectarea tehnicilor de prevenție este prioritar să se determine motivația răspunzătoare de comportamentele negative ale elevului [137]. Dacă unii elevi recurg la violență pentru că provin din familii cu probleme și au interiorizat modurile agresive de a reacționa, alții folosesc violența ca metodă de a obține popularitatea sau manifestările agresivității sunt expresia unor tulburări grave de comportament.

În contextul valorificării strategiilor de atenuare a implicațiilor factorilor de risc, diminuarea agresivității și violenței școlare presupune abordarea unor aspecte, precum: a) comportament și disciplină (cod de reguli de conduită în clasă și în școală; relații elev-elev/grup de elevi, elevi-profesori, profesori-elevi); b) șanse egale la exprimare și succes oferite de școală pentru toți (reformularea raportului dintre cooperare – competiție și recompensele puse în joc); c) satisfacerea nevoilor speciale pentru elevii vulnerabili (acceptare, satisfacerea unui climat de securitate); d) dezvoltare socială și morală a comunității în arealul căreia se află școala (valori promovate, oportunități, implicare în activități extracurriculare).

Analiza factorilor de risc privind agresivitatea și violența școlară în raport cu anumite condiții psihopedagogice detaliate în paragraful anterior și a intercondiționării acestor condiții în contexte reale specifice elevilor claselor primare ne permite să deducem câteva principii care stau la baza *mecanismului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, conceput la nivel global și din care face parte *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*:

- **Principiul intercondiționării contextuale a factorilor de risc cu particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare** (Figura 2.2.)

În conformitate cu acest principiu, comportamentul agresiv este rezultatul intercondiționării dintre particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare și factorii de risc stabiliți într-o taxonomie ierarhică generată de ponderea de influență: la același nivel se situează factorii individuali și factorii psihologici (cu o pondere redusă), pe următorul nivel se află factorii de risc familiali și cei asociați cu copiii de aceeași vârstă, urmând ca la ultimul nivel să se afle factorii sociali (influențele externe) și factorii asociați școlii (influențele interne).

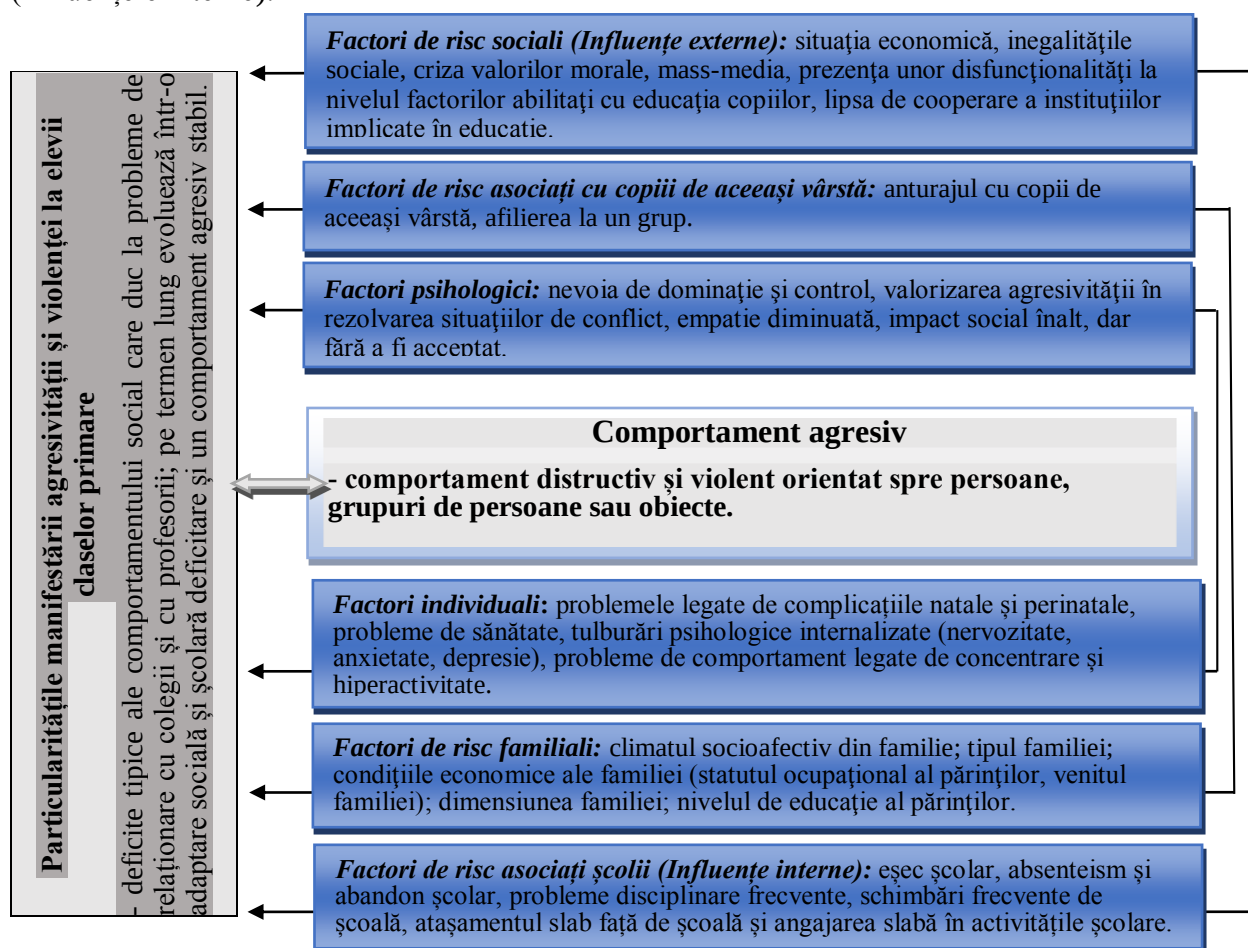


Figura 2.2. Intercondiționarea contextuală a factorilor de risc cu particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare (Sursa: elaborată de autor)

Valorificarea acestui principiu în cadrul praxiologic al prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar generează, la rândul său, următoarele operațiuni: a) identificarea formelor de manifestare a violenței școlare în învățământul primar; b) diagnosticarea cauzelor generale ale agresivității și violenței școlare; c) identificarea cauzei / cauzelor dominante ale agresivității și violenței școlare specifică acestei vârste; d) identificarea cauzelor subsidiare ale agresivității și violenței școlare și stabilirea rolului acestora; e) identificarea factorilor protectivi în vederea valorificării acestora în prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare; f) elaborarea unei strategii de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în raport cu specificul manifestărilor agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare și cu influența factorilor de risc.

- **Principiul intercondiționării factorilor interni/ influențe interne (școala ca sursă de violență) cu factorii externi/ influențe externe (mediul familial, mediul social)**

În conformitate cu acest principiu, comportamentul agresiv este rezultatul intercondiționării factorilor interni cu factorii externi, a influențelor interne cu influențele externe (Figura 2.3.).

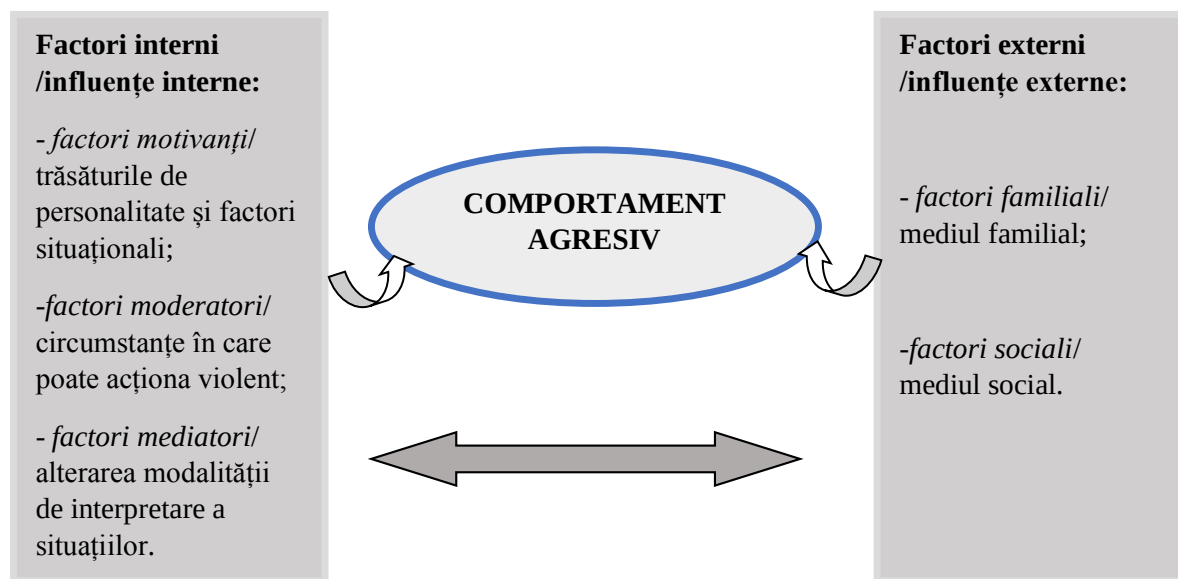


Figura 2.3. Intercondiționarea factorilor de risc interni cu factorii externi

(Sursa: elaborată de autor)

Valorificarea acestui principiu subliniază necesitatea și funcționalitatea parteneriatelor educaționale. Parteneriatul eficient între copii, profesori și părinți, dar și între școală, familie și comunitate facilitează dezvoltarea elevului. Niciuna dintre organizațiile din comunitate nu poate oferi singură întreaga gamă de servicii și programe de dezvoltare, prevenție și intervenție necesare elevilor pentru maturizarea și responsabilizarea lor ca adulți de succes. Din acest punct de vedere

sunt necesare anumite mecanisme ale parteneriatului, precum colaborarea, coordonarea, lucrul în echipă între factorii din comunitate (servicii sociale, instituții educaționale, lideri ai comunității). Beneficiile parteneriatelor pentru școli, profesori, elevi și părinți sunt evidente pe diferite paliere:

a) pentru *elevi*: rezultate școlare îmbunătățite, atitudine pozitivă față de școală, adoptarea unor comportamente prosoziale, scăderea ratei manifestărilor indisciplinate și violente în școală, scăderea ratei abandonului școlar, creșterea calității relațiilor între elevi, ameliorarea încrederii în sine și ameliorarea relațiilor de familie; b) pentru *profesori*: experiențe diversificate de predare, susținere și apreciere din partea familiilor, reducerea problemelor de disciplină, creșterea responsabilității elevilor, scăderea stresului și frustrării, conștientizarea diversității familiilor și scăderea stereotipurilor, relații mai apropiate cu elevii și expectanțe înalte față de toți elevii; c) pentru *instituția de învățământ*: comunicare eficientă între părțile implicate, ameliorarea disciplinei, reducerea violenței, exersarea și acceptarea diversității și crearea unui mediu incluziv, armonizarea atitudinilor și relațiilor între profesori, elevi și familiile lor, stimularea participării familiilor la activitățile școlii; d) pentru *familii*: înțelegerea necesității de a sprijini educația copiilor, motivarea pozitivă privind luarea unor decizii favorabile educației, relații apropiate între părinți și copii, comunicare eficientă între familie și școală, oportunități variate de a lucra cu profesorii, încurajarea desfășurării unor activități extrașcolare.

- **Principiul abordării globale a interconexiunii condițiilor psihopedagogice privind agresivitatea și violența la elevii din învățământul primar**

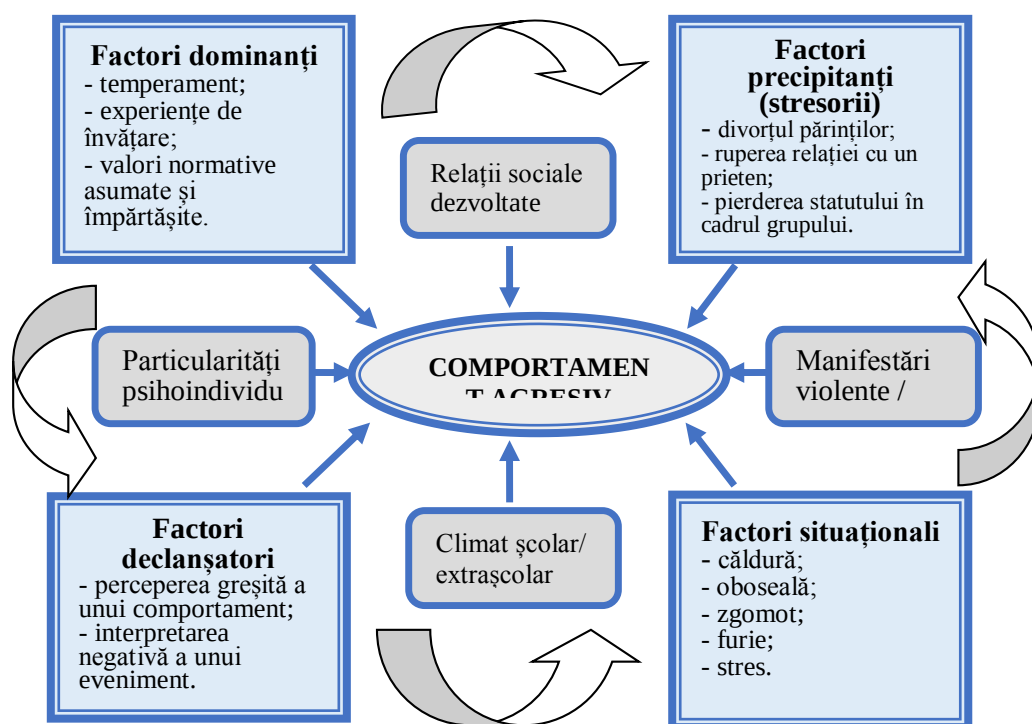


Figura 2.4. Abordarea globală a interconexiunii condițiilor psihopedagogice privind agresivitatea și violența la elevii din învățământul primar (Sursa: elaborată de autor)

În conformitate cu acest principiu, problema agresivității și a violenței școlare necesită, în mod special, o rezolvare holistică, deoarece factorii de risc și intercondiționările acestui fenomen nu se rezumă numai la aspecte singulare (Figura 2.4.). Adoptarea unei abordări globale/ integrate a școlii este reliefată de necesitatea existenței unei influențe durabile și pozitive asupra mediului educațional.

În acest context trebuie acționat la următoarele niveluri: a) înțelegerea mecanismelor care declanșează fenomenul agresivității sau al violenței (mecanisme individuale, psihologice, sociale, economice etc. Ce?/ Cine se află în spatele actelor de violență?/ De ce apelează la violență?); b) stilul și calitatea practicii de gestionare a actelor de agresivitate, a situațiilor de violență și a conflictelor; c) calitatea programelor școlare și modul de predare la clasă; d) implicarea în activitățile de timp liber și calitatea programelor extracurriculare; e) formalizarea strategiilor, tehnicilor și procedurilor care fac față cel mai bine incidentelor; f) dezvoltarea de relații pozitive cu ceilalți și cu sine însuși.

Problematica agresivității și violenței școlare este una multiaspectuală, iar responsabilitatea acesteia nu poate fi în sarcina unui singur membru al comunității școlare. O abordare integrată și cuprinzătoare a acestei problematice poate da rezultate excelente, se arată în raportul DfES [apud 275]. Abordarea integrată a fenomenului de agresivitate și violență școlară în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar este reprezentată sintetic în Figura 2.5.

În baza acestui model de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare am configurat **premisele psihopedagogice** de eficientizare a demersului de elaborare a *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*: a) dirijarea elevilor spre dobândirea cunoștințelor și abilităților relevante pentru prevenirea violenței și agresivității și a rezistenței la conflicte; b) accent pe corelarea a ceea ce au învățat despre rezolvarea de probleme cu ceea ce aplică în viața reală; c) mijlocirea formării stimei de sine prin crearea unui mediu favorabil și incluziv; d) promovarea relațiilor de calitate cu ceilalți și întărirea abilităților sociale; e) accent pe dezvoltarea relațiilor de colaborare și parteneriat.

Abordarea integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare își găsește justificarea în faptul că elevii din societatea postmodernă au alte valori. Sunt mult mai influențați de mass-media și mediul virtual decât de familie și de școală. Valorile furnizate de familie și de mediul educațional tind să ocupe un rol secundar. Dinamica societății îi influențează pe elevi, dar, cu toate acestea, mediul școlar are un rol deosebit de important.

Construirea unui climat școlar care să asigure prevenirea agresivității și violenței în școală necesită angajamentul tuturor celor implicați în practicile școlare la un nivel care să consolideze relațiile dintre elevi - elevi/grup de elevi, dintre elevi - profesori, dintre profesori - elevi - părinți - membri ai comunității. Construirea acestui climat școlar necesită dezvoltarea abilităților sociale și emoționale care pot fi deprinse în mod explicit cu ajutorul unui program de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare. Alte abilități sunt asimilate de elevi pe măsură ce observă modul în care alții se comportă și experimentează efectele unui ethos școlar și al unui mediu care încurajează starea de bine sau, dimpotrivă, experimentează un comportament ostil care trebuie identificat și contracarat într-un mod integrativ.

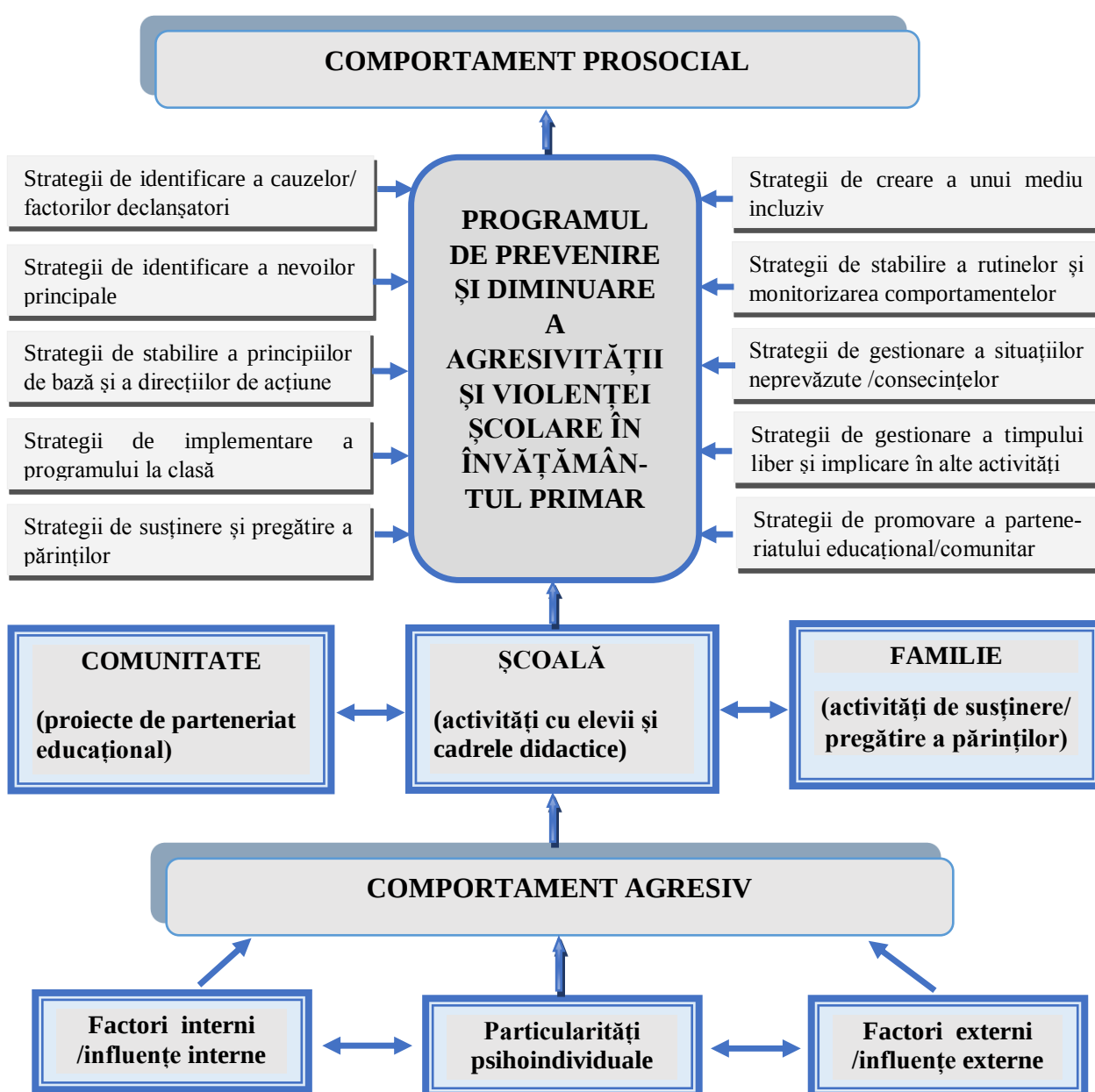


Figura 2.5. Modelul sintetic de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar (Sursa: elaborată de autor)

În concluzie, conceptualizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare se axează pe interconexiunea condițiilor psihopedagogice care stau la baza prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare, cu precădere în învățământul primar. În acest sens, demersul conceptual prezentat reprezintă fundamentul de bază în elaborarea unui demers praxiologic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare care valorifică în mod integral intervențiile, de la elev/ persoană la factorii comunitari.

2.2. Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în contextul interconexiunii condițiilor psihopedagogice

Orice tip de educație se bazează, valorifică sau continuă achiziții mai vechi. La debutul școlarității, copilul deține anumite valori de bază dobândite în familie, pe care se vor construi și sedimenta valori noi. Definind educația ca acțiune ce implică influența sistematică a unei persoane sau a unui grup de adulți exercitată în scopul înzestrării cu un set de cunoștințe, competențe, atitudini necesare integrării în societate a celor care încă nu sunt pregătiți să exercite roluri sociale și profesionale, atenția trebuie concentrată asupra riscului de a presupune că educația implică dependența și controlul adultului asupra copilului, a cunoscătorului asupra ignorantului, a maturității asupra infantilismului. Imaturitatea presupune dependență de adult, dar dependența nu este echivalentă cu o lipsă, Dewey (1972) recomandându-ne să asociem imaturitatea cu o forță sau cu o capacitate pozitivă, precum puterea de a crește [37, p.5].

În ansamblu, debutul școlarității produce schimbări majore în viața micului școlar. Dacă în perioada preșcolară, jocul este principala activitate care îi reunește pe copii și îi reprezintă, activitatea de învățare devine activitatea fundamentală a elevului de vârstă școlară mică, deducând de aici trei direcții: a) elevul de vârstă școlară mică se dezvoltă anatomo-fiziologic, psihic și socio-educational în cadrul activității de învățare; b) prin învățare ca activitate fundamentală se realizează instruirea elevului (sau instruirea este acțiunea întreprinsă cu intenția de a produce învățarea); c) activitatea de învățare integrează în sine și celelalte activități, inclusiv cea extradidactică. Activitatea școlară implică o puternică angajare a personalității elevului în viața social-culturală, care se manifestă prin trebuințe și interese noi centrate pe procesele de transmitere de cunoștințe. Personalitatea micului școlar nu se impune prin crize de negativism sau opoziție agresivă, ca în perioadele anterioare, ci are loc înțelegerea rolului afirmării de sine prin amprenta activității școlare.

Din acest punct de vedere, aducem în discuție următoarele temeuri, valabile și pentru învățământul primar, din perspectiva unei educații împotriva violenței școlare, realizate prin

intermediul unui **Program de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar** ca compotentă structurală a modelului sintetic:

- a) *temeiul dezvoltării genetice și progresive*. Orice tip de educație trebuie să înceapă de timpuriu pentru a identifica, a actualiza și exersa nevoi și predispoziții unice, specifice vârstei.
- b) *temeiul educației cumulative și osmotice*. Prin promovarea unui program de prevenire a violenței școlare, practic se reeditează, într-o formă îmbunătățită, secvențe din experiența primară. Chiar dacă multe aspecte țin de copilărie, aceasta nu este lipsită de o oarecare performanță, iar anumite zone pot fi decupate și recuperate.
- c) *temeiul axiologic*. Mediul sociofamilial și școlar în care trăiește copilul este plin de factori de risc și factori precipitanți ce se cer a fi evitați sau integrați prin coparticipare afectivă și intelectuală. Astfel, nu pot fi configurate anumite valori dacă nu se ameliorează sau nu se repară anumite aspecte.
- d) *temeiul simpatetic, de coîmpărtășire a trăirilor și de acceptare reciprocă*. Introducerea copilului în acest program îi facilitează o racordare la diversitatea modurilor de a fi ale celorlalți, la trăirile diferite ale celorlalți, ducând la tolerarea alterității și a registrelor de simțire. Educația împotriva violenței ar putea deveni un preambul al educației sociale în sensul cel mai larg. Prin activitățile *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, elevii învață să colaboreze, să consimtă alte moduri de a interpreta anumite fapte și acțiuni, de a experimenta empatia față de aproapele său, chiar dacă este sau se manifestă diferit.
- e) *temeiul modelării existenței în conformitate cu valorile sociale*. Conviețuirea noastră socială are la bază un referențial valoric pentru transformarea individului într-un exemplu demn de urmat. Încă de la cele mai fragede vârste, copiii trebuie să ia cunoștință de anumite valori subscrise acestui referențial, urmând ca, în școală, acestea să se multiplice și sedimenteze.

Principiile generale care stau la baza acțiunilor de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar cuprinse în **Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar** sunt:

- *principiul intervenției timpurii*, conform căruia prevenirea acestor fenomene trebuie să înceapă odată cu educația timpurie;
- *principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor din învățământul primar*. Potrivit acestui principiu, *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* este elaborat și desfășurat în

concordanță cu nivelul dezvoltării ontogenetice a elevilor și asigură această dezvoltare. De asemenea, principiul impune dimensionarea atentă a conținuturilor și a solicitărilor la care sunt supuși elevii în raport de posibilitățile fizice și psihice de vârstă și individuale ale acestora. Presupune o relație optimă între cerințe, structura personalității, efortul individual depus pentru rezolvarea cerințelor și obținerea rezultatelor.

- *principiul valorizării la maxim a potențialului fiecărui copil*. Pornind de la afirmația lui G. Mialaret [apud 70, p. 423] potrivit căreia „fiecare elev constituie un caz având condițiile sale specifice de viață, experiențele proprii, caracteristicile sale, originalitatea sa”, valorificarea acestui principiu este relevantă din perspectiva diversificării conținuturilor educaționale cuprinse în *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, astfel încât fiecare elev să fie valorizat.
- *principiul funcționalității* care urmărește particularizarea conținuturilor în funcție de factorii specifici contextului școlar local, dar și articularea acestora în funcție de dinamica evoluției fenomenului violent în ansamblu. Din perspectiva acestui principiu, cunoștințele școlare devin operative atunci când sunt construiți cei patru piloni pe care se bazează educația pentru viață: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să trăiești împreună”, „a învăța să fii”.
- *principiul distribuirii resurselor necesare în vederea asigurării de sprijin tuturor elevilor;*
- *principiul conjugării eforturilor factorilor responsabili în vederea construirii unui climat care să asigure deschiderea spre nou, comunicarea constantă, promovarea respectului pentru ceilalți, acceptarea și aprecierea diferențelor și a diversității* care presupune promovarea unui referențial valoric într-o sală de clasă și confirmarea respectului față de aceste valori în activitățile practice;
- *principiul dezvoltării abilităților empatice* care vizează încurajarea elevilor de a se pune în locul altei persoane în vederea obținerii unor rezultate pozitive în reducerea agresivităților);
- *principiul învățării prin cooperare și colaborare* (învățarea prin cooperare și colaborare ajută elevii să lucreze împreună și să valorifice aptitudinile fiecăruia);
- *principiul parteneriatului educațional și a racordării la social* care urmărește să asigure o legătură optimă între școală și comunitate, școala fiind o resursă a comunității, iar comunitatea o ancoră de stabilitate și de apartenență.

În paragraful 2.1. am arătat că întreaga noastră contribuție pledează pentru abordări preventive și soluții de intervenție inspirate de diverse studii, programe și tehnici validate științific la care adăugăm elemente particulare specifice contextului școlar local și dinamicii fenomenului violent. ***Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul***

primar are la bază viziunea exprimată de profesorul Michael Bernard (2009) în *Programul „Da! Poți! Reușești!”*, valorificând cele cinci fundamente socioemoționale cheie ale programului: *încrederea în sine, perseverența, organizarea, înțelegerea cu ceilalți, rezistența emoțională* [21]. Cele cinci fundamente socioemoționale optimizează dezvoltarea socială, emoțională și academică a elevilor astfel: **încrederea în sine** (academică, socială) – încrederea în succesul personal, eliminând frica de a greși sau de a încerca ceva nou; **perseverența** – depunerea tuturor eforturilor și refuzul de a renunța atunci când ceva pare greu sau plictisitor; **organizarea** – atenția către indicațiile profesorului, gestionarea eficientă a timpului, pregătirea anticipată a materialelor, evidența termenelor de predare a lucrărilor; **înțelegerea cu ceilalți** (cooperarea) – cooperarea cu colegii și cu profesorii, rezolvarea pașnică a neînțelegerilor, respectarea regulilor clasei, protejarea drepturilor celorlalți, contribuții pozitive aduse în școală, acasă și în comunitate; **rezistența emoțională** – păstrarea calmului și evitarea furiei, deprimării sau îngrijorării atunci când ceva „rău” se întâmplă. Înseamnă să poți să te calmezi și să te simți mai bine atunci când te superi foarte tare, să poți să-ți controlezi comportamentul atunci când ești foarte nervos astfel încât să poți depăși problema și să te poți întoarce la lucru sau la joacă.

Având ca punct de plecare fundamentele socioemoționale promovate de *Programul „Da! Poți! Reușești!”* și valorificând *Modelul sintetic de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar* (Figura 2.5.), am conceput structura *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* care cuprinde activități adaptate condițiilor și factorilor specifici contextului școlar local și pe care am redat-o în Tabelul 2.1.

Tabel 2.1. Structura Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar (Sursa: elaborat de autor)

PROGRAM FORMATIV PENTRU ELEVI			
Nr. crt.	Unități educaționale	Competențe specifice	Conținuturi educaționale
1.	Școala - mediu sigur de învățare: reguli, rutine și limite de comportament	Dezvoltarea abilității de a fi participant activ la dezvoltarea unui mediu care oferă securitate și confort	1. Ce este școala pentru mine? 2. Reguli și limite de comportament 3. Drepturi și responsabilități 4. Incluziunea. O clasă incluzivă - o școală incluzivă!
2.	Agresivitatea și violența în	Dezvoltarea abilității de a recunoaște și de a înțelege	1. Ce este agresivitatea? Ce este violența?

	<i>rândul elevilor</i>	mecanismele evenimente-lor violente în vederea prevenirii acestora	2. Violența în școală – cauze, forme, consecințe 3. Violența în mediul on-line. Comportamente ca-n filme 4. Cum soluționăm problema violenței? Aspecte de prevenție și intervenție
3.	<i>Autocunoaștere și dezvoltare personală</i>	Dezvoltarea abilității de autocunoaștere și de dezvoltare personală	1. Cine sunt eu? Cine ești tu? 2. Eu și prietenii mei. Ce putem face împreună? 3. Steaua respectului de sine 3. Toleranța. Ce înseamnă să fii tolerant? 4. Empatia. Mesaje către celălalt
4.	<i>Emoțiile și stima de sine</i>	Dezvoltarea abilității de înțelegere a emoțiilor și de autoreglare emoțională	1. Ce sunt emoțiile? 2. Emoțiile mele. Cutiile fermecate cu emoții 3. Furia și controlul furiei 4. Cât de mult valorezi. Respectul și responsabilitatea
5.	<i>Comunicare și abilități sociale</i>	Dezvoltarea abilităților de interacțiune socială pozitivă și stabilire de relații	1. Dificultăți de relaționare între elevi și între elevi și profesori 2. Bariere de comunicare între elevi și între elevi și profesori 3. Comunicarea nonviolentă 4. Nonviolența – drept al tuturor copiilor lumii! Școala nonviolenței!
6.	<i>Managementul conflictelor</i>	Dezvoltarea abilității de rezolvare eficientă a Conflictelor	1. Ce sunt conflictele și de ce apar? 2. A fi sau a nu fi violent. Recunoașterea comportamentelor agresive și validarea conflictelor 3. Abilități sociale de rezolvare a unor probleme. Alternative 4. Negocierea
MODUL PENTRU PĂRINȚI			
Nr. crt.	Denumirea activității	Scopul activității	Conținuturi abordate

1.	<i>Fii un părinte informat!</i>	Îmbunătățirea cunoștințelor, atitudinilor, abilităților, încrederii și resurselor părinților în vederea prevenirii problemelor comportamentale și emoționale ale copiilor	1. Ce știm despre agresivitate și violență? Cum recunoaștem un copil agresiv/ violent? 2. De ce sunt copiii noștri agresivi/ violenți? Cauze și factori de risc care declanșează și mențin comporta-mentul agresiv 3. Consecințe ale comportamentelor agresive 4. Abilitățile emoționale și abilitățile sociale ale copilului 5. Nu educa cu pumnul! Modele comportamentale oferite de adulți. Jurnal de părinte model
TRAINING PENTRU CADRE DIDACTICE			
Nr. crt.	Denumirea activității	Scopul activității	Teme de formare/ dezbateri
1.	<i>Spune „NU” violenței!</i>	Îmbunătățirea abilităților cadrelor didactice de a face față provocărilor impuse de dinamica fenomenului de violență școlară Îmbunătățirea abilităților cadrelor didactice în vederea punerii în practică a politicii și direcțiilor de acțiune stabilite la nivelul școlii în vederea prevenirii și reducerii agresivității și violenței școlare	1. Violența școlară – o problemă globală. Cauze, manifestări, consecințe 2. Modele de bune practici în domeniul prevenției agresivității și violenței școlare 3. Mecanisme de avertizare timpurie în vederea prevenirii și reducerii agresivității și violenței școlare
PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘI COMUNITAR			
Nr. crt.	Denumirea activității	Scopul activității	Parteneriate
1.	<i>Școală – Familie – Comunitate</i>	Conștientizarea necesității unei schimbări în abordarea unor probleme educaționale și obținerea cooperării și angajamentului de a face față schimbării	1. <i>Copii – Părinți – Profesori – Împreună reușim!</i> – proiect de parteneriat educațional 2. <i>Toleranță zero la violență – acasă, la școală și în comunitate!</i> – proiect de parteneriat comunitar 3. <i>Prin rugă către o viață mai bună!</i> – proiect de parteneriat-voluntariat: școală-biserică

Conținuturile abordate în cadrul programului îi ajută pe elevi să înțeleagă prin intermediul unor ore de grup interactive și stimulative care este mecanismul care reclamă comportamentele agresive și cum poate fi controlat rațional acest mecanism, astfel încât școala să fie un spațiu sigur și prietenos, nu unul ostil și amenințător. Conținuturile adresate părinților îi susțin în formarea parentală și în conștientizarea rolului de parteneri în educația copiilor, dând sens bidirecțional relației școală – familie. Conținuturile abordate în cadrul trainingului pentru cadrele didactice au un rol fundamental în informarea și creșterea nivelului de conștientizare a profesorilor cu privire la necesitatea implicării acestora în activități de prevenire a violenței școlare și de diminuare a consecințelor acestui fenomen. Parteneriatul educațional și comunitar se alătură politicii de reducere a agresivității și violenței școlare prin invocarea sprijinului oferit în integrarea socială, promovarea respectului și a responsabilității, a egalității de șanse, a comportamentului pozitiv și binelui comunitar.

În vederea evaluării rezultatelor implementării programului am elaborat *Matricea indicatorilor de progres al comportamentului elevilor de vârstă școlară mică*, precum și *Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților și profesorilor participanți*, prezente în Anexe. Cele două instrumente urmăresc evaluarea comportamentului elevilor participanți la experimentul pedagogic, precum și monitorizarea și obținerea feedback-ului părinților și cadrelor didactice implicate.

Detalii cu privire la structura și organizarea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* se regăsesc în Capitolul 3 și în Anexe.

2.3. Concluzii la Capitolul 2

Violența școlară specifică vârstei mici, împreună cu abuzul fizic asupra copilului sau cu violența asupra adolescenților sunt privite ca părți ascunse și întunecate din zona interacțiunilor sociale. Toleranța socială a fenomenului de violență, chiar și atunci când se produce departe de ochii celorlați, promovarea acestuia în mass-media, inconștiența adulților cu privire la consecințele nefaste ale comportamentelor agresive, tratarea cu superficialitate sau cu o normalitate specifică procesului de maturizare fac ca acest fenomen să persiste și să amenințe integritatea umană.

1. În acest capitol, am analizat condițiile psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare, am dezvoltat definiția violenței școlare în contextul învățământului primar, am stabilit cadrul de referință al comportamentului agresiv cu toată paleta sa de manifestări, am readus în discuție factorii de risc și interconexiunea dintre aceștia pentru a realiza o ierarhie taxonomică.

2. Am arătat că protejarea copiilor de orice formă de violență este un drept fundamental garantat de documente naționale și internaționale. Deși există un cadru juridic legal de protecție a drepturilor copilului, respectarea acestuia în viața școlară, familială sau în diverse contexte sociale este marea provocare. Îmbunătățirea sistemelor de intercomunicare și interrelaționare fac viața școlară mai atractivă și mediul școlar un spațiu sigur pe care copiii îl iubesc, respectă și apără. Doar în acest mod, școlile pot funcționa ca mecanisme de protecție și apărare a elevilor de disfuncționalitățile sociale care afectează viețile lor personale și pot oferi abilități în gestionarea cu succes a acelor dificultăți și conflicte care derivă din sistemul social mai larg.
3. Școlii îi revine o responsabilitate majoră în educarea și formarea la elevi a atitudinilor și comportamentelor nonagresive/ nonviolente. Asumarea cu responsabilitate și seriozitate de către școală a îndrumării din punct de vedere educativ a elevilor presupune confruntarea cadrelor didactice cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive și violente ale copiilor, generate de cauze concrete, precum: anturaj, familii dezorganizate, carențe educaționale, lipsa stimei de sine. Educația în școală trebuie să vizeze ansamblul personalității elevului, urmărind să-i formeze nu numai orizontul cultural, ci și cel afectiv, emoțional, volitiv, atitudinal, să-i susțină eforturile, să-i lărgască interesele, să-i determine progresiv orientarea și să-i optimizeze procesul de socializare, demersul nostru subordonându-se acestor deziderate.
4. Rolul programelor de formare pentru profesori cu componenta de bază în formarea privind violența școlară și rezolvarea conflictelor, necesitatea implicării psihologului școlar în activitățile de consiliere educațională, prin abordarea unor teme privind subiectul luat în discuție, implicarea părinților în procesul instructiv-educativ și în menținerea permanentei legături cu școala; rolul parteneriatelor școlare și a parteneriatelor comunitare, organizarea de activități extracurriculare; organizarea de expoziții de desene pe tema violenței, realizarea condițiilor pentru relații favorabile și incluzive între elevi, care să întărească sau să realizeze interacțiuni mai constructive între aceștia sunt aspecte abordate în acest capitol.
5. Pornind de la datele analizate, în acest capitol am dezvoltat cadrul metodologic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar cu noi abordări, valorificând conceptele socioemoționale promovate de profesorul Michael Bernard, în anul 2009, în ***Programul „Da! Poți! Reușești!”***.
6. Modelul integrat de proiectare a unui program de prevenire și diminuare a fenomenului violenței școlare evidențiază rolul școlii în dezvoltarea unui mediu de învățare impregnat de siguranță și sentimentul apartenenței, de relații pozitive de dezvoltare și colaborare, cu

sisteme de sprijin, în care legătura cu comunitatea este asigurată pentru a-i oferi elevului sentimentul de securitate emoțională și identitară, pentru a-l asigura că întreaga cultură din care provine este valorizată, este parte a comunității sale școlare, iar elevii, profesorii, părinții și membrii comunității care interacționează sau cu care interacționează împărtășesc valori, rutine și așteptări înalte, predictibile, concordante și congruente.

7. Cadrul conceptual și metodologic de prevenire și diminuarea a agresivității și violenței școlare stabilit în acest capitol a constituit fundamentul științific care ne permite să validăm experimental *Programul de prevenire și diminuarea a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI SINTETIC DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

3.1. Designul experimentului pedagogic privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar

În consens cu ideile formulate în capitolul anterior, s-a demarat activitatea de proiectare și organizare a designului experimentului pedagogic. Abordarea condițiilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare și a interconexiunilor dintre acestea a constituit baza elaborării și validării demersului experimental de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în raport cu factorii de risc implicați și cu particularitățile psihoindividuale ale elevilor din învățământul primar.

Experimentul sau metoda experimentală găsește și măsoară efectele obținute (produse) într-o situație provocată prin introducerea unuia sau mai multor factori determinanți, pornind de la ipoteze științifice de lucru formulate anterior. În contextul cercetării noastre, experimentul pedagogic a vizat diagnosticarea dimensiunii fenomenului de violență școlară, implementarea programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare și analiza impactului participării subiecților la programul formativ demarat în acest sens.

Cercetarea teoretică și realizarea experimentului pedagogic au ca finalitate verificarea ipotezei cercetării: ***prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar va fi eficientă dacă se va realiza în conformitate cu Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar***, componentă structurală a modelului sintetic

Scopul experimentului îl constituie validarea experimentală a Modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar prin aplicarea programului respectiv.

Obiectivele investigației experimentale au fost următoarele:

- diagnosticarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar;
- implementarea unui program de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale în vederea prevenirii și diminuării manifestărilor agresive și violente în învățământul primar;
- antrenarea lotului experimental în situații de creștere a frecvenței comportamentelor prosoziale prin conștientizarea importanței relațiilor interumane întemeiate pe respect, responsabilitate, încredere în sine, incluziune, toleranță și empatie;

- analiza finală a impactului *Modelului sintetic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*.

La derularea experimentului pedagogic au participat elevi de la două școli din localitățile Bănești și Stamate, Fântânele, județul Suceava. Experimentul pedagogic a implicat un număr de 54 de elevi de clasa a IV-a, cu vârsta cuprinsă între 10 și 11 ani, distribuția fiind astfel: 27 de elevi de la Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Bănești (grup experimental) și 27 de elevi de la Școala Primară Stamate, Fântânele (grup de control). Se impune să precizăm faptul că, în sistemul de învățământ din România, ciclul primar se derulează pe parcursul a cinci ani (clasa pregătitoare – clasa a IV-a), justificându-se astfel vârsta de 11 ani a unor elevi de clasa a IV-a. Cu privire la derularea experimentului pedagogic, părinții elevilor au fost informați, în prealabil.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în trei etape: *de constatare, de formare și de evaluare*.

Etapă I preexperimentală sau faza pretest (constatativă) presupune evaluarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare la două clase din învățământul primar, din cele două școli evidențiate anterior (grup experimental și grup de control). Evaluarea fenomenului de agresivitate și violență școlară s-a realizat cu ajutorul unor instrumente stabilite în prealabil, vizând toate aspectele: grad de siguranță în școală, forme de manifestare și frecvența acestora, locurile în care se produc manifestările violente și factorii de risc implicați. Datele au fost înregistrate cu rigoare pentru a se urmări evoluția lor pe parcursul experimentului. Analiza statistică a datelor obținute în activitatea de diagnoză a delimitat nivelul inițial al cercetării sau „punctul de plecare” existent în etapa de pretest.

Etapă a II-a experimentală a vizat aplicarea în practică a *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* la nivelul grupului experimental. Programul a urmărit dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în vederea prevenirii și diminuării manifestărilor agresive și violente în învățământul primar și creșterea frecvenței comportamentelor prosoziale prin conștientizarea importanței relațiilor interumane întemeiate pe respect, responsabilitate, încredere în sine, incluziune, toleranță și empatie. Derularea acestei etape a avut loc în perioada decembrie – mai, fiind considerată cea mai amplă parte a experimentului comparativ cu celelalte. La finalul fiecărei activități au fost consemnate date privind modul de participare a subiecților și sporirea gradului de eficientizare a programului prin eliminarea factorilor perturbatori.

Etapă a III-a postexperimentală sau faza posttest a constat în repetarea aplicării instrumentelor din etapa inițială și măsurarea rezultatelor finale cu înregistrarea progresului obținut.

Statistica s-a realizat în urma testării elevilor din cele două unități din învățământul primar. Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute a fost realizată cu ajutorul programului Jamovi, care constituie un instrument util în analiza rezultatelor prin generarea de tabele și grafice care redau concluziile experimentale. Deoarece grupurile de subiecți (experimental și de control) au fost constituite pe baza criteriului natural (clasa a IV-a, din două școli primare), am recurs la un design qvasi-experimental de tip pre-posttest. La experiment au fost implicați două loturi de participanți: un *lot experimental*, format din 27 de subiecți (12 subiecți de gen feminin și 15 subiecți de gen masculin) și un *lot de control*, format din 27 de subiecți (13 subiecți de gen feminin și 14 de gen masculin). O condiție impusă de alegerea acestui tip de design a fost asigurată prin faptul că grupurile alese în studiu au fost asemănătoare între ele, mai ales în ceea ce privește variabilele dependente.

Experimentul pedagogic devine astfel un *mecanism de avertizare timpurie privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar* (ca parte a mecanismului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare, elaborat la nivelul școlii), dezvoltat în cinci etape (Figura 3.1.): evaluarea inițială a fenomenului agresivității și violenței școlare/ diagnosticarea; elaborarea și implementarea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*; analiză de impact/evaluarea eficienței programului prin analiza frecvenței fenomenului vizat și continuarea demersului integrativ.

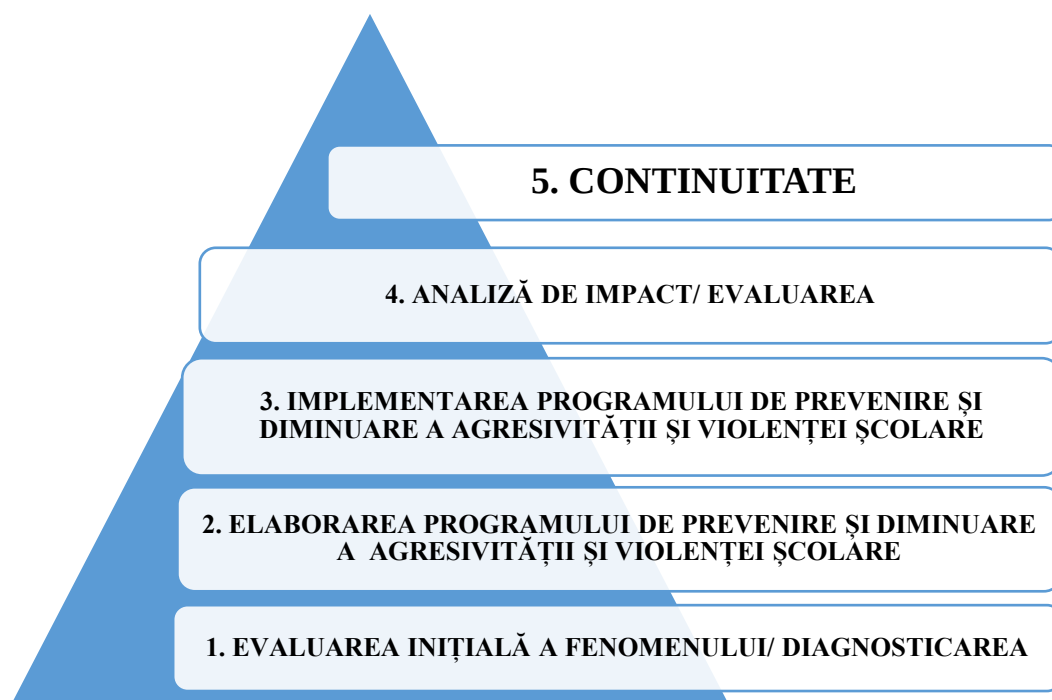


Figura 3.1. Mecanismul de avertizare timpurie privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar (Sursa: elaborată de autor)

Designul experimentului pedagogic descris anterior este prezentat sintetic în Tabelul 3.1.

Tabel 3.1. Designul experimentului pedagogic (Sursa: elaborat de autor)

Etape	Componente experimentale	Resurse umane / Termene	Activități	Indicatori de performanță / Rezultate
<i>Etapa I pre-experimentală/ faza pretest</i>	Diagnosticarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare	-lot experimental: 27 elevi; -lot de control: 27 elevi; -2 luni;	Completarea chestionarelor propuse	Analize comparative și diagnostice
<i>Etapa a II-a experimentală</i>	Implementarea Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar	-lot experimental: 27 elevi; -6 luni;	Program formativ pentru elevi	Analiza periodică a progresului înregistrat Monitorizarea comportamentului elevilor
		-25 de părinți; -6 ședințe	Modul pentru părinți	Demonstrații practice de susținere și formare parentală
		-cadre didactice implicate în activitatea școlară a elevilor;	Training pentru cadre didactice	Antrenament practic de formare a cadrelor didactice și diseminare a informațiilor pe tema violenței școlare
		-elevi; -părinți; -profesori; -membri ai comunității;	Parteneriat educațional și comunitar	Gradul de implicare în proiecte educaționale și comunitare
<i>Etapa a III-a post-experimentală/ faza posttest</i>	Evaluarea eficienței programului	-lot experimental: 27 elevi; -lot de control: 27 elevi.	Ședințe de grup	Situații comparative - analize cantitative și calitative

Instrumentele cercetării:

- Chestionarul pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar, elaborat după Jigău (2006) [55] și Roșan (2009) [87], adaptat elevilor din învățământul primar și

completat de autoare;

- *Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență*, construit de Stevens, de Bourdeaudhuij și Van Oost (2000) [211], tradus în limba română de Beldean-Galea, Jurcău (2010) [20] și adaptat de autoare elevilor din ciclul primar.

În vederea diagnosticării nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare, fiecare elev a completat anonim primul chestionar la sfârșitul lunii octombrie. La sfârșitul lunii octombrie, grupul experimental a completat și al doilea chestionar. Primele două instrumente menționate au fost utilizate atât în etapa preexperimentală, cât și în etapa postexperimentală, repartizarea fiind aceeași, rezultatele fiind comparate și analizate pentru a se evalua programul formativ.

3.2. Nivelul de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar

Diagnosticarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar s-a realizat în *etapa preexperimentală (faza pretest)* prin completarea și analiza *Chestionarului pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar* (Anexa 1). Elaborat după Jigău [55] și Roșan [87], adaptat elevilor din învățământul primar și completat de autoare, chestionarul relevă informații esențiale pentru experimentul pedagogic, elevii răspunzând fie prin alegerea unei variante dintre opțiunile oferite (itemi cu răspunsuri închise), fie prin completarea spațiilor alocate în acest sens.

Chestionarul cuprinde 13 itemi care urmăresc: identificarea tipului de relație la nivelul căreia se înregistrează violența în școală; identificarea formelor de manifestare ale agresivității și violenței școlare în rândul elevilor; identificarea timpului și locurilor în care se produc manifestările violente; identificarea nivelului de vârstă al elevilor implicați în manifestări violente și poziția lor față de grup; identificarea situației de victimă a unei agresiuni sau violențe școlare; identificarea formele de violență manifestate de elevi față de profesorii din școală; identificarea unor situații manifestate de profesorii din școală și asociate de elevi cu anumite forme de violență; identificarea situației de agresor față de colegi sau profesori; stabilirea gradului de siguranță în școală; recunoașterea cauzelor care stau la baza agresivității școlare; selectarea opțiunii privind imitarea scenelor de agresivitate; stabilirea sursei de inspirație privind imitarea scenelor de agresivitate; exprimarea părerilor personale privind contribuția elevilor la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală.

Aplicarea „*Chestionarului pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar*” s-a dovedit a fi un instrument util de diagnosticare a fenomenului de violență prezent în mediul școlar, la nivelul învățământului primar. Fiecărui item al chestionarului îi corespunde un

comportament specific sau o serie de comportamente specifice, dintre care **Itemii 1, 2, 3, 6, 7** sunt structurați pe nivele: „*deloc*”, „*foarte rar*”, „*rar*”, „*des*”, „*foarte des*” și urmăresc frecvența cu care s-au manifestat fenomenele de violență în cadrul clasei de elevi și a școlii. Diagnosticarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare s-a realizat prin studierea rezultatelor obținute pentru fiecare item, în etapa inițială (pretest), în cazul celor două loturi: *lotul experimental* și *lotul de control*.

Rezultatele înregistrate la **Itemul 1** sunt prezentate în Figura 3.2, la nivelul lotului experimental și în Figura 3.3, la nivelul lotului de control.

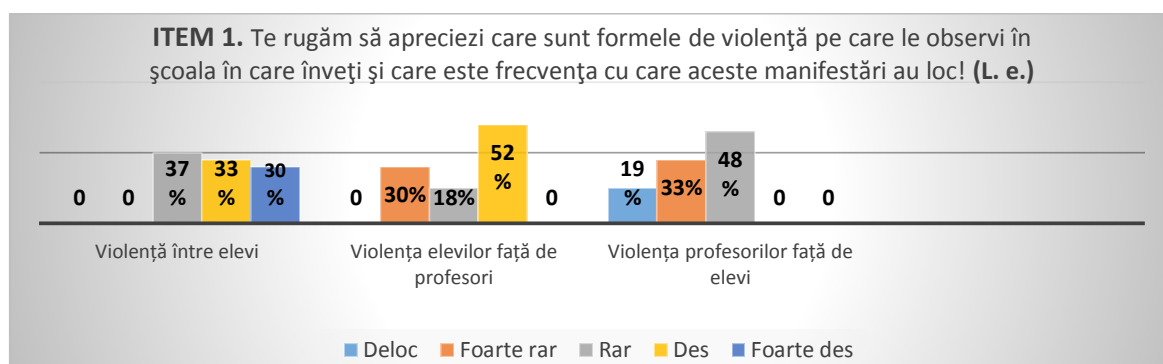


Figura 3.2. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 1, lot experimental

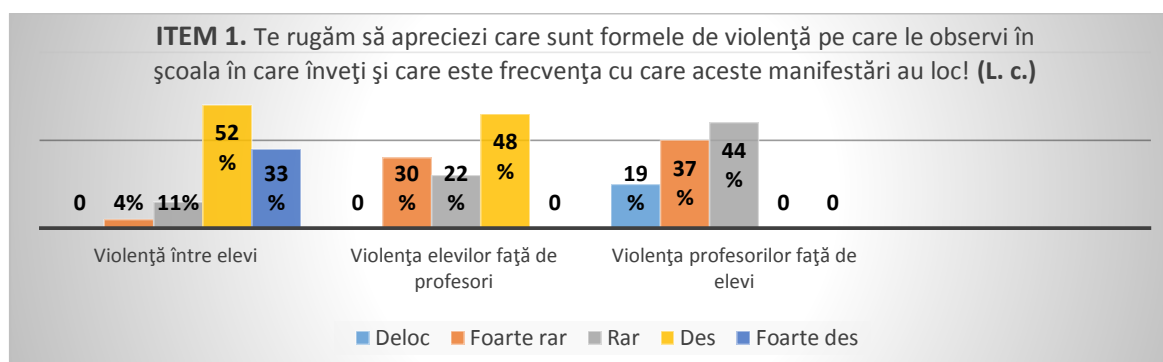


Figura 3.3. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 1, lot de control

Datele colectate cu ajutorul **Itemului 1** exprimă faptul că *violența între elevi* este relația cel mai des identificată de participanții din lotul experimental și cei din lotul de control, relație la nivelul căreia se înregistrează fenomenul violent. Celelalte două tipuri de relație există, dar se remarcă o concentrare a răspunsurilor spre nivelele „*des*”, în cazul *violenței elevilor față de profesori* și „*rar*” și „*foarte rar*”, în cazul *violenței profesorilor față de elevi*, ambele loturi de participanți. În discuțiile ulterioare de grup, elevii au precizat faptul că a fost interpretată ca violență a profesorilor față de elevi orice atenționare venită din partea profesorilor cu privire la respectarea unei reguli școlare.

Rezultatele obținute de lotul experimental la **Itemul 2** sunt prezentate în Figura 3.4, iar rezultatele obținute, la același item, de lotul de control sunt prezentate în Figura 3.5.

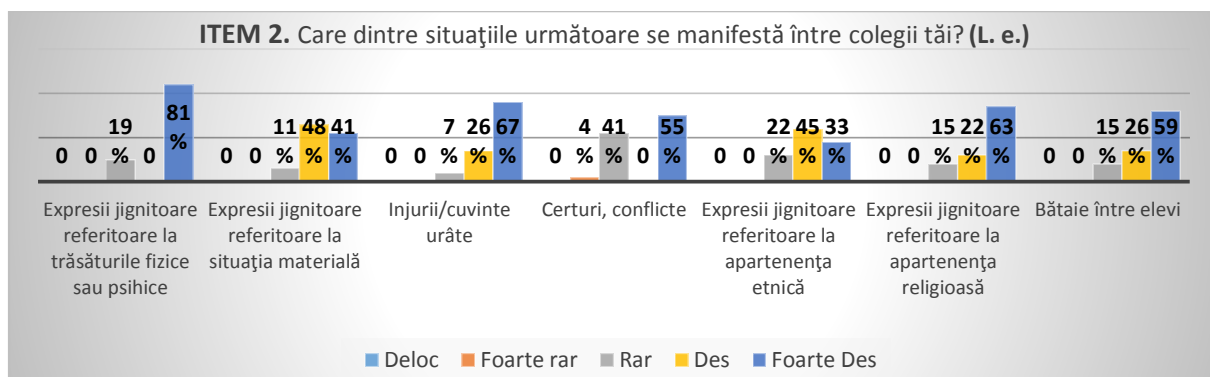


Figura 3.4. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 2, lot experimental

Analiza inițială a acestui item a demonstrat că există violență sub toate formele de manifestare specificate. Utilizarea unor expresii jignitoare referitoare la diferite trăsături fizice sau psihice și la apartenența religioasă a elevilor, precum și injuriile și cuvintele urâte sunt forme de manifestare a violenței care au înregistrat cele mai ridicate valori la nivelele „des” și „foarte des”, în cazul lotului experimental.

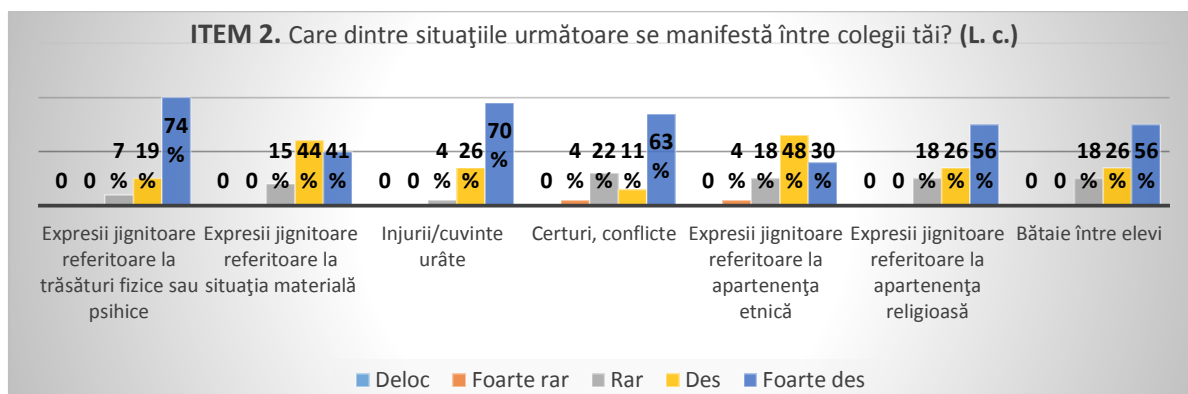


Figura 3.5. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 2, lot de control

Analiza inițială a **Itemului 2**, în cazul lotului de control, scoate în evidență un tablou aproape similar cu cel conturat la nivelul lotului experimental, demonstrând că există violență în rândul elevilor din învățământul primar sub toate formele de manifestare precizate. Răspunsurile s-au concentrat la nivelele „des” și „foarte des”, iar nivelul „deloc” nu a înregistrat nicio valoare.

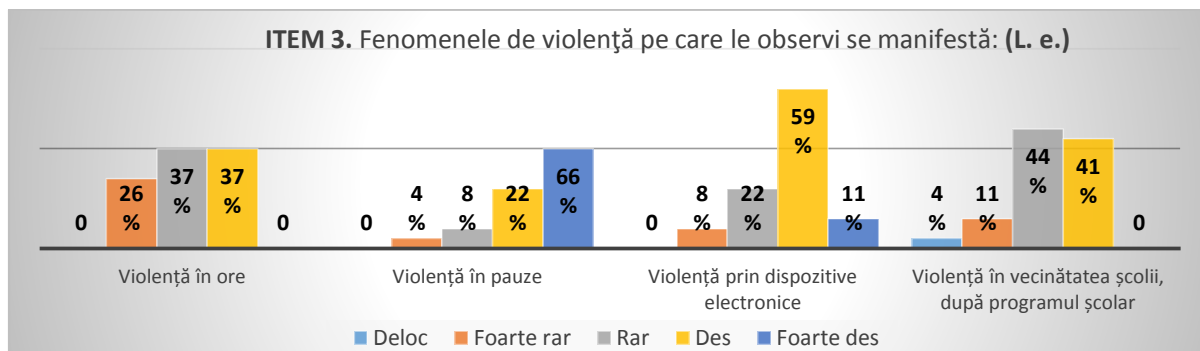


Figura 3.6. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 3, lot experimental

În cazul **Itemului 3**, rezultate înregistrate în etapa inițială de participării la lotul experimental sunt prezentate în Figura 3.6, iar cele înregistrate de participării la lotul de control sunt prezentate în Figura 3.7.

Analizând datele colectate în etapa de diagnoză în cazul acestui item, se constată că elevii din lotul experimental consideră că cele mai multe forme de violență se consumă în școală, pe timpul pauzelor și după programul școlar, răspunsurile concentrându-se pe nivelele „des” și „foarte des”. Violența prin intermediul dispozitivelor electronice are o concentrare a răspunsurilor pe nivelul „des”, aspect manipulat de trecerea de la învățământul fizic la cel online în perioada pandemică și de necesitatea de a crea grupuri pe diferite platforme, încurajând oarecum petrecerea unui timp îndelungat în fața dispozitivelor electronice, de cele mai multe ori fără supervizarea adulților din preajmă.

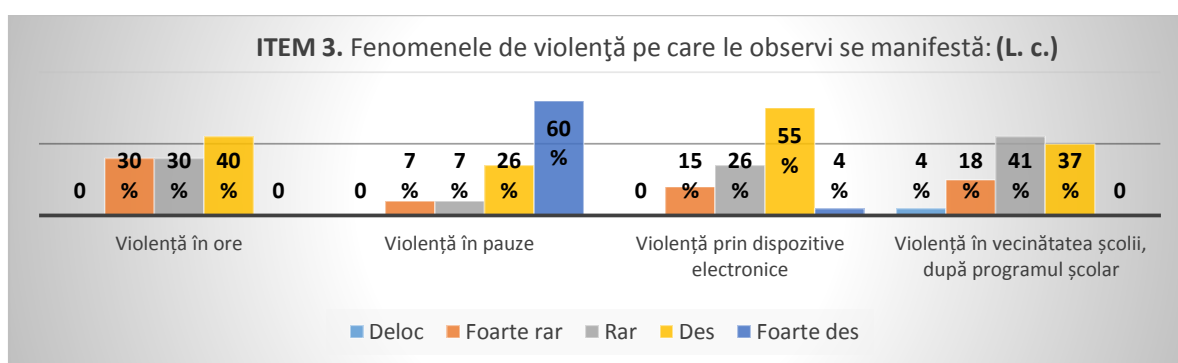


Figura 3.7. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 3, lot de control

Răspunsurile formulate de elevii din lotul de control se încadrează în același registru cu răspunsurile formulate de elevii din lotul experimental. Cele mai multe violențe se consumă în școală, în timpul orelor și pe timpul pauzelor și în vecinătatea școlii, după programul școlar. De asemenea, elevii au raportat că au loc violențe și prin intermediul dispozitivelor electronice, răspunsurile concentrându-se la nivelul „des”.

În Figura 3.8 sunt prezentate rezultatele inițiale, înregistrate la nivelul celor două loturi de participanți, la **Itemul 4**. Analiza răspunsurilor a demonstrat că cele mai frecvente fenomene de violență au loc între elevii din aceeași clasă și din clase diferite, de același nivel școlar. Acest aspect este justificat prin interacțiunea zilnică a elevilor pe perioada programului școlar.

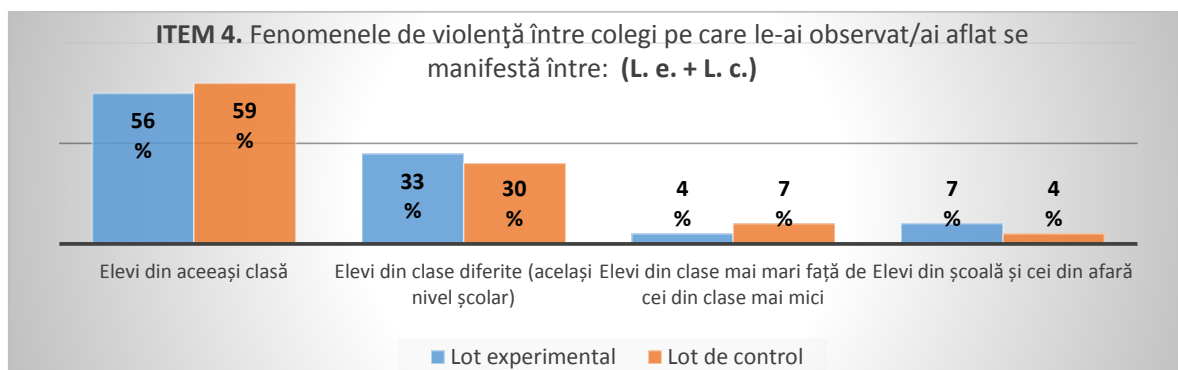


Figura 3.8. Rezultate obținute la Itemul 4, lot experimental și de control, etapa inițială

Figurile 3.9 și 3.10 prezintă rezultatele înregistrate la **Itemul 5**, în etapa inițială, de către elevii din lotul experimental și respectiv, lotul de control.

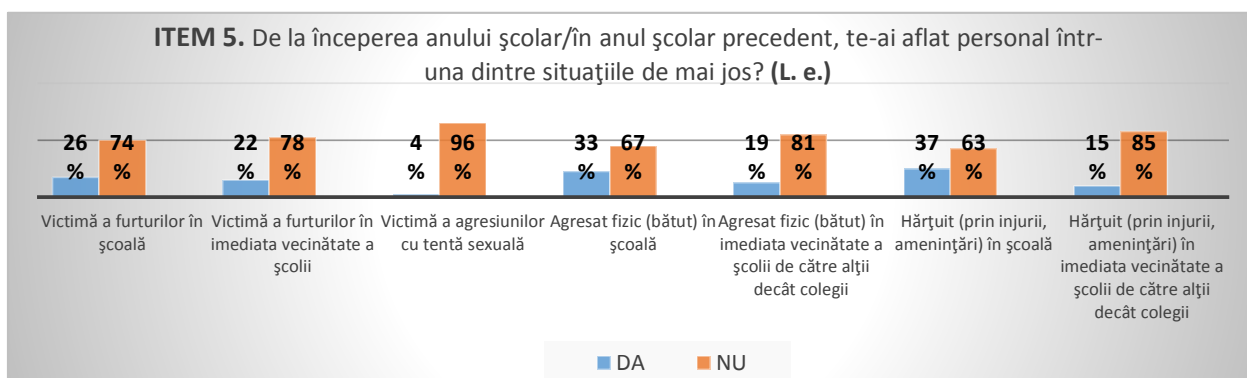


Figura 3.9. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 5, lot experimental

Dacă în cazul itemilor analizați anterior, elevii au raportat că există situații de violență, atât în școală, cât și în afara ei, la **Itemul 5**, răspunsurile, în marea lor majoritate, au arătat că elevii din lotul experimental nu s-au aflat în situațiile specificate. Situația de *victimă a agresiunilor cu tentă sexuală* a fost raportată de un singur elev (o fetiță). Cu toate acestea, problema rămâne la fel de prioritară, necesitând intervenție clară. În ansamblu, valorile înregistrate ar putea fi justificate de faptul că acești elevi sunt de vârstă școlară mică.

Răspunsurile elevilor din lotul de control conturează un tablou aproape similar cu cel al elevilor din lotul experimental, majoritatea raportând că „nu” s-au aflat în situațiile de victimă a violențelor precizate (Figura 3.10).

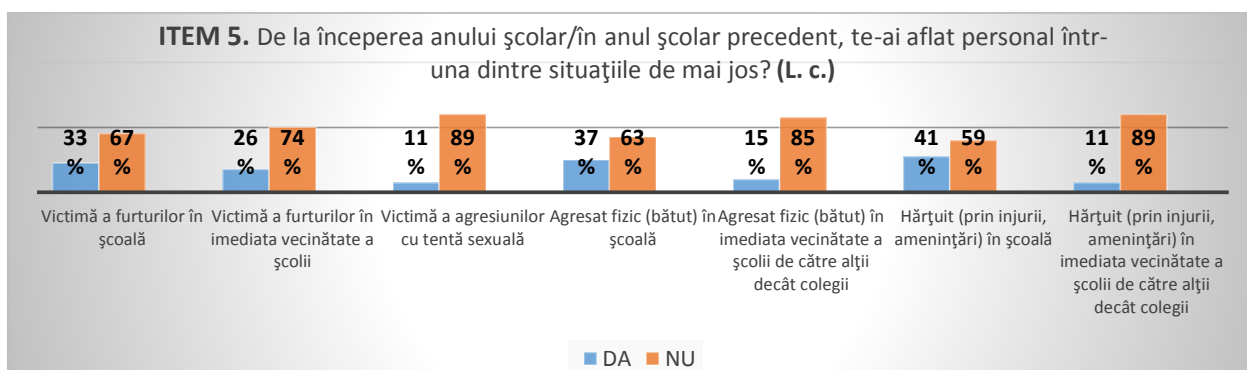


Figura 3.10. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 5, lot de control

Datele colectate cu ajutorul **Itemului 6** sunt prezentate în Figura 3.11 pentru lotul experimental. Elevii au raportat că cele mai multe forme percepute ca violențe manifestate de colegi față de profesorii din școală sunt agresiunile nonverbale (gesturi, priviri amenințătoare), ignorarea mesajelor transmise de profesori și tendința de lovire, concentrate pe nivelul „foarte des”, iar atitudinile nepoliticoase, absenteismul și refuzul îndeplinirii sarcinilor se situează pe nivelul următor („des”).

În cazul lotului de control (Figura 3.12), analiza datelor colectate prezintă o situație aproape similară, răspunsurile concentrate pe nivelul „foarte des” sunt cele care arată că agresiunea verbală este principala formă de violență pe care colegii o manifestă față de profesori. Tendința spre lovire a înregistrat un număr considerabil de răspunsuri, dar, din discuțiile de grup ulterioare, am aflat că această percepție este consecința tendinței colegilor mai mari de a brava în fața celor mai mici. Nivelele „deloc” și „foarte rar” sunt foarte slab reprezentate, aspect tradus prin faptul că elevii percep existența unor forme de violență îndreptate către profesorii din școală.

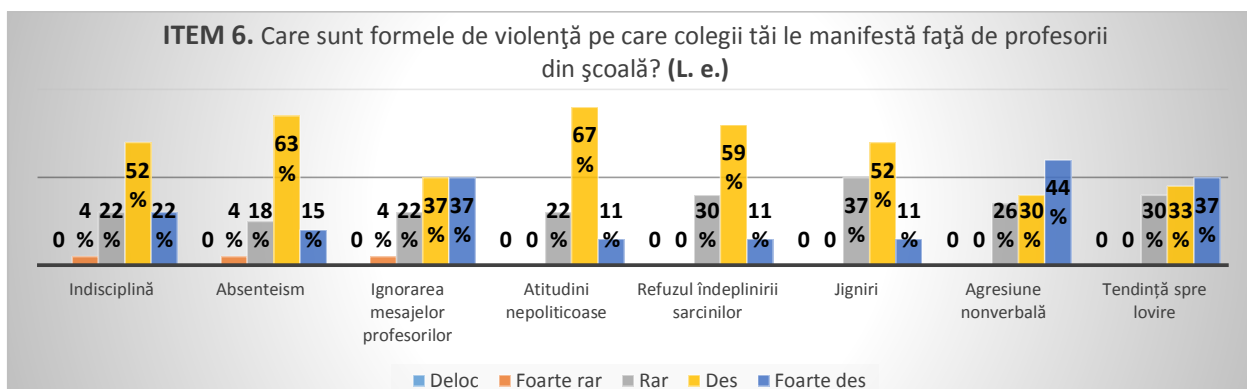


Figura 3.11. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 6, lot experimental

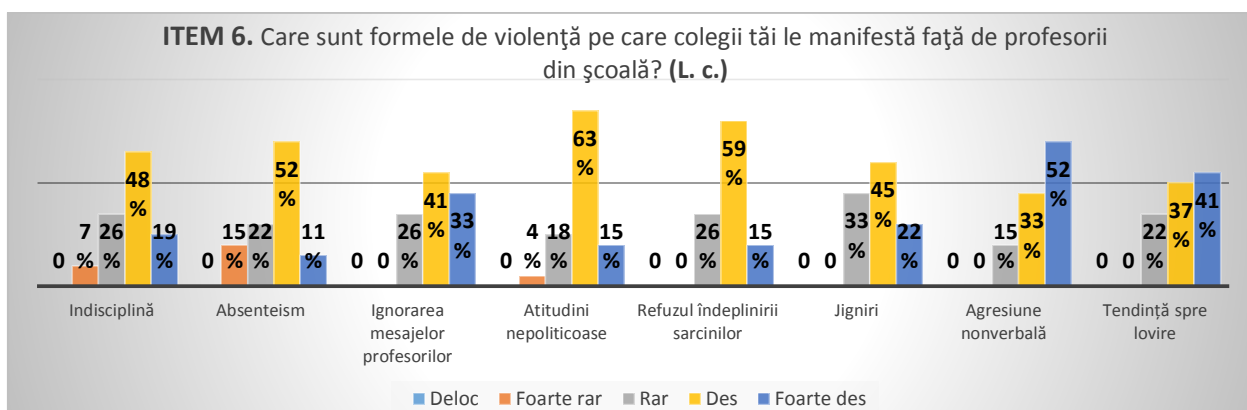


Figura 3.12. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 6, lot de control

Prezentarea rezultatelor **Itemului 7** este realizată în Figura 3.13, la nivelul lotului experimental. Prin prisma relației cu profesorii, elevii au raportat la nivelul „foarte des” că se întâmplă ca profesorii să pedepsească elevii atunci când nu învață, că profesorii solicită reproducerea materiei predate, în detrimentul ideilor originale și că sunt distanți față de elevi. Răspunsurile concentrate la nivelul „des” arată că elevii consideră că se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi, se întâmplă să sancționeze elevii dacă pun întrebări incomode, stimulează competiția și mai puțin colaborarea și prezintă lecția într-un mod neatractiv. În discuțiile de grup, elevii au precizat că interpretează drept pedeapsă și promisiunea profesorului de a asculta ulterior cunoștințele neînțelese la timp. În concluzie, se impune o schimbare în abordarea elevilor de către profesori, care ține de pregătirea profesională și tactul fiecărui cadru didactic.

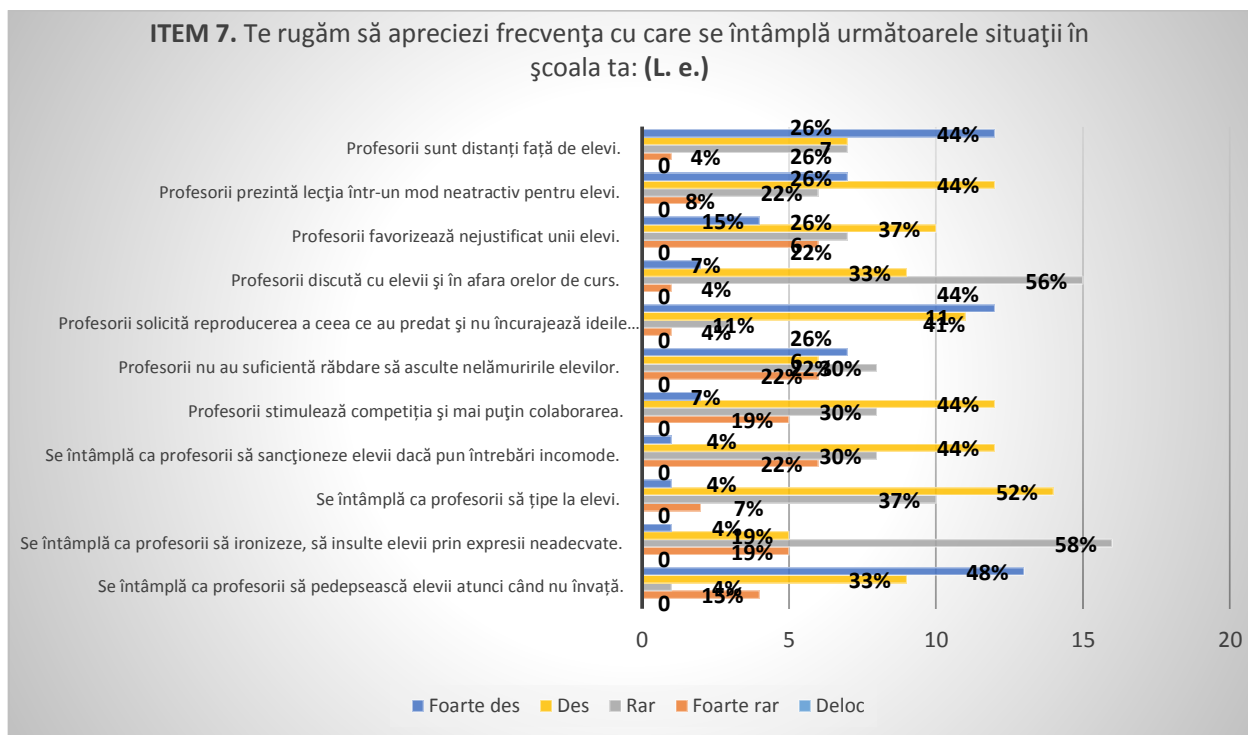


Figura 3.13. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 7, lot experimental

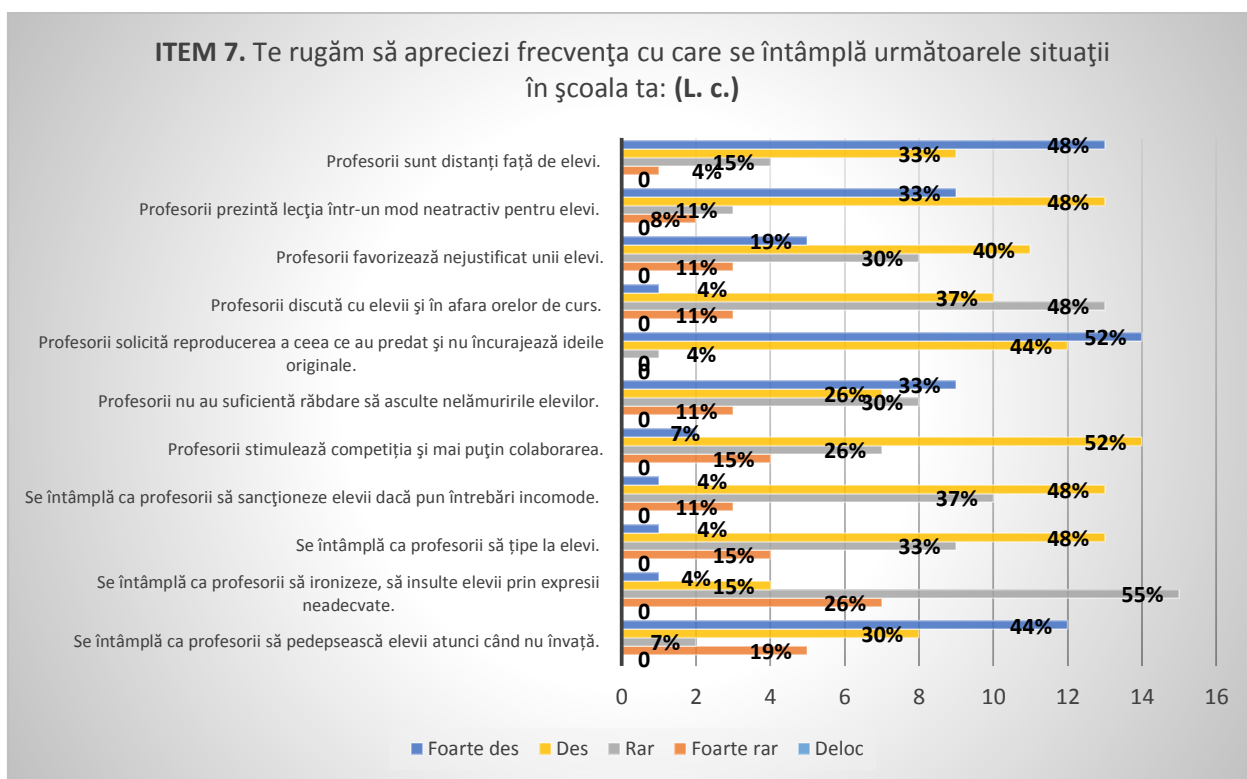


Figura 3.14. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 7, lot de control

În cazul lotului de control, rezultatele raportate sunt asemănătoare cu cele înregistrate de participanții din lotul experimental (Figura 3.14), ceea ce denotă o asemănare între cele două loturi, dar și necesitatea unei schimbări de strategie în practica școlară.

Analiza **Itemului 8** arată că atât elevii din lotul experimental, cât și cei din lotul de control (Figura 3.15) s-au aflat în situația de a fi violenți față de un coleg sau de un profesor în școală, fenomen ce trebuie controlat pentru a minimaliza efectele.

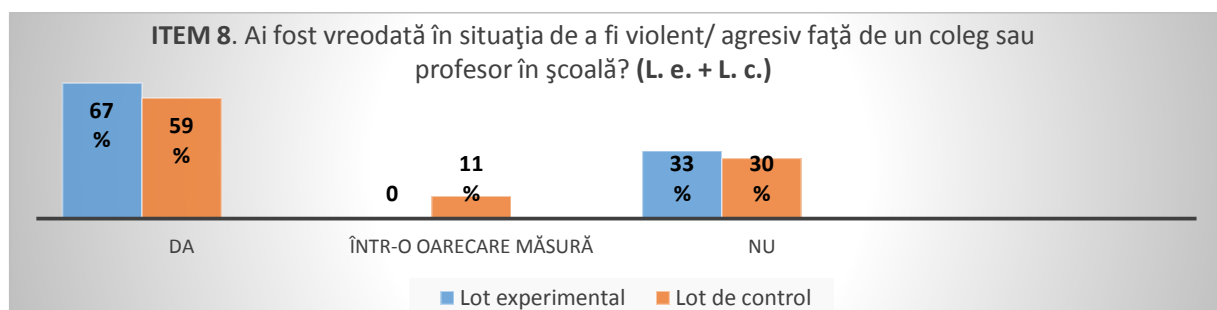


Figura 3.15. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 8, lot experimental și de control

În cazul **Itemului 9**, se constată că majoritatea elevilor nu se simt protejați în școală față de violența unor colegi sau alte persoane din jurul școlii sau se simt protejați „într-o oarecare

măsură” (Figura 3.16). Pornind de la rezultatele înregistrate, se impune luarea unor măsuri de creștere a gradului de siguranță în școală și de îndepărtarea temerilor existente.

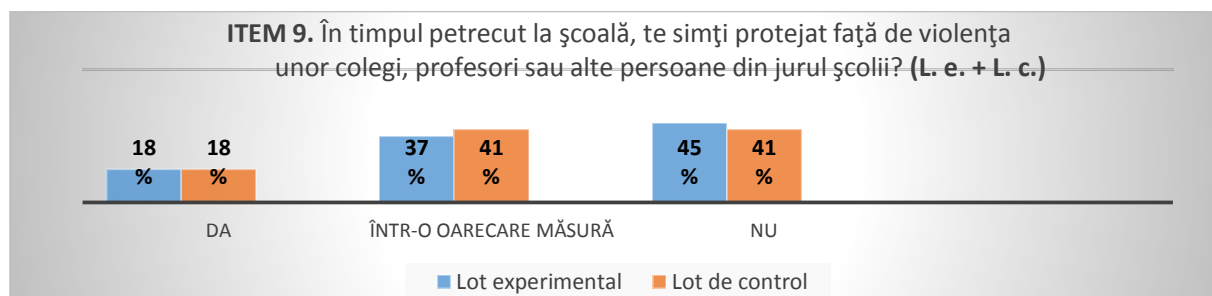


Figura 3.16. Rezultate înregistrate în etapa inițială la Itemul 9, lot experimental și de control

Analiza cauzelor agresivității s-a realizat cu ajutorul **Itemului 10** (Figura 3.17). S-a constatat că influența mass-media reprezintă principala cauză, iar printre cauzele secundare se numără relațiile conflictuale în familiile elevilor și influența anturajului.

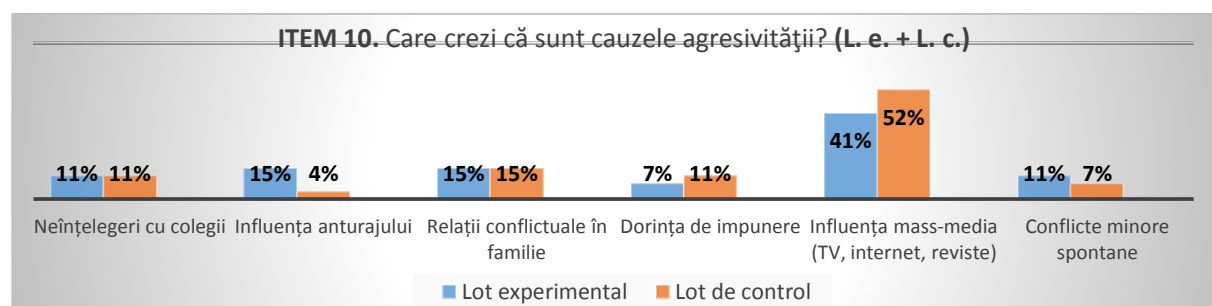


Figura 3.17. Rezultate obținute la Itemul 10, lot experimental și de control, etapa inițială

Analiza rezultatelor obținute la **Itemul 11** (Figura 3.18) arată că majoritatea elevilor raportează că nu au imitat scene de agresivitate. Acest fapt se explică fie printr-o supraveghere atentă a părinților cu privire la resursele media utilizate, fie printr-o gestionare eficientă a timpului liber. Există însă un procent îngrijorător (peste 33%) din numărul elevilor care afirmă că au imitat asemenea scene.

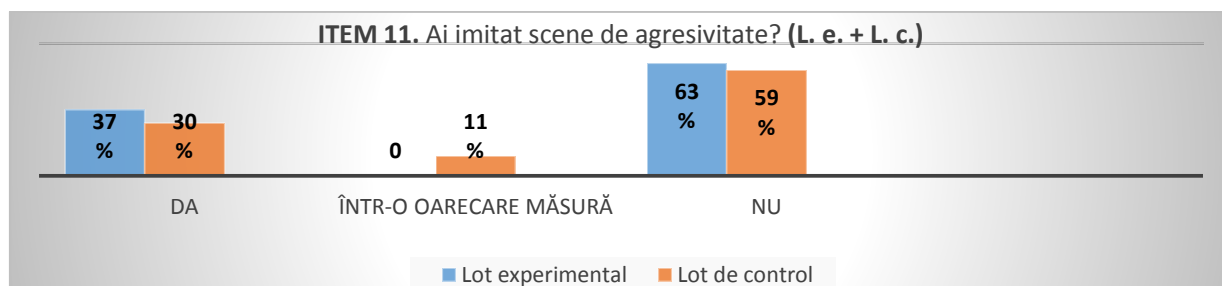


Figura 3.18. Rezultate obținute la Itemul 11, lot experimental și de control, etapa inițială

Referitor la sursele de inspirație în producerea fenomenelor de violență (Figura 3.19), acestea s-au analizat cu ajutorul **Itemului 12**, care a evidențiat că internetul reprezintă principala sursă, precum și televiziunea, în cazul ambelor loturi de participanți. Acest aspect este justificat prin expunerea necontrolată a elevilor pe perioada școlii online, care a avut efecte negative prin incitarea la acte de violență.

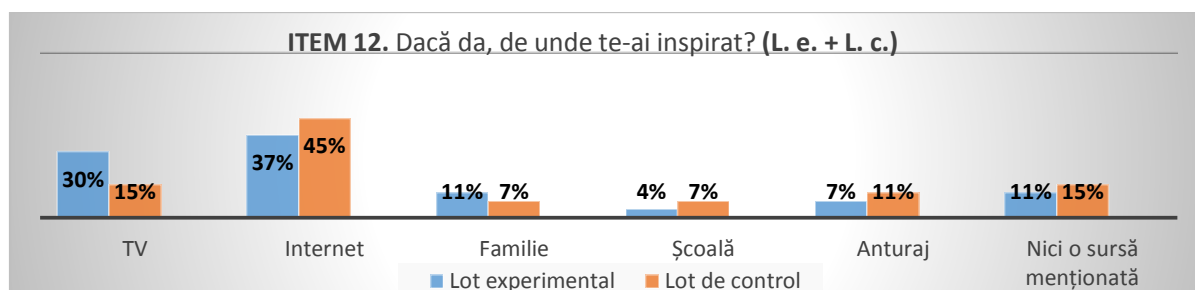


Figura 3.19. Rezultate obținute la Itemul 12, lot experimental și de control, etapa inițială

Răspunsurile elevilor privind contribuția acestora la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală exprimă aproape un echilibru între perspectiva optimistă și cea pesimistă cu privire la acest aspect (Figura 3.20).

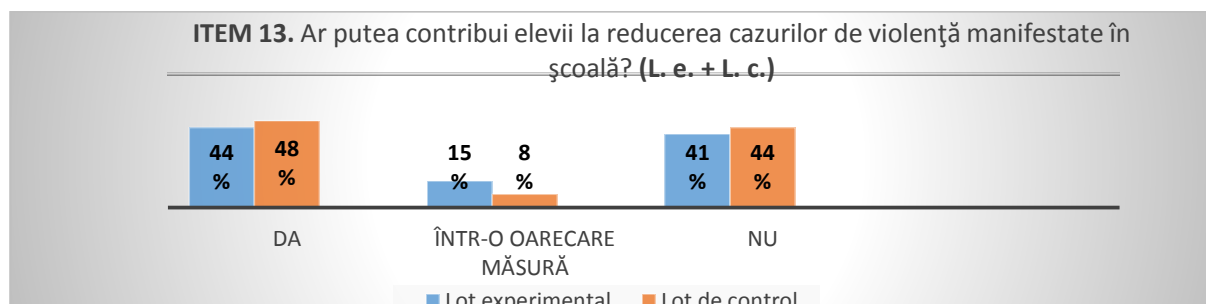


Figura 3.20. Rezultate înregistrate la Itemul 13, lot experimental și de control, etapa inițială

Diagnoza inițială a manifestărilor violente la elevii din învățământul primar arată că violența în școală există sub toate formele ei și la nivelul tuturor relațiilor: elev-elev, elev-profesor și profesor-elev. Siguranța în școală este o problemă care solicită măsuri prioritare pentru a schimba percepția și a crea sentimentul de securitate tuturor elevilor. Practicile educaționale ale profesorilor pot influența dezvoltarea sau amplificarea problemelor de comportament ale elevilor. Modelele de conduită agresivă din mass-media, transpuse în scene agresive imitate de către elevi, sunt surse și factori care facilitează producerea actelor violente în școală și în afara ei. Violența în școală reduce șansele elevilor de a beneficia de o educație de bună calitate și de a-și dezvolta pe deplin personalitatea. Modalitățile de a preveni problemele de comportament trebuie adaptate

vârstei elevilor și momentului în care apar asemenea manifestări, șansele unei prevenții eficiente fiind mult mai mari la începutul școlarității. Aceste argumente susțin necesitatea unei remedieri a fenomenului, prin controlarea cauzelor/factorilor ce conduc la producerea lui, cu ajutorul unui program organizat, planificat psihologic și metodologic, cu finalități clare.

3.3. Experimentul formativ privind prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar

Prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare presupune un demers complex și laborios, cu abordări multiaspectuale și strategii integrative.

În scopul prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar am recurs la organizarea și desfășurarea experimentului formativ. Organizarea experimentului formativ a debutat cu etapa de selectare a subiecților din cele două școli. Selectarea acestora s-a realizat având la bază criteriul vârstei și al particularităților individuale ale elevilor.

Demersul investigativ s-a realizat pe un *lot experimental*, format din 27 de elevi, cu vârsta cuprinsă între 10 și 11 ani (vârsta de 11 ani fiind justificată de debutul clasei pregătitoare în ciclul primar), aparținând Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Bănești și un *lot de control*, format din 27 de elevi, aparținând Școlii Primare Stamate, Fântânele – structură a Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Bănești. Alegerea celor două școli s-a făcut în funcție de anumite criterii: numărul elevilor (reduc); mărimea școlii (diferită); performanțele școlare (medii); nivelul socio-economico-cultural al părinților (ușor diferit).

Activitatea de selecție a grupurilor experimentale a fost precedată de organizarea unei întâlniri cu părinții în vederea obținerii acordului cu privire la participarea elevilor la experiment, dar și în vederea obținerii acordului de participare la modulul de instruire parentală. Au fost prezentate părinților obiectivele urmărite prin activitățile propuse și au fost precizate datele de desfășurare și durata întâlnirilor, soluționându-se eventualele neînțelegeri. Aplicarea programului s-a realizat în context pandemic, dar beneficiind de o rată de infectare redusă, toate activitățile din perioada menționată s-au derulat în școală. S-au manipulat astfel perioadele de învățământ fizic pentru a nu influența rezultatele cercetării.

După selectarea subiecților și obținerea acordului de participare, următoarea etapă în organizarea și desfășurarea experimentului formativ a vizat implementarea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*, conceput prin valorificarea datelor obținute în etapa de diagnosticare a nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare la vârstă școlară mică și a *Modelului sintetic de abordare integrată în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar* (Figura 2.5).

Programul valorifică și fundamentele socioemoționale promovate de *Programul „Da! Poți! Reușești!”*, cuprinzând activități adaptate condițiilor și factorilor specifici contextului școlar local, în concordanță și cu particularitățile de vârstă ale elevilor.

Scopul Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar a constat în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în vederea prevenirii și diminuării manifestărilor agresive și violente în învățământul primar și creșterea frecvenței comportamentelor prosoziale prin conștientizarea importanței relațiilor interumane întemeiate pe respect, responsabilitate, încredere în sine, incluziune, toleranță și empatie.

Obiectivele generale ale Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar au vizat:

1. Diseminarea mijloacelor de informare, formare, comunicare și monitorizare în vederea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar;
2. Realizarea de activități de conștientizare a problematicii agresivității și violenței în rândul elevilor, profesorilor, părinților și a membrilor comunității;
3. Ameliorarea climatului școlar prin valorificarea relațiilor elev-elev/grup de elevi; elev-profesor; elev-părinte;
4. Cultivarea de comportamente prosoziale în cadrul grupului școlar și în afara grupului;
5. Intensificarea conexiunilor între factorii implicați în vederea producerii de consecințe pozitive la nivel comportamental;
6. Dezvoltarea parteneriatului școală – familie – comunitate prin conștientizarea importanței pe care o are educația formală, nonformală și informală în prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare în învățământul primar.

Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar a promovat anumite **valori și atitudini**, precum: respect; responsabilitate; încredere; incluziune, toleranță și empatie; dezvoltarea motivației pentru studiul dezvoltării sociale, emoționale și academice în vederea formarea personalității individuale; dezvoltarea independenței în gândire și în acțiune urmărind cunoașterea, comunicarea și relaționarea interpersonală; formarea obișnuinței de a recurge la aplicarea și respectarea unor reguli în cadrul unor situații de viață; manifestarea disponibilității de a evalua și autoevalua activități de dezvoltare personală; manifestarea inițiativei în abordarea de sarcini variate privind însușirea de noi cunoștințe și identificarea conotațiilor unor termeni cheie; manifestarea unui mod de gândire creativ în structurarea și rezolvarea de probleme.

Abordarea metodologică a programului a urmărit dobândirea competențelor și valorificarea lor prin următoarele strategii educaționale: a) crearea unui context favorabil pentru prevenirea

violentei în școală prin implicarea categoriilor interesate (școală – familie – comunitate); b) promovarea unei culturi a nonviolentei printre toți actorii implicați în actul educațional; c) promovarea unei culturi incluzive în rândul elevilor; d) încurajarea și stimularea rezultatelor bune și a comportamentului exemplar al elevilor; e) organizarea de evenimente școlare, extracurriculare și extrașcolare. Metodele folosite în abordarea metodologică au inclus: grupul de discuție; brainstorming-ul; învățarea prin cooperare; jocul de rol.

Evaluarea curentă a programului a urmărit asigurarea unui nivel optim de cunoștințe pentru tratarea temelor; utilizarea unor metode alternative, precum: proiecte individuale și de grup, referate, eseuri, postere, pliante, afișe și desene; teatru-forum; creșterea interesului elevilor și valorificarea achizițiilor prin observare, discuții, dezbateri.

Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar a fost elaborat vizând patru componente: a) componenta pentru elevi; b) componenta pentru părinți; c) componenta pentru cadre didactice; d) componenta comunitară.

Programul formativ pentru elevi – cea mai amplă componentă a programului – a fost structurat în 24 de sesiuni săptămânale, susținute pe perioada a șase luni, câte o sesiune pe săptămână și cuprinde un sistem de exerciții și tehnici orientate spre introducerea și stabilirea de reguli, rutine și limite de comportament; abordarea problematicii privind agresivitatea și violența în rândul elevilor; autocunoașterea și dezvoltarea personală; recunoașterea emoțiilor și dezvoltarea stimei de sine; formarea deprinderilor de comunicare și abilități sociale; managementul conflictelor.

Fiecare sesiune a respectat o structură unitară care presupune parcurgerea a șase etape:

- *etapa inițială* (momentul organizatoric) – de introducere în atmosfera clasei; de introducere în temă, de prezentare a motto –ului zilei;
- *etapa de reactualizare* – prezentarea lucrărilor realizate acasă (începând cu a doua sesiune);
- *etapa de tranziție* – trecerea către etapa de dobândire de noi informații;
- *etapa de achiziție* (dirijarea învățării) – dobândire de noi cunoștințe/informații;
- *etapa de transfer* – integrarea noilor cunoștințe în sistemul cunoștințelor deținute deja;
- *etapa finală* – asigurarea feedback-ului sesiunii.

Sumarul principalelor activități de învățare/ conținuturi și exercițiile abordate se prezintă astfel:

- a) *activități de identificare și asumare a unor reguli, rutine și limite de comportament prin care școala devine un mediu sigur de învățare*, cuprinzând: exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni specifice; exerciții de identificare a regulilor și

rutinelor la care trebuie să adere elevii; exerciții de stabilire a unor limite de comportament, la școală, acasă și în societate; exerciții de identificare a drepturilor și responsabilităților elevilor și profesorilor, dar și a părinților din perspectiva parteneriatului educațional; exerciții de stabilire a caracteristicilor unui mediu incluziv; exerciții de identificare a regulilor și rutinelor pentru crearea unei clase incluzive.

Activitățile care permit participarea elevilor la stabilirea regulilor, rutinelor și a limitelor de comportament sunt foarte importante deoarece aceștia au o tendință puternică de a respecta propriile convenții. În cadrul acestor activități, elevii sunt invitați să întocmească o listă cu reguli/limite aplicabile colectivului clasei care va fi discutată și analizată, precizându-se, în același timp, și toate consecințele nerespectării acestor reguli/limite și recompensele oferite pentru respectarea lor. Pentru a fi eficientă, lista regulilor/limitelor va fi minimală (pentru a fi reținută ușor de elevi), relevantă, semnificativă, formulată într-o manieră pozitivă (specificând comportamentul așteptat), flexibilă (permițând ca în aplicarea normelor să se poată lua în considerare cazurile particulare) și afișată într-un loc vizibil al clasei. De asemenea, activitățile de reorganizare a spațiului clasei din perspectiva incluziunii permit crearea unei rețele eficiente de comunicare și interacțiune între elevi și între elevi și cadrul didactic.

Exemple de reguli eficiente: „*Spune ce dorești ai!*”; „*Exprimă-ți nemulțumirile într-un mod calm!*”; „*Lasă partenerul de dialog să-și termine ideea, apoi poți interveni!*”; „*Fii punctual!*”; „*Fii cooperant!*”, etc.

- b) *activități de abordare a problematicii agresivității și violenței în rândul elevilor*, cuprinzând: exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni specifice; exerciții de identificare a tipurilor de agresivitate și violență școlară; exerciții de identificare a cauzalității violenței școlare; exerciții de stabilire a consecințelor agresivității și violenței școlare; exerciții de identificare a violențelor din mediul on-line; exerciții de identificare a soluțiilor pentru prevenirea violenței; jocuri de rol pentru schimbarea unor comportamente.

În cadrul activităților care abordează agresivitatea și violența școlară, elevii învață, în primul rând, să definească noțiunile specifice, utilizând dicționarul (letric și online), apoi, cu ajutorul unor scenarii, povestiri, filmulețe identifică tipuri de agresivitate, factori de risc, consecințe și oferă soluții personale de prevenire a actelor violente. În planificarea acestor activități se iau în considerare oferirea de oportunități pentru elevi de a conversa cu diverse persoane (consilier școlar, psiholog).

- c) *activități de autocunoaștere și dezvoltare personală*, cuprinzând: exerciții de exersare a conștiinței de sine și a conștiinței celorlalți; exerciții de inițiere și de menținere a unor interacțiuni cu alți copii; exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni

specifice; exerciții de exersare a toleranței și a limbajului tolerant; exerciții de exersare a empatiei; exerciții de formulare a unor mesaje empatic; jocuri de rol pentru asumarea unor roluri.

Activitățile individuale de autocunoaștere și dezvoltare personală au în vedere completarea unor fișe de lucru cu sarcini clare privind cunoașterea de sine și cristalizarea unei imagini de sine realiste; analiza și discutarea unor imagini, filme scurte sau povești în care se pot regăsi; colectarea și prezentarea unor imagini care îi reprezintă. Activitățile de grup oferă contextul necesar exersării și învățării abilităților de interacțiune pozitivă cu toata clasa.

- d) *activități de exprimare a emoțiilor și de exersare a stimei de sine*, cuprinzând: exerciții de identificare a diferitelor emoții cu ajutorul imaginilor, desenelor, jocului de rol; exerciții de analiză a unor situații în care sunt exprimate anumite emoții; exerciții de identificare a importanței emoțiilor în viața unei persoane; exerciții de rezistență la presiunea unei situații; exerciții de câștigare a încrederii; exerciții de feedback pozitiv; exerciții de participare activă la rezolvarea situațiilor prezentate; exerciții de observare și evaluare a comportamentelor care exprimă anumite stări; exerciții de responsabilizare școlară și socială în contextul unor activități care valorizează elevul; exerciții de asumare a riscurilor.

În cadrul activităților de identificare a diferitelor emoții, elevii sunt invitați să reflecteze asupra unor imagini, desene, situații (școlare sau din viața de zi cu zi) care le induc anumite emoții/sentimente, apoi fiecare va fi încurajat să exprime în fața grupului anumite comentarii pozitive și observații negative despre respectivele situații. La final, se va completa o listă cu situațiile tipice care le provoacă cele mai puternice sentimente și se va asocia fiecare emoție cu un simbol (sentiment exprimat nonverbal). Activitățile de câștigare a încrederii se bazează pe lucrul în perechi, fiecare pereche trebuind să îndeplinească o sarcină care presupune cooperarea între parteneri. La final, grupul reunit discută despre sentimentele membrilor săi, despre câtă încredere au avut în parteneri, ce calități au persoanele în care au încredere. Activitățile de feedback pozitiv îi invită pe elevi să găsească, în contexte diferite, cel puțin un aspect pozitiv de comentat cu privire la personalitatea și conduita fiecărui coleg din clasă. Activitățile de asumare a riscurilor sunt întemeiate pe jocul de rol prin care fiecare participant este invitat să se identifice cu un expert, un erou sau un campion.

- e) *activități de comunicare și dezvoltarea abilităților sociale*, cuprinzând: exerciții de inițiere și de menținere a unor interacțiuni cu un alți copii; exerciții de inițiere și de menținere a unui dialog cu un cadru didactic de la clasă; exerciții de ascultare activă; exerciții de adresare a unor complimente; exerciții de identificare a unor bariere/ blocaje în comunicare; exerciții de exersare a limbajului nonviolent; exerciții de exersare a abilităților

nonviolente (cooperare, implicare, grijă, atașament); exerciții de punere în scenă a unor situații de manifestare a nonviolentei în rândul elevilor.

În cadrul activităților de formare a abilității de a comunica/ a conversa, elevii învață cum să discute cu alte persoane, cum să se prezinte, cum să găsească un subiect interesant de conversație, să pună întrebări și să răspundă, învață să asculte activ. Gordon (1981) definește ascultarea activă ca fiind acel proces prin care educatorul se angajează într-o relație de parteneriat cu copilul, în ceea ce privește ascultarea și comunicarea [apud 68, p.335]. Tocmai acest parteneriat îi face pe ambii parteneri capabili să-și înțeleagă reciproc sentimentele și să le folosească în rezolvarea problemelor.

În activitățile de formare a abilității de a iniția și cultiva relații de prietenie, elevii învață cum să adreseze și cum să accepte un compliment, cum să se alăture activităților de grup, ce anume le blochează comunicarea, în prezența cui se simt inhibați și cum pot evita un limbaj violent. În exersarea abilităților nonviolente sunt folosite povestirile fără final, care implică judecăți sociale, elevii fiind solicitați să anticipeze finalul și să completeze povestirea sau să schimbe firul acțiunii, discutând critic acțiunile personajelor.

- f) *activități privind managementul conflictelor*, cuprinzând: exerciții de recunoaștere și analiză a unor situații conflictuale; exerciții de rezistență la presiunea unui grup conflictual; exerciții de rezolvare eficientă a unor situații conflictuale; exerciții de practicare a negocierii; exerciții de cooperare cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini; exerciții de identificare a unei/unor alternative în rezolvarea unei probleme; exerciții de împărtășire a unor experiențe; exerciții de analiză a situațiilor de solicitare/ oferire de ajutor atunci când se impune.

Activitățile de recunoaștere a unor situații conflictuale presupun analiza de către elevi a unor scenarii prezentate în fișe de lucru, aranjarea unei serii de imagini care explică o situație/întâmplare, povestioare fără final sau cu final selectiv. Activitățile care abordează rezolvarea eficientă a unor situații conflictuale presupun prezentarea și aplicarea tehnicii ABCDE de rezolvare a conflictelor (A - Abordarea problemei; B - Brainstorming cu soluții posibile; C - Considerarea consecințelor emoționale; D - Decizia asupra unei opțiuni de testat; E- Evaluarea eficienței soluției). Elevii vor fi solicitați să elaboreze diverse scenarii care presupun modalități diverse/ alternative de rezolvare a unor conflicte prezentate. Similar celor prezentate, în activitățile care abordează negocierea, pe baza unor scenarii date, elevii vor fi solicitați să identifice și să definească problema, să contribuie cu idei la rezolvarea ei (fiecare idee fiind tratată cu interes), să reformuleze ideile într-un mod pozitiv (cu ajutorul cadrului didactic), să selecteze ideea preferată (comentând eventualele neajunsuri), să aplice soluția.

În concluzie, întregul proces de învățare în vederea reducerii sau prevenirii agresivității și violenței școlare, începând cu stabilirea setului de reguli, rutine și limite care au urmărit reglarea comportamentului elevilor, personalizarea clasei și crearea climatului afectiv pozitiv și continuând cu implicarea activă a elevilor în toate sarcinile de învățare a respectat patru reguli de bază: a) introducerea elevilor în activitate; b) adaptarea resurselor învățării; c) alăturarea în sarcina de învățare; d) încheierea activității.

Eficiența *Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* a fost asigurată de îndeplinirea următoarelor condiții:

- agresivitatea, violența școlară și problemele de comportament au fost definite în termeni foarte clari;
- factorii de risc care declanșează și mențin violența școlară și comportamentul agresiv au fost identificați;
- desfășurarea intervențiilor s-a fundamentat pe informațiile deținute cu privire la factorii de declanșare și menținere;
- s-au definit o serie de comportamente alternative pentru elevi;
- elevii au fost instruiți în privința acestor comportamente alternative și li s-a oferit suportul în dobândirea abilităților necesare pentru a provoca schimbarea de comportament dorită, acolo unde situația o impunea;
- s-a elaborat și implementat sisteme de motivare pe tot parcursul programului pentru a le menține interesul și pentru a-i încuraja în schimbare. Un sistem de motivare implementat pe tot parcursul programului a fost recompensa folosită pentru a întări încrederea elevilor în posibilitățile proprii și a-i ajuta să-și dezvolte o imagine de sine pozitivă. Recompensele acordate au fost de natură materială (cărți, jocuri), recompense exprimate prin diverse activități (drumeții, excursii) și recompense de ordin social (apreciere publică – diplome).

Modulul pentru părinți a fost structurat în 6 sesiuni/întâlniri lunare, prin care părinții au fost instruiți să recunoască și să identifice comportamentul problematic, respectiv violent al copilului; să identifice cauzele și factorii de risc sau condițiile declanșatoare și de menținere ale comportamentului violent al copilului; să identifice consecințele comportamentului violent asupra copiilor; să încurajeze comportamentele pozitive ale copilului, să nu întărească comportamentele violente și să nu le răspundă cu consecințe negative; să fie consecvenți/ fermi față de copil din punct de vedere educațional. În cadrul întâlnirilor cu părinții au fost utilizate mai multe jocuri de intercunoaștere pentru realizarea coeziunii grupului, au fost exersate tehnici de îmbunătățire, de anticipare și rezolvare de noi probleme; au fost mijlocite măsuri de întărire și activități pozitive de petrecere a timpului liber în vederea schimbării tipului de interacțiune între părinți și copii; au fost

împărtășite experiențele proprii sub forma unui schimb de bune practici în educația parentală. Părinții au fost încurajați să îndeplinească anumite sarcini sau să realizeze anumite teme: observarea comportamentelor funcționale ale copilului în diverse contexte, analiza funcțională a unui comportament, întocmirea unei grile de observare a abilităților emoționale și sociale ale copiilor, întocmirea unei liste de sugestii pentru petrecerea timpului liber cu copilul. Aspectele teoretice abordate în cadrul întâlnirilor cu părinții sunt detaliate în Anexe.

Trainingul pentru cadrele didactice a presupus un antrenament practic de formare a cadrelor didactice și de diseminare a informațiilor pe tema violenței școlare, a prevenirii și diminuării acestui fenomen în context școlar.

Parteneriatul educațional și comunitar a fost structurat sub forma unui demers educativ care presupune coordonarea pe diferite paliere a acțiunilor profesorilor, elevilor, părinților și membrilor comunității în vederea realizării obiectivelor propuse. *Parteneriatul cu părinții* a fost încheiat în vederea obținerii acordului acestora cu privire la participarea copiilor la programul formativ și informarea despre formele de organizare a activităților ce urmează a fi derulate, metodele și tehnicile utilizate și feedback-ul implementării programului. *Parteneriatul comunitar* a fost încheiat în vederea implicării instituțiilor și a reprezentanților comunității în școală pentru a facilita atingerea unor scopuri și valori apreciate social, pornind de la deviza „comunitatea funcționează ca o adevărată școală de mentalitate pentru indivizi”. Astfel, violența și calitatea experiențelor școlare au fost abordate din perspectiva mai largă a relațiilor școală-comunitate.

3.4. Analiza cantitativă și calitativă a datelor experimentului formativ

În etapa inițială a experimentului formativ, elevii au avut de completat două chestionare prin care am urmărit:

- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind formele de comportament violent și agresiv la nivelul ciclului primar;
- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind frecvența formelor de comportament violent din mediul școlar în funcție de gen;
- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind locurile în care se produc comportamentele violente în mediul școlar;
- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind autorii comportamentelor violente în mediul școlar;
- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind măsura și modalitățile prin care profesorii reușesc sau nu reușesc să controleze comportamentele violente la nivelul unității de învățământ;

- ✓ investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani privind frecvența formelor de comportament violent din mediul școlar din postura actorilor implicați.

Aplicarea „*Chestionarului pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar*”, descris în etapa de diagnoză, a evidențiat informații importante despre formele de violență observate în școală, precum și frecvența acestora, despre manifestările violente dintre colegii de clasă, intervalul orar în care se petrec fenomenele de violență, situațiile în care s-au aflat subiecții de la debutul anului școlar, despre formele de violență pe care colegii le manifestă față de profesori, despre atitudinea profesorilor față de actele de violență, despre gradul de securitate din școală, depistarea cauzelor agresivității, sursele de inspirație pentru manifestările violente și metodele de prevenție a cazurilor de violență.

Al doilea chestionar, construit de Stevens, de Bourdeaudhuij și Van Oost (2000), tradus în limba română de Beldean-Galea și Jurcău (2010), a fost adaptat elevilor din ciclul primar de către autoare, pornind de la formele de manifestare a comportamentului agresiv precizate în paragraful 2.1. Chestionarul cuprinde 3 itemi care urmăresc identificarea frecvenței anumitor forme de comportament violent din postura de: martor, victimă și agresor, itemii fiind structurați pe nivele: „*deloc*”, „*foarte rar*”, „*rar*”, „*des*”, „*foarte des*”. Răspunsurile oferite de participanți au fost analizate folosindu-se programul Jamovi. S-a utilizat analiza descriptivă și de frecvență pentru fiecare chestionar, în etape diferite ale experimentului pedagogic.

Analiza rezultatelor obținute pe parcursul experimentului constatativ începe cu distribuirea subiecților în funcție de gen la cele două loturi implicate: *lotul experimental* și *lotul de control*. Repartizarea participanților în cazul **lotului experimental** este prezentat în Tabelul 3.2. și se prezintă astfel: subiecții de gen feminin se prezintă în număr de 12, ceea ce procentual reprezintă 44, 4 %, pentru ca subiecții de gen masculin să fie în număr de 15, ceea ce reprezintă 55, 6% din numărul de participanți.

Tabel 3.2. Repartizarea subiecților după gen la lotul experimental

Levels	Frequencies of Gen		Cumulative %
	Counts	% of Total	
Feminin	12	44.4 %	44.4 %
Masculin	15	55.6 %	100.0 %

În cazul **lotului de control**, repartizarea subiecților este aproximativ asemănătoare: subiecții de gen feminin sunt 13, ceea ce se prezintă procentual 48,1%, în timp ce subiecții de tip masculin sunt în număr de 14, adică un procent de 51,9% din numărul total de subiecți (Tabelul 3.3.).

Tabel 3.3. Repartizarea subiecților după gen la lotul de control

Levels	Frequencies of Gen		
	Counts	% of Total	Cumulative %
Feminin	13	48.1 %	48.1 %
Masculin	14	51.9 %	100.0 %

În cazul celor două loturi de subiecți nu există participanți cu cerințe educative speciale, toți elevii au o dezvoltare fizică și psihică în parametrii comportamentali impuși de vârsta biologică și prezintă un grad de omogenitate relativ normal. Pe parcursul cercetării, rezultatele obținute au fost raportate la variabila gen, urmărindu-se evoluția subiecților în raport cu tema cercetării.

A. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor la chestionarul pentru elevi „Chestionar pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar”

În cazul **Itemului 1** al chestionarului s-au luat în considerare tipurile de relații la nivelul cărora se manifestă formele de violență care sunt prezente la școala unde studiază elevii și diagnosticarea frecvenței cu care acestea au loc. S-au analizat scorurile în funcție de trei indicatori comportamentali: *manifestările violente dintre elevi*; *manifestările violente ale elevilor față de profesori* și *manifestările violente ale profesorilor față de elevi*.

În Tabelul 3.4. s-au analizat rezultatele obținute în cazul **lotului experimental și al lotului de control**, în cele două etape: pretest și posttest. În cazul **lotului experimental**, cea mai mică valoare a mediei, Mean=1.33, s-a obținut la subiecții de gen feminin, în etapa de posttest, în cazul relației dintre profesor și elev, iar cea mai ridicată valoare a mediei, Mean= 2.17, s-a înregistrat la subitemul ce vizează interacțiunea dintre elevi în etapa de pretest, tot la eșantionul feminin. Studiind rezultatele din punct de vedere al abaterii standard, s-a constatat că cea mai mică valoare, SD=0.492, s-a înregistrat în cazul subiecților de gen feminin, la subitemul 1.3, în etapa de posttest, iar cea mai mare valoare, SD=0.884, s-a obținut în cazul subitemului 1.1, în etapa inițială. De asemenea, s-a constatat diferențe de scoruri între subiecții de tip feminin și subiecții de tip masculin, diferențele constând în modalitatea de percepție a formelor de violență în mediul școlar și în manifestarea lor față de colegi și față de cadrele didactice.

În termeni concreți, cea mai mică valoare a mediei evidențiază că manifestările violente ale profesorilor față de elevi sunt percepute ca fiind de slabă intensitate (rezultat justificat și de prevederile legislative din România care interzic violența de orice fel, cu atât mai mult violența profesorilor asupra elevilor), iar valoarea cea mai mare a mediei indică un grad ridicat de violență între elevi ca formă de manifestare a acestora în școală, înregistrat la nivelul grupului feminin.

În cazul **lotului de control**, cea mai mică valoare a mediei, Mean=1.31, s-a obținut la subiecții de gen feminin, în etapa de pretest, la subitemul 1.2 și, în egală măsură, la subitemul 1.3, feminin, în etapa de posttest, iar cea mai ridicată valoare a mediei, Mean=2.92, s-a înregistrat la subitemul ce vizează interacțiunea dintre elevi, în etapa de pretest, la lotul de gen feminin. Studiind rezultatele din punct de vedere al abaterii standard, s-a constatat că cea mai mică valoare, SD=0.277, s-a înregistrat în cazul subiecților de gen feminin, la subitemul 1.1, în etapa inițială, iar cea mai mare valoare, SD=0.947, la lotul masculin în cazul subitemului 1.3, în posttest.

Valoarea cea mai mică a mediei evidențiază că fetele raportează că violența elevilor față de profesori și manifestările violente ale profesorilor față de elevi sunt de slabă intensitate, iar valoarea cea mai ridicată indică faptul că fetele apreciază că forma principală de manifestare a violenței în școală este violența între elevi.

Tabel 3.4. Rezultate înregistrate la Itemul 1 - lot experimental și lot de control

Group Descriptives	Lot experimental					Lot de control			
	Gen	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
1.1. Violență între elevi (pretest)	f.	12	2.17	0.835	0.241	13	2.92	0.277	0.0769
	m.	15	1.93	0.884	0.228	14	2.71	0.914	0.2442
1.1. Violență între elevi (posttest)	f.	12	1.42	0.515	0.149	13	1.31	0.480	0.1332
	m.	15	1.40	0.507	0.131	14	1.43	0.852	0.2276
1.2. Violența elevilor față de profesori (pretest)	f.	12	1.42	0.669	0.193	13	1.77	0.832	0.2308
	m.	15	1.87	0.834	0.215	14	2.14	0.864	0.2310
1.2. Violența elevilor față de profesori (posttest)	f.	12	1.58	0.669	0.193	13	1.54	0.660	0.1831
	m.	15	1.47	0.743	0.192	14	1.57	0.514	0.1373
1.3. Violența profesorilor față de elevi (pretest)	f.	12	1.83	0.718	0.207	13	1.31	0.480	0.1332
	m.	15	1.60	0.828	0.214	14	1.86	0.663	0.1772
1.3. Violența profesorilor față de elevi (posttest)	f.	12	1.33	0.492	0.142	13	1.69	0.947	0.2627
	m.	15	1.53	0.640	0.165	14	2.36	0.842	0.2250
Subiecți	f.	12	13.50	7.538	2.176	13	12.85	8.153	2.2613
	m.	15	14.40	8.484	2.190	14	15.07	7.879	2.1056

Analiza comparativă a rezultatelor obținute în cazul **Itemului 1**, la **lotul experimental**, în etapa inițială și etapa finală a experimentului, ne demonstrează o legătură statistică semnificativă prin valoarea pragului de semnificație, care este $<.001$ la subitemul 1.1 și o valoare mai mică de 0.05 la subitemele 1.2 și 1.3. La **lotul de control**, analiza comparativă ne indică un prag de semnificație ridicat, ceea ce denotă că există o legătură statistic ne semnificativă (Tabelul 3.5.).

Tabel 3.5. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 1 - lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 1.1	pretest – posttest	Student's t	4.13	26.0	$<.001$	0.779	26.0	0.443
Item 1.2	pretest – posttest	Student's t	-2.31	26.0	0.029	0.848	26.0	0.404
Item 1.3	pretest – posttest	Student's t	-2.10	26.0	0.046	1.070	26.0	0.294

În cazul **Itemului 2** al chestionarului s-au analizat formele de manifestare a violenței la școala unde studiază elevii. În Tabelul 3.6. s-au analizat scorurile obținute în măsurarea dimensiunilor menționate în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În cazul **grupului experimental**, cea mai mică valoare a mediei, Mean=1.08, s-a înregistrat la subitemul 2.3, lotul de gen feminin, în etapa de posttest, iar valoarea cea mai mare, Mean=2.67, la subitemul 2.7, în cazul lotului masculin, în pretest. În ceea ce privește abaterea standard, cea mai mare valoare este înregistrată de SD=1.242, la subitemul 2.1, în etapa finală, iar cea mai mică valoare, SD=0.289, este obținută la subitemul 2.1, pretest și 2.3, feminin, posttest. În termeni concreți, valoarea mică a mediei evidențiază că fetele utilizează mai puține cuvinte urâte după aplicarea programului, în etapa finală a cercetării, iar valoarea ridicată a mediei semnifică faptul că băieții raportează că folosesc frecvent bătaia ca formă de manifestare a violenței, în etapa inițială.

În cazul **grupului de control**, cea mai mică medie, Mean=1.23, s-a obținut la subitemul 2.4, la lotul de gen feminin, în pretest și posttest, iar cea mai mare valoare, Mean=2.43, la subitemul 2.1, în cazul lotului masculin, în posttest. În ceea ce privește abaterea standard, se remarcă SD=1.092, cea mai mare valoare în posttest, la grupul feminin, iar cea mai mică valoare, SD=0.439, obținută la lotul feminin în posttest. Valoarea mică a mediei evidențiază că certurile/conflictele sunt de mică intensitate în cazul fetelor, iar valoarea ridicată a mediei semnifică faptul că băieții folosesc frecvent expresii jignitoare cu referire la trăsăturile fizice sau psihice.

Tabel 3.6. Rezultate înregistrate la Itemul 2 - lot experimental și lot de control

Group Descriptives		Lot experimental				Lot de control			
Subiecți	Gen	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
	f.	m.				f.	m.		
2.1. Expresii jignitoare între elevi cu referire la trăsăturile fizice sau psihice (pretest)	f.	12	13.50	7.538	2.1760	13	12.85	8.153	2.261
	m.	15	14.40	8.484	2.1905	14	15.07	7.879	2.106
2.1. Expresii jignitoare între elevi cu referire la trăsăturile fizice sau psihice (posttest)	f.	12	1.17	0.577	0.1667	13	1.38	0.650	0.180
	m.	15	1.27	0.458	0.1182	14	1.43	0.514	0.137
2.2. Expresii jignitoare între elevi cu referire la situația materială (pretest)	f.	12	1.75	0.965	0.2787	13	2.00	0.913	0.253
	m.	15	2.40	1.242	0.3207	14	2.43	0.938	0.251
2.2. Expresii jignitoare între elevi cu referire la situația materială (posttest)	f.	12	1.67	0.492	0.1421	13	1.69	0.947	0.263
	m.	15	1.60	0.828	0.2138	14	1.43	0.852	0.228
2.3. Injurii/cuvinte urâte (pretest)	f.	12	1.17	0.577	0.1667	13	1.38	0.506	0.140
	m.	15	1.60	0.632	0.1633	14	1.29	0.611	0.163
2.3. Injurii/cuvinte urâte (posttest)	f.	12	1.08	0.289	0.0833	13	1.69	0.855	0.237
	m.	15	1.40	0.507	0.1309	14	1.57	0.756	0.202
2.4. Certuri, conflicte (pretest)	f.	12	1.58	0.669	0.1930	13	1.23	0.439	0.122
	m.	15	1.40	0.507	0.1309	14	1.36	0.497	0.133
2.4. Certuri, conflicte (posttest)	f.	12	2.50	0.674	0.1946	13	1.23	0.439	0.122
	m.	15	2.53	0.516	0.1333	14	1.64	0.745	0.199
2.5. Expresii jignitoare între elevi cu referire la apartenența etnică (pretest)	f.	12	1.92	0.793	0.2289	13	1.54	0.776	0.215
	m.	15	1.67	0.816	0.2108	14	1.29	0.726	0.194
2.5. Expresii jignitoare între elevi cu referire la apartenența etnică (posttest)	f.	12	1.25	0.452	0.1306	13	1.77	1.092	0.303
	m.	15	1.13	0.352	0.0909	14	1.29	0.726	0.194
2.6. Expresii jignitoare între elevi cu referire la apartenența religioasă (pretest)	f.	12	1.33	0.651	0.1880	13	1.69	0.947	0.263
	m.	15	1.67	0.816	0.2108	14	1.50	0.855	0.228
2.6. Expresii jignitoare între elevi cu referire la apartenența religioasă (posttest)	f.	12	2.58	0.793	0.2289	13	1.85	0.987	0.274
	m.	15	1.57	0.488	0.1260	14	1.57	0.938	0.251
2.7. Bătaie între elevi (pretest)	f.	12	1.67	0.888	0.2562	13	1.31	0.480	0.133
	m.	15	2.67	0.640	0.1652	14	1.50	0.519	0.139
2.7. Bătaie între elevi (posttest)	f.	12	1.17	0.389	0.1124	13	1.69	0.480	0.133
	m.	15	1.20	0.414	0.1069	14	1.79	0.699	0.187

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 2**, la **lotul experimental**, în etapele cercetării ne indică un prag de semnificație mai mic decât 0.05, aspect ce demonstrează existența unei legături statistice puternice, la subtemele 2.2; 2.3; 2.5 și 2.7 și o legătură statistică foarte puternică, în cazul subitemului 2.1; 2.4 și 2.6. La **lotul de control**, valoarea pragului de semnificație este ridicată (>0.05) ceea ce denotă o legătură statistic nesemnificativă (Tabelul 3.7.).

Tabel 3.7. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 2 - lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 2.1	pretest – posttest	Student's t	-4.10	26.0		-1.49	26.0	0.148
< .001								
Item 2.2	pretest – posttest	Student's t	2.43	26.0	0.022	1.54	26.0	0.136
Item 2.3	pretest – posttest	Student's t	2.60	26.0	0.015	1.69	26.0	0.103
Item 2.4	pretest – posttest	Student's t	-5.50	26.0		-1.08	26.0	0.289
< .001								
Item 2.5	pretest – posttest	Student's t	3.17	26.0	0.004	1.32	26.0	0.200
Item 2.6	pretest – posttest	Student's t	-5.00	26.0		-1.14	26.0	0.265
< .001								
Item 2.7	pretest – posttest	Student's t	3.41	26.0	0.002	-1.00	26.0	0.327

În cazul **Itemului 3** al chestionarului s-au analizat violențele și frecvența cu care acestea se manifestă în comportamentul elevilor, luând în considerare ca indicatori: *timpul și locul producerii*. În Tabelul 3.8. s-au analizat scorurile obținute în măsurarea dimensiunii urmărite în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În cazul **lotului experimental**, cea mai mică valoare a mediei este Mean=1.29, la subitemul 3.3, înregistrat de grupul de gen masculin, în etapa de posttest, iar valoarea cea mai mare, Mean=2.50, la subitemul 3.2, în cazul grupului masculin, în pretest. În ceea ce privește abaterea standard, cea mai mare valoare, SD=1.069, se înregistrează la subitemul 3.3, masculin, în pretest, iar cea mai mică, SD=0.522, la subitemul 3.1 posttest și 3.4 posttest, feminin. În termeni concreți, cea mai mică valoare a mediei evidențiază faptul că băieții au raportat, în etapa finală a cercetării, că cele mai puține violențe au loc prin intermediul dispozitivelor electronice, iar cea mai mare valoare a mediei arată că cele mai multe violențe sunt înregistrate de subiecții de gen masculin, în timpul pauzelor școlare, la începutul demersului de cercetare.

În cazul **lotului de control**, cea mai mică medie, Mean=1.29, s-a obținut la subitemul 3.3, la grupul de gen masculin, în pretest, iar cea mai mare valoare, Mean=2.43, la subitemul 3.1, în cazul lotului masculin, în posttest. În ceea ce privește abaterea standard se remarcă SD=1.069, cea

mai mare valoare în posttest, la grupul masculin, iar cea mai mică, $SD=0,555$, obținută la lotul masculin, în posttest, la subitemul 3.1. Valoarea cea mai mică a mediei ne indică faptul că, la nivelul acestui lot, băieții declară, în etapa inițială, că cele mai puține violențe se consumă prin intermediul dispozitivelor electronice. Valoarea cea mai mare a mediei evidențiază faptul că aceiași subiecți de gen masculin raportează, în etapa finală, că cele mai multe violențe au loc în timpul orelor, aspect ce subliniază cu atât mai mult necesitatea unui program organizat de reducere a manifestărilor violente din școală.

Tabel 3.8. Rezultate înregistrate la Itemul 3 - lot experimental și lot de control

Group Descriptives		Lot experimental					Lot de control		
Item 3		Gen	N	Mean	SD	SE	Mean	SD	SE
Subiecți	f.	12	13.50	7.538	2.176		13	12.85	8.153
	m.	15	14.40	8.484	2.190		14	15.07	7.879
3.1. În ore (pretest)	f.	12	1.83	0.835	0.241		13	1.77	0.832
	m.	15	2.13	0.915	0.236		14	2.00	0.555
3.1. În ore (posttest)	f.	12	1.50	0.522	0.151		13	1.62	0.768
	m.	15	1.67	0.617	0.159		14	2.43	1.016
3.2. În pauze (pretest)	f.	12	1.33	0.651	0.188		13	1.54	0.776
	m.	15	2.50	1.092	0.292		14	1.71	0.726
3.2. În pauze (posttest)	f.	12	1.42	0.996	0.288		13	1.62	0.768
	m.	15	1.43	0.646	0.173		14	1.86	0.770
3.3. Prin dispozitive electronice (pretest)	f.	12	1.67	0.888	0.256		13	1.69	0.855
	m.	15	1.71	1.069	0.286		14	1.29	0.726
3.3. Prin dispozitive electronice (posttest)	f.	12	1.50	0.798	0.230		13	1.62	0.870
	m.	15	1.29	0.469	0.125		14	1.71	1.069
3.4. În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar (pretest)	f.	12	1.75	0.754	0.218		13	2.08	0.760
	m.	15	1.64	0.633	0.169		14	1.86	0.770
3.4. În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar (posttest)	f.	12	1.50	0.522	0.151		13	2.00	0.577
	m.	15	1.86	0.535	0.143		14	1.86	0.663

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la **Itemul 3**, la **lotul experimental**, măsurate în cele două etape ale cercetării: inițială și finală, ne demonstrează o legătură statistic semnificativă puternică deoarece valoarea pragului de semnificație este <0.05 . La **lotul de control**, analiza comparativă a etapelor cercetării a evidențiat un prag de semnificație >0.05 , aspect ce denotă o legătură statistic nesemnificativă (Tabelul 3.9.).

Tabel 3.9. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 3 - lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 3.1	pretest – posttest	Student's t	3.33	26.0		1.49	26.0	0.147
0.003								
Item 3.2	pretest – posttest	Student's t	-3.20	26.0		-1.35	26.0	0.188
0.004								
Item 3.3	pretest – posttest	Student's t	4.46	26.0		1.49	26.0	0.147
< .001								
Item 3.4	pretest – posttest	Student's t	-2.19	26.0		-1.00	26.0	0.327
0.038								

În analiza descriptivă a **Itemului 4**, la **lotul experimental** și **lotul de control**, situația este prezentată în Tabelul 3.10. Repartizarea rezultatelor s-a făcut pe distribuția lor în funcție de gen. La **lotul experimental**, subiecții de gen feminin înregistrează un procent de 58,3% (7 raportări) la prima categorie și 41,6% la a doua categorie (5 raportări), celelalte două neînregistrând rezultate. La subiecții masculini se observă un procent ridicat la prima categorie, 53,33% (8 raportări), apoi 26,66% la a doua categorie (5 raportări), iar ultimele două categorii sunt slab reprezentate.

La **lotul de control** se observă o repartizare mai uniformă a rezultatelor în cazul subiecților de gen masculin, pentru ca, la subiecții feminini, rezultatele să fie concentrate la primele două categorii. Din poziția de martori ai fenomenelor de violență manifestate între colegi, atât fetele, cât și băieții declară că cele mai multe astfel de evenimente au loc, în primul rând, între elevi din aceeași clasă, apoi între elevi din clase diferite, de același nivel școlar, rezultate care nu diferă în cele două etape ale cercetării, lot experimental și lot de control.

Tabel 3.10. Rezultate înregistrate la Itemul 4 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 4				
Item 4	Lot experimental		Lot de control	
	Gen		Gen	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
4.1. Între elevi din aceeași clasă	58,3%	53,33%	53,84%	28,57%
4.2. Între elevi din clase diferite, de același nivel școlar	41,6%	26,66%	46,15%	28,57%
4.3. Între elevi din clasele mari față de elevi din clasele mici	0%	13,33%	0%	21,43%
4.4. Între elevi care aparțin școlii și cei din afara acesteia	0%	6,66%	0%	21,43%

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la **Itemul 4**, la **lotul experimental**, măsurate în cele două etape ale cercetării: inițială și finală, ne demonstrează o legătură statistic semnificativă puternică deoarece valoarea pragului de semnificație este <0.05 . În cazul **lotului de control**, analiza comparativă a etapelor cercetării a evidențiat un prag de semnificație >0.05 , aspect ce denotă o legătură statistic nesemnificativă.

Tabel 3.11. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 4 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 4.	pretest – posttest	Student's t	-2.79	26.0		-1.03	26.0	0.312
	0.010							

În cazul **Itemului 5** al chestionarului s-au analizat situațiile în care s-au aflat subiecții de la începutul anului școlar până în momentul chestionării, situații ce vizează poziția de victimă a diverselor forme de manifestare a violenței. În Tabelul 3.12. s-au analizat scorurile obținute prin măsurarea dimensiunii urmărite în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În cazul **lotului experimental**, cea mai mică valoare a mediei este $Mean=1.00$, la subitemele 5.1; 5.3; 5.7, înregistrate de grupul feminin și cel masculin, în posttest, iar valoarea cea mai mare, $Mean=2.00$, la subitemele 5.3; 5.4, în cazul lotului feminin, în posttest. În ceea ce privește abaterea standard, cea mai mare valoare, $SD=0.515$, s-a înregistrat la subitemul 5.1, feminin, în pretest. În plan concret, valoarea cea mai mică a mediei obținute în etapa finală a cercetării justifică eficiența programului formativ aplicat elevilor din lotul experimental, aceștia raportând un număr redus de violențe de tipul: victimă a furturilor în școală, a agresiunilor cu tentă sexuală, hărțuit în imediata vecinătate a școlii. Un nivel redus de frecvență au înregistrat și celelalte forme de violență, în etapa de posttest, în cazul ambelor categorii de subiecți.

În ceea ce privește **lotul de control**, rezultatele obținute indică valoarea cea mai mare în cazul mediei $Mean=2.00$, la subiecții masculini, la subitemul 5.3, pretest, iar valoarea cea mai mică se înregistrează la același subitem, subiecți de gen masculin, în faza de posttest. Valoarea cea mai mare a abaterii standard este de $SD=0.519$, iar valoarea cea mai mică, $SD=0.00$.

Valoarea cea mai mare a mediei înregistrate în cazul acestui grup ne indică faptul că un procent ridicat din numărul băieților au raportat în pretest că s-au aflat în situația de victimă a agresiunilor cu tentă sexuală, iar în posttest, tot băieții au înregistrat cea mai mică valoare a mediei, aceeași situație de victimă a agresiunilor cu tentă sexuală. Situația oscilantă cu privire la poziția declarată de băieți ar fi că, în pretest, aceștia au asimilat agresiunilor cu tentă sexuală injuriile/

cuvintele urâte cu trimiteri sexuale, fapt clarificat ulterior.

Tabel 3.12. Rezultate înregistrate la Itemul 5 - lot experimental și lot de control

Group Descriptives		Lot experimental					Lot de control			
Item 5	Subiecți	Gen	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
		f.	12	13.50	7.538	2.1760	13	12.85	8.153	2.2613
		m.	15	14.40	8.484	2.1905	14	15.07	7.879	2.1056
5.1. Victimă a furturilor în școală (pretest)		f.	12	1.58	0.515	0.1486	13	1.62	0.506	0.1404
		m.	15	1.87	0.352	0.0909	14	1.57	0.514	0.1373
5.1. Victimă a furturilor în școală (posttest)		f.	12	1.17	0.389	0.1124	13	1.69	0.480	0.1332
		m.	15	1.00	0.000	0.0000	14	1.79	0.426	0.1138
5.2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii (pretest)		f.	12	1.83	0.389	0.1124	13	1.77	0.439	0.1216
		m.	15	1.73	0.458	0.1182	14	1.86	0.363	0.0971
5.2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii (posttest)		f.	12	1.08	0.289	0.0833	13	1.85	0.376	0.1042
		m.	15	1.07	0.258	0.0667	14	1.86	0.363	0.0971
5.3. Victimă a agresiunilor cu tentă sexuală (pretest)		f.	12	1.92	0.289	0.0833	13	1.85	0.376	0.1042
		m.	15	2.00	0.000	0.0000	14	2.00	0.000	0.0000
5.3. Victimă a agresiunilor cu tentă sexuală (posttest)		f.	12	1.00	0.000	0.0000	13	1.15	0.376	0.1042
		m.	15	1.00	0.000	0.0000	14	1.00	0.000	0.0000
5.4. Lovit în școală (pretest)		f.	12	1.75	0.452	0.1306	13	1.46	0.519	0.1439
		m.	15	1.60	0.507	0.1309	14	1.71	0.469	0.1253
5.4. Lovit în școală (posttest)		f.	12	2.00	0.000	0.0000	13	1.62	0.506	0.1404
		m.	15	1.80	0.414	0.1069	14	1.79	0.426	0.1138
5.5. Lovit în imediata vecinătate a școlii de către alții decât colegii de școală (pretest)		f.	12	1.83	0.389	0.1124	13	1.69	0.480	0.1332
		m.	15	1.80	0.414	0.1069	14	1.79	0.426	0.1138
5.5. Lovit în imediata vecinătate a școlii de către alții decât colegii de școală (posttest)		f.	12	1.08	0.289	0.0833	13	1.69	0.480	0.1332
		m.	15	1.13	0.352	0.0909	14	1.93	0.267	0.0714
5.6. Hărțuit (prin injurii, amenințări) în școală (pretest)		f.	12	1.67	0.492	0.1421	13	1.69	0.480	0.1332
		m.	15	1.60	0.507	0.1309	14	1.50	0.519	0.1387
5.6. Hărțuit (prin injurii, amenințări) în școală (posttest)		f.	12	1.17	0.389	0.1124	13	1.85	0.376	0.1042
		m.	15	1.07	0.258	0.0667	14	1.71	0.469	0.1253
5.7. Hărțuit în imediata vecinătate a școlii de către alții decât colegii de școală (pretest)		f.	12	1.83	0.389	0.1124	13	1.85	0.376	0.1042
		m.	15	1.87	0.352	0.0909	14	1.79	0.426	0.1138
5.7. Hărțuit în imediata vecinătate a școlii de către alții decât colegii de școală (posttest)		f.	12	1.08	0.289	0.0833	13	1.92	0.277	0.0769
		m.	15	1.00	0.000	0.0000	14	1.86	0.363	0.0971

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 5** în cazul **lotului experimental** ne demonstrează un prag de semnificație $< .00$, ceea ce evidențiază o legătură statistic semnificativă foarte puternică (Tabelul 3.13.). La **lotul de control**, analiza comparativă a rezultatelor etapelor demersului investigativ a evidențiat un prag de semnificație ridicat, ceea ce demonstrează o legătură statistic nesemnificativă.

Tabel 3.13. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 5 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 5.1	pretest – posttest	Student's t	3.89	26.0	$< .001$	1.55	26.0	0.134
Item 5.2	pretest – posttest	Student's t	6.01	26.0	$< .001$	1.28	26.0	0.212
Item 5.3	pretest – posttest	Student's t	2.60	26.0	$< .001$	1.22	26.0	0.232
Item 5.4	pretest – posttest	Student's t	-2.73	26.0		-1.36	26.0	0.185
					0.011			
Item 5.5	pretest – posttest	Student's t	5.47	26.0	$< .001$	1.55	26.0	0.134
Item 5.6	pretest – posttest	Student's t	3.85	26.0	$< .001$	1.65	26.0	0.110
Item 5.7	pretest – posttest	Student's t	8.76	26.0	$< .001$	1.73	26.0	0.096

În cazul **Itemului 6** al chestionarului s-au studiat situațiile în care s-au aflat elevii în școala în care învață și frecvența cu care se manifestă indicatorii comportamentali vizați: *indisciplina; absenteismul/ fuga de la ore; ignorarea mesajelor profesorilor, atitudini nepoliticoase; refuzul îndeplinirii sarcinilor; agresiune verbală (jigniri/vorbe urâte); agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare); agresiunea fizică (lovire)*. S-au analizat scorurile obținute în Tabelul 3.14. prin măsurarea dimensiunii urmărite în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În cazul **grupului experimental**, cea mai mică valoare a mediei este Mean=1.33, la subitemii 6.2 și 6.6, înregistrat de lotul feminin, posttest, iar valoarea cea mai mare, Mean=2.40, la subitemele 6.1, în cazul lotului masculin, în posttest. În plan concret, absenteismul/ fuga de la ore și agresiunile verbale (jigniri, vorbe urâte) au scăzut în intensitate la nivelul grupului feminin, în etapa finală a cercetării, în timp ce grupul masculin declară o frecvență ridicată de acte de indisciplină în aceeași etapă a cercetării.

La **lotul de control**, rezultatele obținute relevă că valoarea cea mai mare în cazul mediei, Mean=3.62, s-a înregistrat la subiecții feminini, la subitemii 6.2, posttest și 6.6 pretest, iar valoarea cea mai mică s-a înregistrat la subitemul 6.1, Mean=1.62, în faza de pretest, la subiecții de gen

feminin. În ceea ce privește abaterea standard, valoarea cea mai mare este de $SD=1.144$, în posttest, feminin, iar valoarea cea mai mică, $SD=0.650$, la subitemul 6.1 și 6.2, în pretest, grup feminin. În termeni concreți, valoarea cea mai mică a mediei indică faptul că indisciplina are un nivel slab de reprezentare ca formă de violență pe care o manifestă elevii față de profesorii din școală, la nivelul subiecților de gen feminin, în etapa de pretest, iar absenteismul, fuga de la ore și jignirile, vorbele urâte sunt forme ale violenței cu un nivel ridicat de raportare.

Tabel 3.14. Rezultate înregistrate la Itemul 6 - lot experimental și lot de control

Group Descriptives	Lot experimental					Lot de control			
	Gen	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
Subiecți	f.	12	13.50	7.538	2.176	13	12.85	8.153	2.261
	m.	15	14.40	8.484	2.190	14	15.07	7.879	2.106
6.1. Indisciplină (pretest)	f.	12	2.08	0.900	0.260	13	1.62	0.650	0.180
	m.	15	2.07	0.704	0.182	14	1.64	0.745	0.199
6.1. Indisciplină (posttest)	f.	12	2.33	0.888	0.256	13	3.15	1.144	0.317
	m.	15	2.40	0.828	0.214	14	3.07	1.072	0.286
6.2. Absenteism, fugă de la ore (pretest)	f.	12	2.08	0.793	0.229	13	3.38	0.650	0.180
	m.	15	2.00	0.655	0.169	14	3.14	0.949	0.254
6.2. Absenteism, fugă de la ore (posttest)	f.	12	1.33	0.651	0.188	13	3.62	0.506	0.140
	m.	15	1.60	0.737	0.190	14	3.43	0.938	0.251
6.3. Ignorarea mesajelor transmise de profesori (pretest)	f.	12	1.75	0.965	0.279	13	2.85	1.144	0.317
	m.	15	2.07	0.799	0.206	14	2.71	0.994	0.266
6.3. Ignorarea mesajelor transmise de profesori (posttest)	f.	12	1.92	0.793	0.229	13	2.77	1.092	0.303
	m.	15	2.00	0.756	0.195	14	2.71	0.994	0.266
6.4. Atitudini nepoliticoase (pretest)	f.	12	1.50	0.798	0.230	13	3.08	0.954	0.265
	m.	15	1.40	0.632	0.163	14	3.07	0.730	0.195
6.4. Atitudini nepoliticoase (posttest)	f.	12	1.75	0.866	0.250	13	3.08	0.760	0.211
	m.	15	2.00	0.756	0.195	14	3.07	0.730	0.195
6.5 Refuzul îndeplinirii sarcinilor (pretest)	f.	12	1.58	0.900	0.260	13	3.08	0.954	0.265
	m.	15	1.80	0.941	0.243	14	3.50	0.650	0.174
6.5. Refuzul îndeplinirii sarcinilor (posttest)	f.	12	2.08	0.900	0.260	13	2.92	0.954	0.265
	m.	15	2.07	0.884	0.228	14	3.36	0.745	0.199
6.6. Jigniri, vorbe urâte (pretest)	f.	12	1.67	0.492	0.142	13	3.62	0.650	0.180
	m.	15	1.80	0.775	0.200	14	3.43	0.646	0.173

6.6. Jigniri, vorbe urâte (posttest)	f.	12	1.33	0.492	0.142	13	2.00	1.000	0.277
	m.	15	1.47	0.640	0.165	14	2.07	1.141	0.305
6.7. Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare) (pretest)	f.	12	1.58	0.793	0.229	13	3.54	0.660	0.183
	m.	15	2.00	0.845	0.218	14	3.43	0.646	0.173
6.7. Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare) (posttest)	f.	12	2.08	0.900	0.260	13	3.38	0.768	0.213
	m.	15	2.33	0.900	0.232	14	3.36	0.745	0.199
6.8. Tendința spre lovire (pretest)	f.	12	1.92	0.793	0.229	13	2.46	0.877	0.243
	m.	15	1.93	0.884	0.228	14	2.93	0.917	0.245
6.8. Tendința spre lovire (posttest)	f.	12	1.83	0.937	0.271	13	2.23	0.725	0.201
	m.	15	1.47	0.640	0.165	14	2.64	1.151	0.308

Analiza comparativă a **Itemului 6** în cele două etape ale cercetării, la **lotul experimental**, evidențiază un prag de semnificație <0.05 și ne demonstrează o legătură statistic puternic semnificativă (Tabelul 3.15.). La **lotul de control**, analiza comparativă a rezultatelor cercetării ne demonstrează o legătură statistic nesemnificativă, aspect ce reiese din valoarea pragului de semnificație (>0.05).

Tabel 3.15. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 6 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 6.1	pretest – posttest	Student's t	-2.56	26.0	0.016	-1.615	26.0	0.118
Item 6.2	pretest – posttest	Student's t	3.05	26.0	0.005	2.021	26.0	0.054
Item 6.3	pretest – posttest	Student's t	2.47	26.0	0.020	-0.225	26.0	0.823
Item 6.4	pretest – posttest	Student's t	-2.73	26.0	0.011	-1.688	26.0	0.103
Item 6.5	pretest – posttest	Student's t	-2.31	26.0	0.029	-1.509	26.0	0.143
Item 6.6	pretest – posttest	Student's t	-2.10	26.0	0.045	1.669	26.0	0.107
Item 6.7	pretest – posttest	Student's t	-2.27	26.0	0.031	-1.893	26.0	0.070
Item 6.8	pretest – posttest	Student's t	2.13	26.0	0.043	2.126	26.0	0.043

Rezultatele obținute în cazul **Itemului 7** al chestionarului a conturat situația înregistrată de către elevii din cele două loturi, având ca principal indicator comportamentul cadrelor didactice față de elevi. În Tabelul 3.16. s-au analizat scorurile obținute prin măsurarea dimensiunii urmărite în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În cazul **grupului experimental**, cea mai mică

valoare a mediei este Mean=1.47, la subitemul 7.3, înregistrat de lotul masculin, în posttest, iar valoarea cea mai mare, Mean=3.47, la subitemele 7.7, în cazul lotului masculin, în pretest. Valoarea cea mai mică a mediei arată că băieții, în etapa de posttest, declară un număr scăzut de situații când se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi. O explicație a acestei situații este aceea că participarea cadrelor didactice la programul implementat a asigurat minimalizarea acestor comportamente. Cea mai mare valoare a mediei scoate în evidență faptul că un număr mare de subiecți de gen masculin declară, în pretest, că profesorii solicită reproducerea a ceea ce au predat și nu încurajează ideile originale, situație care se îmbunătățește în etapa de posttest, dovadă a faptului că componenta pentru cadre didactice a programului s-a dovedit a fi eficientă.

În cazul **lotului de control**, rezultatele indică valoarea cea mai mare în cazul mediei, Mean=3.50, la subiecții masculini, la subitemul 7.1, pretest, iar valoarea cea mai mică se înregistrează la subitemul 7.3, Mean=1.29, în faza de posttest, la subiecții de gen masculin. În ceea ce privește abaterea standard, valoarea cea mai mare este de SD=1.124, în posttest, grup feminin, iar valoarea cea mai mică, SD=0.497, la subitemul 7.3, în posttest, grup masculin.

Se poate spune că pedeapsa fizică nu este o formă de violență prezentă în rândul profesorilor asupra elevilor, deoarece pedeapsa fizică este interzisă în legislația românească și că există posibilitatea ca anumite forme de admonestare să fie asociate de băieți violențelor fizice. De asemenea, în etapa de pretest, băieții declară că se întâmplă des și foarte des ca profesorii să solicite reproducerea a ceea ce au predat, neîncurajând ideile originale și, în aceeași măsură, percep că profesorii sunt distanți față de elevi. Situația suportă modificări în etapa de posttest, băieții afirmând că se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi la nivelul foarte rar.

Tabel 3.16. Rezultate înregistrate la Itemul 7 – lot experimental și lot de control

Group Descriptives		Lot experimental				Lot de control			
Subiecți	Gen	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
7.1.Se întâmplă ca profesorii să pedepsească elevii atunci când nu învață. (pretest)	f.	12	13.5	7.538	2.176	13	12.85	8.153	2.261
	m.	15	14.4	8.484	2.190	14	15.07	7.879	2.106
7.1.Se întâmplă ca profesorii să pedepsească elevii atunci când nu învață. (posttest)	f.	12	3.17	1.193	0.345	13	2.77	1.166	0.323
	m.	15	3.13	0.990	0.256	14	3.50	0.855	0.228
7.2. Se întâmplă ca profesorii să ironizeze, să insulte elevii prin expresii neadecvate. (pretest)	f.	12	1.75	0.452	0.131	13	1.77	0.599	0.166
	m.	15	2.14	0.663	0.177	14	1.71	0.825	0.221
7.2. Se întâmplă ca profesorii să ironizeze, să insulte elevii prin expresii neadecvate. (posttest)	f.	12	2.08	0.669	0.193	13	2.23	0.832	0.231
	m.	15	2.07	0.799	0.206	14	1.93	0.616	0.165
	f.	12	1.75	0.866	0.250	13	2.00	1.291	0.358

7.3. Se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi. (pretest)	m.	15	2.00	1.363	0.352	14	2.21	1.424	0.381
	f.	12	2.58	0.793	0.229	13	2.31	0.855	0.237
7.3. Se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi. (posttest)	m.	15	2.47	0.640	0.165	14	2.64	0.497	0.133
	f.	12	1.75	0.866	0.250	13	1.92	1.038	0.288
7.4. Se întâmplă ca profesorii să sancționeze elevii dacă pun întrebări incomode. (pretest)	m.	15	1.47	0.834	0.215	14	1.29	0.611	0.163
	f.	12	2.25	0.866	0.250	13	2.15	0.801	0.222
7.4. Se întâmplă ca profesorii să sancționeze elevii dacă pun întrebări incomode. (posttest)	m.	15	2.33	0.900	0.232	14	2.14	0.949	0.254
	f.	12	1.50	0.674	0.195	13	1.69	0.630	0.175
7.5. Profesorii stimulează competiția și mai puțin colaborarea. (pretest)	m.	15	1.80	0.862	0.223	14	1.64	0.929	0.248
	f.	12	2.58	0.900	0.260	13	2.15	1.068	0.296
7.5. Profesorii stimulează competiția și mai puțin colaborarea. (posttest)	m.	15	2.27	0.884	0.228	14	2.29	0.914	0.244
	f.	12	2.08	0.793	0.229	13	1.69	0.855	0.237
7.6. Profesorii nu au suficientă răbdare să asculte nelămuririle elevilor. (pretest)	m.	15	1.87	0.516	0.133	14	1.93	0.730	0.195
	f.	12	2.67	1.155	0.333	13	2.54	1.127	0.312
7.6. Profesorii nu au suficientă răbdare să asculte nelămuririle elevilor. (posttest)	m.	15	2.40	1.121	0.289	14	2.36	1.216	0.325
	f.	12	1.83	0.718	0.207	13	1.77	0.725	0.201
7.7. Profesorii solicită reproducerea a ceea ce au predat și nu încurajează ideile originale. (pretest)	m.	15	2.00	0.845	0.218	14	1.86	0.949	0.254
	f.	12	3.00	0.853	0.246	13	2.92	0.862	0.239
7.7. Profesorii solicită reproducerea a ceea ce au predat și nu încurajează ideile originale. (posttest)	m.	15	3.47	0.743	0.192	14	3.36	0.633	0.169
	f.	12	2.33	0.985	0.284	13	2.31	0.855	0.237
7.8. Profesorii discută cu elevii și în afara orelor de curs. (pretest)	m.	15	2.60	0.632	0.163	14	2.43	0.938	0.251
	f.	12	2.42	0.793	0.229	13	2.23	1.013	0.281
7.8. Profesorii discută cu elevii și în afara orelor de curs. (posttest)	m.	15	2.47	0.640	0.165	14	2.36	0.745	0.199
	f.	12	2.25	1.055	0.305	13	2.46	1.198	0.332
7.9. Profesorii favorizează nejustificat unii elevi. (pretest)	m.	15	2.33	1.113	0.287	14	2.36	0.842	0.225
	f.	12	2.08	0.900	0.260	13	2.00	1.080	0.300
7.9. Profesorii favorizează nejustificat unii elevi. (posttest)	m.	15	2.73	1.033	0.267	14	2.71	0.994	0.266
	f.	12	1.92	0.669	0.193	13	1.92	0.954	0.265
7.10. Profesorii prezintă lecția într-un mod neatractiv pentru elevi. (pretest)	m.	15	2.20	0.941	0.243	14	2.00	0.679	0.182
	f.	12	2.50	1.000	0.289	13	2.77	1.166	0.323
7.10. Profesorii prezintă lecția într-un mod neatractiv pentru elevi. (posttest)	m.	15	3.20	0.676	0.175	14	2.79	0.699	0.187
	f.	12	1.92	0.515	0.149	13	2.38	0.768	0.213

(posttest)									
	m.	15	2.33	0.816	0.211	14	1.93	0.616	0.165
7.11. Profesorii sunt distanți față de elevi. (pretest)	f.	12	2.83	0.937	0.271	13	2.62	1.044	0.290
	m.	15	3.33	0.900	0.232	14	3.29	0.825	0.221
7.11. Profesorii sunt distanți față de elevi. (posttest)	f.	12	2.67	0.985	0.284	13	2.62	0.961	0.266
	m.	15	2.53	0.915	0.236	14	2.36	1.082	0.289

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 7**, la **lotul experimental**, în cele două etape ale cercetării a evidențiat că există o legătură statistic semnificativă puternică, aspect ce reiese din valoarea pragului de semnificație, în cazul subitemilor 7.1; 7.3; 7.7 și 7.10. În cazul **lotului de control**, analiza comparativă pe etape a demonstrat o legătură statistic nesemnificativă datorită valorilor pe care le înregistrează pragul de semnificație (>0.05).

Tabel 3.17. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 7 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 7.1	pretest – posttest	Student's t	7.40	25.0	< .001	1.845	26.0	0.076
Item 7.2	pretest – posttest	Student's t	2.38	26.0	0.025	-0.124	26.0	0.903
Item 7.3	pretest – posttest	Student's t	5.81	26.0	< .001	1.315	26.0	0.200
Item 7.4	pretest – posttest	Student's t	2.18	26.0	0.039	0.866	26.0	0.394
Item 7.5	pretest – posttest	Student's t	3.31	26.0	0.003	2.383	26.0	0.025
Item 7.6	pretest – posttest	Student's t	3.31	26.0	0.003	1.894	26.0	0.069
Item 7.7	pretest – posttest	Student's t	5.79	26.0	< .001	1.727	26.0	0.096
Item 7.8	pretest – posttest	Student's t	2.21	26.0	0.036	-0.570	26.0	0.574
Item 7.9	pretest – posttest	Student's t	2.18	26.0	0.039	2.021	26.0	0.054
Item 7.10	pretest – posttest	Student's t	5.04	26.0	< .001	1.975	26.0	0.059
Item 7.11	pretest – posttest	Student's t	2.48	26.0	0.020	1.803	26.0	0.083

Analiza rezultatelor obținute la **Itemul 8** este realizată în Tabelul 3.18., în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. Indicatorul comportamental vizat a fost *poziția de violent/agresiv față de un coleg sau profesor*. În ceea ce privește **lotul experimental**, se observă că subiecții de tip feminin înregistrează procente apropiate în cele două etape, în timp ce subiecții masculini au răspunsuri mult diferite. În cazul **lotului de control** se observă diferențe la subiecții de gen masculin față de subiecții de gen feminin care au o omogenitate ce se menține în cele două etape ale cercetării, rezultatele fiind diferite doar la subiecții de gen masculin.

Tabel 3.18. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 8 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 8 (pretest - posttest)							
Lot experimental				Lot de control			
Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Item 8 Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
DA 0%	50%	60%	41,6%	46,15%	71,43%	46,15%	78,57%
NU 100%	50%	40%	58,3%	53,84%	28,57%	53,84%	21,43%

Analiza comparativă a rezultatelor cercetării la **Itemul 8**, la **lotul experimental**, în etapa inițială și finală, a evidențiat o legătură statistic semnificativă puternică (Tabel 3.19). La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistic nesemnificativă deoarece valoarea pragului de semnificație este $p=0.136$ (>0.05).

Tabel 3.19. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 8 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 8 0.005	pretest – posttest	Student's t	-3.05	26.0		-1.54	26.0	0.136

Analiza rezultatelor **Itemului 9** la **lotul experimental și lotul de control** este sintetizată în Tabelul 3.20. Indicatorul vizat a fost *gradul de protecție față de violența unor colegi, profesori sau alte persoane (personal didactic auxiliar sau nedidactic), în timpul petrecut la școală*. În cazul **lotului experimental**, se observă diferențe procentuale mari atât la subiecții de gen feminin, cât și la subiecții de gen masculin, în cele două etape ale experimentului. În cazul **grupului de control**, analiza este prezentată comparativ între cele două etape ale cercetării, rezultatele oscilând mai mult în cazul subiecților de tip masculin față de rezultatele înregistrate la nivelul subiecților de gen feminin în ceea ce privește gradul de securitate din școală.

Tabel 3.20. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 9 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 9 (pretest - posttest)							
Lot experimental				Lot de control			
Item 9 Masc.	Pretest		Posttest	Pretest	Posttest		
	Fem.	Masc.	Fem.		Masc.	Fem.	Masc.
Nu 0%	41,6%	46,6%	8,33%	53,84%	35,71%	46,15%	21,43%
Într-o oarecare 20 % măsură	41,6%	33,3%	25 %	38,46%	35,71%	46,15%	78,57%
Da 80%	16,7%	20 %	66,6%	7,69%	28,57%	7,69%	0 %

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 9**, la **lotul experimental**, în etapa de pretest și posttest, a evidențiat o legătură statistic semnificativă foarte puternică (Tabel 3.21.). La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistic nesemnificativă, valoarea pragului de semnificație fiind $p=0.746$.

Tabel 3.21. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 9 -lot experimental și lot de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 9 < .001	pretest – posttest	Student's t	-7.09	26.0		0.328	26.0	0.746

La **lotul experimental**, analiza rezultatelor obținute la **Itemul 10** este realizată în Tabelul 3.22., în cele două etape ale cercetării: inițială și finală. În identificarea cauzelor agresivității s-au analizat mai multe aspecte: *neînțelegerile cu colegii, influența anturajului, relațiile conflictuale din familie, dorința de a se impune, influența mass-media și conflictele spontane*. În etapa inițială, se observă o pondere ridicată a influenței mass-media la subiecții din lotul experimental, aspect motivat de expunerea mediatică a elevilor pe fondul învățământului online, precum și influența anturajului și relațiile conflictuale manifestate în cadrul familiilor. În etapa finală, se atenuează efectele expunerii la mijloacele mass-media, iar cauza predominantă o reprezintă conflictele minore spontane și conflictele din familie.

La **lotul de control**, în etapa inițială, se constată o frecvență ridicată a influenței mass-media ca fiind cauza principală a manifestării agresivității, iar cauzele secundare fiind relațiile conflictuale existente în familiile elevilor și neînțelegerile cu colegii. În etapa finală se observă diferențe nesemnificative comparativ cu rezultatele din etapa precedentă: influența mass-media rămâne cauza puternic reprezentată, iar cauza secundară fiind neînțelegerile cu colegii.

Tabel 3.22. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 10 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 10 (pretest - posttest)							
Lot experimental				Lot de control			
Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Item 10 Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Influența mass-media 16,7% 6,66%	50%	33,30%		53,84%	50%	61,54% 35,71%	
Dorința de a se impune % 6,66%	0%	13,33%	0	7,69%	14,29%	0 % 7,14%	
Relații conflictuale în familie 8,33% 40 %	25%	6,66%		15,38%	14,29%	7,69% 14,29%	
Neînțelegeri cu colegii % 6,66%	16,6%	6,66%	25	15,38%	7,14%	15,38% 21,43%	
Conflicte minore spontane 41,6% 33,3%	8,33%	13,33%		7,69%	7,14%	7,69% 14,29%	
Influența anturajului 8,33% 6,66%	0%	26,66%		0 %	7,14%	7,69% 7,14%	

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 10**, la **lotul experimental**, în cele două etape ale cercetării, a evidențiat că există o legătură statistic semnificativă puternică, aspect ce reiese din valoarea pragului de semnificație $p=0.018$. La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistic nesemnificativă, deoarece valoarea pragului de semnificație are valoarea $p=0.130(>0.05)$.

Tabel 3.23. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 10 -lot experimental și de control

Paired Samples T-Test							
		Lot experimental			Lot de control		
Item 10	pretest – posttest	Student's t	statistic	df	p	statistic	df
0.018			2.52	26.0		1.56	26.0
							0.130

Analiza rezultatelor **Itemului 11**, la **lotul experimental** a evidențiat faptul că, în etapa de pretest, un procent ridicat din subiecții testați imită scene de agresivitate, cu o pondere mai scăzută la subiecții de gen feminin (Tabel 3.24.). În etapa finală, s-a constatat că numărul manifestărilor agresive ca urmare a imitării unor scene de agresivitate a scăzut, ceea ce denotă că experimentul a avut efecte pozitive și a diminuat comportamentele de tip agresiv.

La **lotul de control**, în etapa inițială, se constată că un procent ridicat de subiecți (14 la număr) manifestă comportamente agresive, ponderea ridicată având-o subiecții de gen masculin. În etapa finală, se observă valori apropiate la aceiași subiecți, ceea ce denotă că nu există diferențe semnificative și că manifestările de tip agresiv persistă.

Tabel 3.24. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 11 -lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 11 (pretest - posttest)							
Lot experimental				Lot de control			
Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Item 11 Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
DA 20%	41,6%	53,3%	16,7%	38,46%	64,29%	69,23%	42,86%
NU 80%	58,3%	46,6%	83,3%	61,54%	35,71%	30,77%	57,14%

Analiza comparativă a rezultatelor **Itemului 11**, la **lotul experimental**, în cele două etape ale cercetării, evidențiază o legătură statistică semnificativă foarte puternică prin valorile pe care le ia pragul de semnificație $p < .001$. La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistică nesemnificativă deoarece valoarea pragului de semnificație are valoarea $p = 0.265 (> 0.05)$ (Tabel 3.25.).

Tabel 3.25. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 11 -lot experimental și de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 11	pretest – posttest	Student's t	-3.91	26.0		-1.14	26.0	0.265
< .001								

Analiza rezultatelor **Itemului 12** se realizează descriptiv în Tabelul 3.26., pe etape ale cercetării. La **lotul experimental**, în etapa inițială se constată o pondere ridicată a surselor de inspirație de tip mediatic: *internetul* și *televiziunea*. Expunerea elevilor pe perioada școlii online la surse mass-media a contribuit la manipularea acestora și favorizarea manifestărilor agresive. În etapa finală, se constată o diminuare accentuată a ponderii surselor astfel: 36,6% dintre subiecți consideră că nu au surse de inspirație, iar numărul subiecților afectați de mijloacele mass-media a scăzut.

La **lotul de control**, se constată o pondere ridicată a frecvenței surselor mass-media: internet și TV în etapa de pretest. În etapa finală, se observă valori aproximativ egale: se menține ridicată sursa de inspirație mediatică ceea ce denotă că subiecții au la dispoziție internetul și televizorul și le manipulează generând comportamente de tip agresiv.

Tabel 3.26. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 12 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 12 (pretest - posttest)							
Lot experimental				Lot de control			
Item 12 Masc.	Pretest		Posttest	Pretest		Posttest	
	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
TV 20%	16,60%	40%	16,6%	46,15%	42,85%	30,77%	42,85%
Internet 6,66%	33,33%	40%	25 %	15,38%	14,29%	15,38%	7,14%
Familie 13,33%	8,33%	13,33%	8,33%	7,69%	7,14%	7,69%	7,14%
Școală 0 %	8,33%	0 %	8,33%	7,69%	7,14%	7,69%	14,29%
Anturaj 0 %	16,70%	0 %	16,7%	7,69%	14,29%	15,38%	14,29%
Nici o sursă 60% menționată	16,70%	6,66%	25 %	15,38%	14,29%	23,08%	14,29%

Analiza comparativă a rezultatelor cercetării la **Itemul 12** (Tabel 3.27.), la **lotul experimental**, în etapa inițială și finală a evidențiat o legătură statistic semnificativă puternică ($p=0.032$). La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistic nesemnificativă deoarece valoarea pragului de semnificație are valoarea $p=0.398$ (>0.05).

Tabel 3.27. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 12 - lot experimental și de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 12	pretest – posttest	Student's t	-2.26	26.0		-0.858	26.0	0.398
0.032								

Analiza rezultatelor **Itemului 13**, la **lotul experimental**, este sintetizată în Tabelul 3.28. Indicatorul vizat a fost exprimarea opiniei cu privire la *contribuției elevilor la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală*. Se observă diferențe de gen în cazul subiecților de gen feminin față de subiecții de gen masculin în cele două etape ale experimentului, fetele percepend că sunt mult mai protejate în școală față de violența unor colegi. Dacă la începutul programului, fetele erau sceptice în privința contribuției elevilor la reducerea cazurilor de violență, ulterior perspectivele lor s-au schimbat, au devenit mai încrezătoare și mai convinse că elevii sunt cei care pot contribui la reducerea manifestărilor violente în școală.

Tabel 3.28. Analiza frecvenței rezultatelor Itemului 13 - lot experimental și lot de control

Frequencies of Item 13 (pretest - posttest)								
Lot experimental					Lot de control			
Pretest		Posttest		Pretest		Posttest		
Item 13	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
NU	58,30%	53,33%	25%	13,33%	69,23%	57,14%	61,54%	35,71%
DA	41,60%	46,66%	75%	86,66%	30,77%	42,86%	38,46%	64,29%

Rezultatele înregistrate la nivelul **lotului de control** evidențiază diferențe de gen între cele două etape ale cercetării cu privire la contribuția elevilor la reducerea cazurilor de violență în școală. Analiza comparativă a rezultatelor cercetării la **Itemul 13**, la **lotul experimental**, în etapa inițială și finală, a evidențiat o legătură statistic semnificativă puternică, $p=0.003$. La **lotul de control** s-a constatat o legătură statistic nesemnificativă, valoarea pragului de semnificație fiind $p=0.346$.

Tabel 3.29. Analiza comparativă a rezultatelor Itemului 13 – lot experimental și de control

Paired Samples T-Test								
			Lot experimental			Lot de control		
			statistic	df	p	statistic	df	p
Item 13	pretest – posttest	Student's t	-3.31	26.0		-0.960	26.0	0.346
0.003								

În analiza comparativă dintre scorurile obținute în *etapa inițială* și în *etapa finală* a cercetării la **grupul experimental**, s-a constatat că în etapa de pretest s-a obținut un prag de semnificație $p=0.030$, pentru ca în etapa de posttest să se înregistreze un prag de semnificație $p=0.005$, ceea ce denotă că există o legătură statistică înalt semnificativă. Analiza comparativă a etapelor cercetării a fost sintetizată în Tabelul 3.30.

Tabel 3.30. Analiza comparativă a scorurilor inițiale și finale la grupul experimental

One-Way ANOVA (Welch's)				
	F	df1	df2	P
Scor inițial experimental	5.42	1	20.8	0.030
Scor final experimental	10.19	1	18.8	0.005

Măsurarea diferențelor de gen este reprezentată în Tabelul 3.31. Se observă un prag de semnificație $p=0,040$ ceea ce denotă că există o legătură statistică semnificativă.

Tabel 3.31. Reprezentarea diferențelor de gen

Contrasts – Gen				
	Estimate	SE	T	P
masculin – feminin	-17.9	8.29	-2.16	0.040

Analiza datelor experimentale a demonstrat că există manifestări agresive și violente în rândul eşantioanele care au participat la studiu sub toate formele de manifestare, iar efectele lor au fost măsurate și interpretate. Astfel, putem preciza că:

- *nu există diferențe semnificative în privința formelor de comportament violent la nivelul ciclului primar;*

Atât fetele, cât și băieții de vârstă școlară mică manifestă comportamente violente, fără a avea neapărat o justificare. Formele de manifestare sunt slab reprezentate, fetele de această vârstă au o tendință ușor accentuată spre violențe verbale, iar băieții spre violențele fizice. Fetele raportează „trasul de păr”, „împinsul”, „smulsul de obiecte” drept violențe fizice. Violențele cu tentă sexuală sunt forme semnalate de ambele sexe, incluzând în această categorie atingerile nepermise și cuvintele urâte cu trimitere sexuală. Particularitățile specifice vârstei nu le permite să realizeze o demarcație clară între manifestările violente. Cu toate acestea, se pot observa două tipuri de agresiuni: *agresiunea instrumentală* (un atac ce urmărește un scop: obținerea unui obiect (stilou, penar) sau a unui privilegiu: să ofere cuiva un stilou/ să șteargă tabla) și *agresiunea ostilă* (atacul în scopul aducerii unui prejudiciu: de imagine, de exemplu). La această vârstă, supărarea și frustrarea copiilor se manifestă prin violențe („pusul piedicii”). Copiii mai puternici își testează forța pe copiii mai slabi, ulterior făcând un obicei din această încercare.

De pe poziția de martori ai comportamentelor agresive în relația elev - profesor și fetele și băieții descriu drept forme de violență absenteismul, refuzul îndeplinirii sarcinilor, indisciplina, agresiunea nonverbală, jignirile, considerând totuși că atitudinile nepoliticoase sunt cele mai des întâlnite forme la această vârstă.

- *există diferențe semnificative în privința frecvenței formelor de comportament violent în mediul școlar între elevii de gen feminin din ciclul primar și elevii de gen masculin din ciclul primar;*

Fetele de această vârstă raportează mai puține manifestări violente, se înfurie mai greu, în timp ce băieții au o frecvență mai intensă a acestor manifestări.

- *nu există diferențe semnificative în privința locurilor din mediu școlar în care au loc comportamentele violente între elevii de gen masculin din ciclul primar și elevii de gen feminin din ciclul primar;*

Atât elevii de gen masculin, cât și elevii de gen feminin din ciclul primar afirmă că în școală, în pauză, se înregistrează cele mai multe violențe, fapt explicat poate și de interrelaționarea deficitară generată de situația pandemică care i-a ținut izolați și care justifică și prezența violențelor înregistrate pe internet/ prin dispozitive electronice.

- *există diferențe semnificative în privința autorilor comportamentelor între elevii de gen masculin din ciclul primar și elevii de gen feminin din ciclul primar;*

Atât fetele, cât și băieții de vârstă școlară mică se angajează în manifestări violente, de slabă intensitate, dar care pot constitui precedente ale unor comportamente deviante. Patterson *et al.* (2000) au arătat că în 76% din situațiile în care băieții au manifestat agresivitate timpurie apar tendințe către delicvență cronică. Datele obținute de autori au subliniat că un comportament agresiv la 9-10 ani este cel mai bun predictor pentru prima arestare la 14 ani și delicvență la 18 ani [206].

Băieții declară că mai degrabă s-au aflat în postura de autori ai violențelor, în timp ce fetele s-au aflat în situația de victime. Atât fetele, cât și băieții recunosc ca factor de risc/sursă a violențelor influența mass-mediei (TV, internet), fetele raportând și relațiile conflictuale din familiile lor, iar băieții, influența anturajului (grupul de prieteni) și dorința de a se impune. Băieții se implică în comportamente violente pentru a-și testa și consolida poziția în cadrul grupului și pentru a nu-și arăta vulnerabilitatea sau slăbiciunea („Ce, eu nu pot ...?”) sau pentru a nu se lăsa etichetat (fricos, laș) și, de pe poziții de egalitate, atât fetele, cât și băieții își demonstrează loialitatea față de o prietenă/un prieten prin astfel de conduite. Și fetele și băieții recunosc că imită comportamentele violente promovate prin surse media, gestionarea rațională a timpului petrecut în fața acestor surse fiind deficitară.

- *nu există diferențe semnificative în privința modalităților prin care profesorii reușesc să prevină comportamentele violente din mediul școlar între elevii de gen masculin din ciclul primar și elevii de gen feminin din ciclul primar.*

Copiii manifestă o mare nevoie de securitate, asigurată, în primul rând, de modul în care percep relația profesor-elev. Folosirea tonului ridicat de către profesori (de regulă, doar pentru a capta atenția) este considerată, atât de fete, cât și de băieți o formă de violență. De asemenea, aceștia interpretează drept violență insistența profesorilor în încercarea de a asigura creșterea performanțelor școlare („te voi verifica și ora viitoare”), aspect discutabil ce implică luarea în considerare a multor factori de influență, precum nivelul de expectanțe al elevilor, al părinților, gradul de cultură al acestora etc. Manifestarea autorității profesorilor este strâns legată de asertivitate, o competență importantă a managementului comunicării și al conflictelor din clasă, care presupune exprimarea clară și deschisă a cerințelor și directivelor, în același timp păstrându-

se respectul și considerația față de elevi. Prin asertivitate se evită barierele de comunicare profesor-elev, atât la nivel informațional, cât și la nivel relațional. Comunicarea orientată spre un management eficient al clasei, favorizând atât învățarea de tip școlar, cât și exersarea disciplinei trebuie să aibă în vedere trei direcții: trasarea limitelor pentru comportamentele acceptabile la clasă (limbajul expectanței); utilizarea încurajărilor și a suportului pentru determinarea elevilor de a se implica în lecție (limbajul recunoașterii) și intervențiile profesorilor la nivelul corectării comportamentelor care exced limitelor trasate (limbajul corectiv). Asertivitatea se dezvoltă prin exersare, dacă sunt înțelese mecanismele acestui mod de comunicare.

Și fetele și băieții de vârstă școlară mică simt nevoia de siguranță afectivă, de mai multă dedicare a cadrelor didactice în actul educațional, vorbind aici, nu de învățătorul clasei cu care, de regulă, se conectează emoțional, ci de profesorii de alte specialități cu care petrec mai puțin timp și sunt percepuți ca fiind distanți. Nevoia de afecțiune a elevilor se poate satisface prin acordarea de atenție, prin acceptare, aprobare și atașament afectiv.

Modul în care profesorii prezintă lecția, alături de neîncurajarea ideilor originale și creative sunt perceput de elevi ca fiind negative. Activitățile educative frontale, centrate pe un transfer de cunoștințe, promovează oarecum conformismul intelectual, nu stimulează curiozitatea, asumarea de responsabilități și devine un demers ce constrânge și frustrează elevii.

Datele obținute în toate cele trei etape ale demersului experimental pot sta la baza elaborării unui profil al elevului violent și al elevului victimă, din perspectivă de gen, respectând particularitățile de manifestare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar. De asemenea, rezultatele înregistrate pot fi valorificate la nivelul alegerii și aplicării unor strategii eficiente de prevenire și controlare a fenomenului violenței școlare, precum și în combaterea toleranței cu privire la acest fenomen, pornind de la o serie de credințe false, existente atât în rândul profesorilor, cât și în rândul părinților și al elevilor: „violența în cadrul școlii este o simplă tachinare”, „violența este o parte normală a maturizării”, „elevii care sunt agresați vor fi afectați doar pentru scurt timp”, „anumiți elevi merită să fie agresați”, „agresorii te vor lăsa în pace dacă îi ignori”, „este un semn de slăbiciune să spui că ai fost agresat în cadrul școlii” [189].

B. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor la „*Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență*” pentru elevi

Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență pentru elevi vizează tipurile de comportament indezirabil și frecvența cu care acestea se manifestă în mediul școlar. Astfel, am identificat 17 tipuri de comportament violent specifice elevilor din clasele primare care cauzează disconfort emoțional și determină mediul școlar ca fiind unul lipsit de securitate, un mediu ostil care poate avea repercusiuni asupra performanțelor în educație. Acestea se referă la: *ton ridicat*,

tachinare, ironie, porecle/etichetări, insulte, înjurături/cuvinte obscene, intimidări/amenințări, scuipături, atingeri nedorite, palmuire, îmbrâncire, trântire, aruncare cu obiecte, depozitare de obiecte personale, imobilizare, lovire/tras de păr, deteriorare/distrugere de obiecte. Pentru o reprezentare corectă a frecvenței acestor comportamente de către elevii de clase primare am înlocuit cotele cu exprimări concrete.

Analiza rezultatelor înregistrate de **lotul experimental** în etapa inițială arată o concentrare a răspunsurilor la nivelul 3-5 ori, situație ce rezultă din valoarea cea mai ridicată a mediei, Mean=7.24, iar nivelul slab reprezentat a fost Mean=3.47, în cazul nivelului „*niciodată*” (Tabel 3.32.), situație ce subliniază că aceste comportamente sunt prezente la elevii de clasa a IV-a într-o frecvență medie.

Tabel 3.32. Analiza indicatorilor comportamentali în pretest la grupul experimental

Descriptives												
N Missing Mean Median Standard deviation Minimum Maximum	Comportament		Niciodată		1-2 ori		3-5 ori		6-10 ori		11-20 ori	
		27		27		27		27		27		27
		0		0		0		0		0		0
		9.00		3.47		5.65		7.24		6.71		3.76
		9		1.00		5.00		7.00		7.00		3.00
		5.05		6.23		3.95		3.23		3.95		3.23
		1		0.00		1.00		0.00		0.00		0.00
		17		26.0		12.0		15.0		13.0		9.00

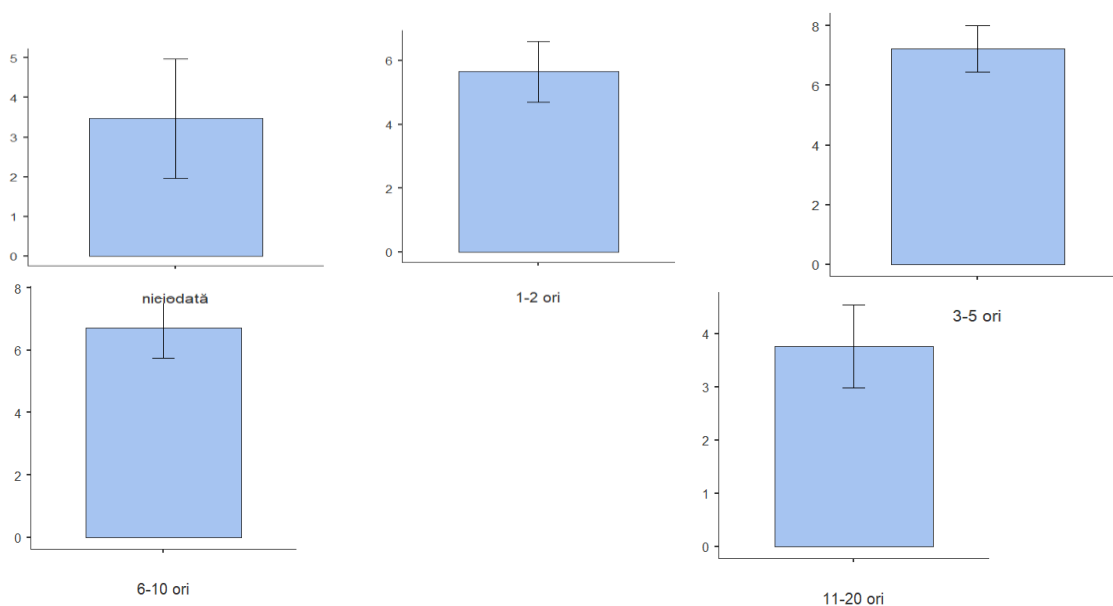


Figura 3.21. Repartizarea rezultatelor înregistrate de lotul experimental (pretest)

În etapa de posttest, rezultatele înregistrate au o evoluție pozitivă, o ameliorare progresivă care reiese din analiza prezentată în Tabelul 3.33, în etapa finală a cercetării, la **grupul experimental**. Valoarea cea mai ridicată a mediei, Mean=7.12, s-a înregistrat la nivelul „1-2 ori”, iar cea mai mică valoare, Mean=1,18, la nivelul „11-20 ori”.

Tabel 3.33. Analiza indicatorilor comportamentali în posttest la grupul experimental

Descriptives														
N Missing Mean Median Standard deviation Minimum Maximum	Comportament		Niciodată		1-2 ori		3-5 ori		6-10 ori		11-20 ori		peste 20	
		27		27		27		27		27		27		27
		0		0		0		0		0		0		0
		9.00		5.76		7.12		6.94		5.94		1.18		0.00
		9		4.00		8.00		7.00		7.00		1.00		0.00
		5.05		6.05		3.98		2.59		2.77		1.07		0.00
		1		0.00		1.00		0.00		0.00		0.00		0.00
		17		26.0		12.0		11.0		9.00		3.00		0.00

Plots

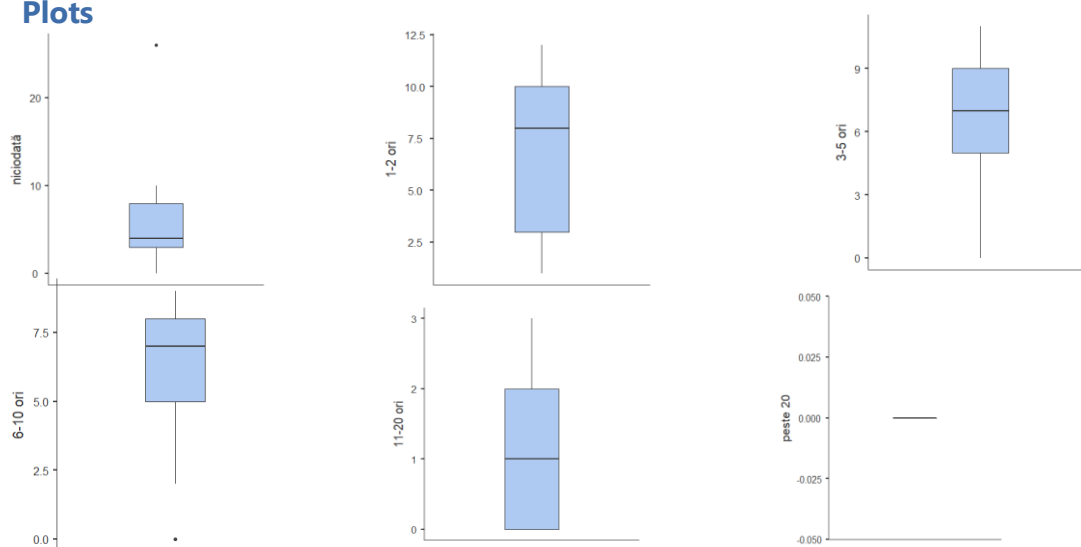


Figura 3.22. Repartizarea rezultatelor înregistrate de lotul experimental (posttest)

Analiza comparativă a rezultatelor înregistrate în cele două etape ale cercetării arată că manifestările violente de comportament își reduc frecvența, iar programul experimental la care au participat subiecții are efecte pozitive asupra elevilor: de ameliorare a formelor de comportament agresive, de stimulare în vederea reducerii actelor de violență în mediul școlar și de promovarea unei atitudini lipsite de ostilitate în relația cu colegii.

În vederea verificării constatrilor anterioare, am elaborat *Matricea indicatorilor de progres al comportamentului elevilor de vârstă școlară mică*, precum și *Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților și profesorilor participanți* în programul implementat. Rezultatele sunt reflectate în tabelele 3.34. și 3.35.

**Tabel 3.34. Matricea indicatorilor de progres al comportamentului elevilor
de vârstă școlară mică**

	Nr. crt.	Indicatori	1 (slab)		2 (accentuat)	
			pre- curs	post- curs	pre- curs	post- curs
ELEVI	1.	Formularea regulilor și a limitelor de comportament din regulamentul clasei	51,3%	24,6%	48,7%	75,4%
	2.	Identificarea drepturilor și a responsabilităților	72,8%	37,6%	27,2%	62,4%
	3.	Dorința de a avea o clasă incluzivă într-o școală incluzivă	74,5%	19,9%	25,5%	80,1%
	4.	Recunoașterea agresivității și violenței	55,8%	35,4%	44,2%	64,6%
	5.	Rezistența la agresivitatea altora	63,1%	43,7%	36,9%	56,3%
	6.	Autocunoașterea	52,8%	26,7%	47,2%	73,3%
	7.	Experimentarea toleranței	48,0%	24,7%	52,0%	75,3%
	8.	Cunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți	64,9%	25,9%	35,1%	74,1%
	9.	Stăpânirea emoțiilor	63,0%	25,7%	37,0%	74,3%
	10.	Relațiile cu ceilalți	46,7%	33,9%	53,3%	66,1%
	11.	Comunicarea cu colegii	75,6%	45,3%	24,4%	54,7%
	12.	Abținerea de a agresa pe alții	44,8%	37,6%	55,2%	62,4%
	13.	Schimbarea situațiilor de agresiune (hărțuire, tachinare, amenințare)	40,7%	32,7%	59,3%	67,3%
	14.	Autocontrolul	68,5%	32,8%	31,5%	67,2%
	15.	Reacția adecvată într-un conflict	75,2%	41,2%	24,8%	58,8%

În baza evaluării elevilor constatăm un progres la nivelul tuturor indicatorilor, pe alocuri mai pregnant, pe alocuri mai subtil.

**Tabel 3.35. Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților
și profesorilor participanți**

	Nr. crt.	Indicatori	1 (slab)		2 (accentuat)	
			pre- curs	post- curs	pre- curs	post- curs
PĂRINȚI	1.	Recunoașterea comportamentelor agresive (comportamente acceptate și neacceptate)	73,6%	32,8%	26,4%	67,2%
	2.	Construirea unui sentiment de siguranță	56,7%	37,6%	43,3%	62,4%
	3.	Relațiile cu propriii copii	58,5%	21,2%	41,5%	78,8%
	4.	Alternative comportamentale	68,5%	27,0%	31,5%	73,0%
	5.	Înțelegerea mecanismelor de protecție	62,9%	33,9%	37,1%	66,1%
	6.	Experimentarea fermității în deciziile luate	68,0%	38,8%	32,0%	62,1%
PROFESORI	1.	Managementul relațiilor cu elevii	56,7%	42,4%	43,3%	57,6%
	2.	Stilul de comunicare/ Limbaj nonviolent	57,3%	21,3%	42,7%	78,7%
	3.	Manifestarea echilibrată a autorității	61,9%	37,8%	38,1%	62,2%
	4.	Managementul disciplinei (reguli și rutine)	57,2%	31,3%	42,8%	68,7%
	5.	Promovarea atitudinii incluzive	61,6%	37,5%	38,4%	62,5%
	6.	Acordarea de asistență	59,0%	32,9%	41,0%	67,1%

În baza feedback-ului oferit de părinții și profesorii implicați în *Modulul pentru părinți și Trainingul pentru cadrele didactice*, s-a înregistrat un progres semnificativ pe fiecare segment în parte, ușor mai vizibil la nivelul părinților, depășind astfel cutumele referitoare la rezistența părinților față de participarea la astfel de cursuri și dificultatea acceptării unor recomandări externe cu privire la tehnicile de creștere și educare a propriilor copii. Ca o atenționare, se impune să reiterăm aici poziția formulată de Olweus: „Prea puțină dragoste și grijă și prea multă libertate în copilărie sunt condiții care contribuie masiv la dezvoltarea unui *pattern* de reacție agresivă” [182], reacție ce trebuie combătută de timpuriu prin unirea tuturor forțelor și mobilizarea tuturor resurselor.

3.5. Concluzii la Capitolul 3

Indiferent de nivelul la care ne raportăm (învățământ primar), educația răspunde unor condiții de eficiență, valabile în toate mediile: respectul pentru diversitate, preocuparea pentru promovarea cooperării și a abordărilor echitabile, pentru experiențe autentice de învățare, pentru personalizarea formării cadrelor didactice și implicarea părinților și a comunității în viața școlară. Construirea unor secvențe de învățare autentice și profitabile pornește de la valorificarea experiențelor anterioare: acumulările se clădesc pe achizițiile anterioare, elevii dezvoltându-și propriile experiențe de formare deoarece învățarea nu este un proces pasiv, ci implică multă construcție și reconstrucție; învățarea este un proces holistic, nu doar cognitiv, ci și emoțional; învățarea este influențată de contextele socioemoționale în care se produce; învățarea este un construct social și cultural, nu apare în izolare, influența colegilor, așteptările grupului de apartenență fiind deosebit de importante. În condițiile unei dinamici fluctuante a societății apare fenomenul de libertate individuală în sistemul educațional. De cele mai multe ori, acest fenomen este interpretat greșit de către elevi și, în loc să diminueze efectele negative ale agresivității și violenței în mediul școlar, o potențează, o accentuează, transformând școala într-o sursă de manifestare a comportamentelor violente.

1. În acest capitol, am conturat un mecanismul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare ca parte a unui mecanism de avertizare timpurie elaborat la nivel de instituție școlară. Mecanismul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare a fost organizat sistematic în etape ale căror activități au decurs progresiv, logic, începând cu etapa de evaluare a fenomenului de agresivitate și violență școlară, continuând cu elaborarea și implementarea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* și măsurarea efectelor produse prin analiza rezultatelor obținute concretizate în scăderea frecvenței manifestărilor violente.

2. În prima etapă, investigația bazată pe chestionar a urmărit evaluarea dimensiunii fenomenului de violență prezent la nivelul clasei, incidența, formele manifestărilor agresive și violente, locul unde se petrec, factorii de risc și problemele cu care se confruntă actorii implicați în acest fenomen, colectarea în mod sistematic a informațiilor credibile, verificabile și extinse despre actele de violență, prezente sau potențiale.
3. Experimentul pedagogic s-a desfășurat în trei etape: de constatare, de formare și de evaluare. Selectarea loturilor de elevi s-a realizat după criterii bine stabilite care țin de numărul de elevi, mărimea școlii, de nivelul socio-cultural al părinților, dar și de perspectiva performanțelor școlare. Pentru a soluționa problema, a realiza scopul și obiectivele cercetării, fundamentele teoretico- aplicative determinate și elaborate le-am structurat în ***Programul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar***, valorificând fundamentele socioemoționale promovate de ***Programul „Da! Poți! Reușești!”***, elaborat de profesorul Michael Bernard, în anul 2009.
4. În cadrul capitolului, am prezentat designul experimentului pedagogic și organizarea acestuia, fiind subliniate rezultatele obținute în etapa de constatare în comparație cu rezultatele obținute în etapa de formare. Analiza datelor experimentale a demonstrat că există manifestări agresive și violente în rândul loturilor care au participat la studiu sub toate formele de manifestare, iar efectele lor au fost măsurate și interpretate. Toate datele obținute pot constitui baza conturării profilului psihologic al elevului violent și elevului victimă, de vârstă școlară mică. Participarea la programul propus a avut efecte pozitive asupra participanților la experiment și a contribuit semnificativ la reducerea frecvenței fenomenelor agresive și violente în mediul școlar.
5. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale ***Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*** pot fi valorificate în practica instituției de învățământ la nivelul învățământului primar.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Abordarea psihopedagogică a agresivității și violenței, abordarea teoriilor despre agresivitate, a complexității fenomenului violenței școlare sub aspectul diversității formelor de manifestare, a cauzelor și a factorilor de risc, a consecințelor negative implicate și a dificultăților care apar în reducerea frecvenței manifestărilor agresive la elevi ne permite să constatăm că fenomenul violenței școlare a constituit și constituie încă o temă de interes major.

Demersul nostru teoretic și aplicativ a contribuit la dezvoltarea teoriei și practicii educaționale prin fundamentarea teoretică, metodologică și experimentală a unui program de prevenire și diminuare a agresivității și violenței în școală.

Valorile principale ale cercetării sunt sintetizate în următoarele concluzii:

1. Analiza coordonatelor teoretice privind agresivitatea și violența școlară a presupus evidențierea a două niveluri principale de abordare: psihologică și pedagogică, cu ușoare interferențe sociale, în contextul dinamicii actuale a fenomenului în conexiune cu particularitățile de manifestare ale elevilor și prin prisma strategiilor de prevenție și intervenție (Capitolul 1).
2. Studiul analitic al problemei investigate a permis să stabilim că agresivitatea și violența școlară este, pe de-o parte, rezultatul intercondiționării factorilor de risc cu particularitățile manifestării agresivității și violenței școlare la elevii claselor primare, iar, pe de altă parte, este rezultatul influențelor interne (școala în sine ca sursă de violență) și al celor externe (mediul familial, mediul social) (Capitolul 1 și 2).
3. În contextul demersului științific realizat au fost fundamentate și argumentate științific principiile generale care stau la baza acțiunilor de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar: *principiul intervenției timpurii*, *principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor din învățământul primar*; *principiul valorizării la maxim a potențialului fiecărui copil*; *principiul distribuirii resurselor necesare în vederea asigurării de sprijin tuturor elevilor*; *principiul încercării de a construi un climat care să asigure promovarea respectului pentru ceilalți și a diversității*; *principiul încercării de a construi un climat care să asigure deschiderea spre nou, comunicarea constantă, acceptarea și aprecierea diferențelor*; *principiul dezvoltării abilităților empatice*; *principiul învățării prin cooperare și colaborare*; *principiul parteneriatului educațional* (Capitolul 2).
4. Tot în contextul demersului științific realizat s-a subliniat importanța condițiilor psihopedagogice și a interconexiunii dintre acestea în eficientizarea procesului de

prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare, factorii de risc fiind astfel de condiții. S-a subliniat rolul formării profesorilor pe tema abordată, rolul consilierului școlar și al psihologului școlar, rolul parteneriatului școală – familie – comunitate, fiecare dintre actorii implicați având roluri specifice în contextul subiectului abordat. Multe dintre problemele de disciplină ale elevilor cu efecte în planul manifestărilor violente sunt determinate de inadecvarea înțelegerii relației de autoritate în câmpul educațional (fie de către elev, fie de către profesor). Contestarea autorității profesorului de către elevi nu reprezintă negarea nevoii de supraveghere și îndrumare, ci ține mai mult de alegerea tipului de autoritate exercitat, o autoritate care stimulează și dezvoltă sau una care constrânge. (Capitolul 2).

5. Demersul praxiologic de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar reprezintă coordonata procedurală, dimensionată astfel încât să configureze o abordare integrală a problematicii cu referire la toți actanții acestui proces: elevi, părinți, cadre didactice, membri activi ai comunității, prin informarea acestora cu privire la problematica agresivității și violenței școlare, la necesitatea combaterii fenomenului, creșterea atractivității ofertei educaționale prin dezvoltarea parteneriatului școală – familie, prin conștientizarea importanței pe care o are educația formală, nonformală și informală în prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare (Capitolul 2).
6. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat că eficacitatea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar* este determinată de întemeierea fundamentelor teoretice autentice ale prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare pe fundamentele socioemoționale cheie ale ***Programului „Da! Poți! Reușești!”***: *încrederea în sine; perseverența; organizarea; înțelegerea cu ceilalți (cooperarea); rezistența emoțională*, corelarea mai multor factori, principii și strategii operaționale (Capitolul 3).
7. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre, ***problema științifică importantă soluționată*** în cercetare rezidă în eficientizarea prevenirii și diminuării agresivității și violenței școlare în învățământul primar prin valorificarea interconexiunii factorilor și condițiilor psihopedagogice și a modelului sintetic elaborat în acest scop. Problema cercetării a fost soluționată prin realizarea următoarelor obiective:
 - analiza abordărilor teoretice actuale și deducerea modalităților de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare;
 - valorificarea recomandărilor referitoare la înlesnirea eforturilor pentru creșterea

- securității instituțiilor școlare, formulate în documente internaționale și naționale;
- stabilirea demersurilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare;
 - determinarea factorilor de risc ai agresivității și violenței școlare și identificarea strategiilor de contracarare a acestora sau de diminuare a consecințelor lor;
 - fundamentarea și elaborarea *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*;
 - validarea experimentală a *Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar*.

În conformitate cu rezultatele obținute în cercetarea realizată, propunem următoarele **recomandări**:

a) Recomandări la nivel de politici educaționale:

- focalizarea pe schimbarea normelor sociale ale mediului școlar, stabilirea de direcții clare de acțiune și limite concrete;
- elaborarea unui mecanism de avertizare timpurie asupra agresivității și violenței școlare, la nivel național și pregătirea gratuită a cadrelor didactice îndruidite în aplicarea mecanismului la nivel local;
- oferirea de resurse financiare școlilor în vederea elaborării și editării propriilor ghiduri de bune practici, broșuri și pliante destinate elevilor, profesorilor și părinților care să cuprindă informații utile, particularizate contextului școlar și comunitar specific și măsuri concrete în prevenirea și diminuarea agresivității și violenței școlare.

b) Recomandări pentru cadre didactice:

- deschiderea cadrelor didactice către democratizarea relației educaționale și implicarea elevilor ca parteneri în actul educațional (mai ales în domeniul nonformalului), limitând dominarea verticalității și asimetria relațională în spatele căreia se află tradiționala autoritate și putere;
- implicarea cadrelor didactice în a transforma școala într-o adevărată comunitate de învățare, fie ea formală, nonformală sau informală;
- disponibilitatea cadrelor didactice de a oferi sprijin și consiliere elevilor și părinților aflați în situații vulnerabile sau de criză;
- participarea cadrelor didactice la cursuri de formare nu numai pe tema agresivității și violenței școlare, ci și a managementului clasei de elevi, a managementului disciplinei sau a managementului comunicării;
- motivarea cadrelor didactice pentru a se implica în organizarea de activități extrașcolare și

extracurriculare care promovează nonviolența, toleranța, incluziunea și voluntariatul;

- stimularea cadrelor didactice în îmbogățirea orizontului cultural prin participarea la simpozioane, conferințe, mese rotunde, webinarii și forumuri și valorizarea acestora la nivelul școlii.

c) *Recomandări pentru elevi:*

- solicitarea de consiliere în vederea dezvoltării abilităților de autocontrol în situații tensionate și de relaționare pozitivă (managementul stresului și al conflictelor);
- stimularea implicării elevilor în acele activități extrașcolare care pot favoriza manifestarea unor comportamente dezirabile;
- valorizarea la nivelul școlii a elevilor care participă regulat la activități instructiv-recreative în timpul liber, cu scopul promovării unor modele de bună practică.

d) *Recomandări pentru părinți:*

- reconsiderarea de către părinți a poziției atitudinale asupra reușitei școlare a propriilor copii, redimensionarea relației dintre așteptări și suportul familial oferit;
- consolidarea parteneriatului cu școala în vederea asigurării unui mediu educațional eficient pentru elevi;
- implicarea părinților în activități de formare și informare pe teme de actualitate;
- sporirea supervizării părinților cu privire la gestionarea timpului școlar și a timpului liber, a grupului de prieteni și a activităților desfășurate în grup.

Cercetarea întreprinsă nu a reușit să cuprindă toate aspectele fenomenului violenței și agresivității școlare specifice elevilor de vârstă școlară mică. Ca *limite ale cercetării* de față pot fi menționate următoarele aspecte:

- selecția subiecților nu a fost realizată aleatoriu, cele două grupuri (experimental și de control) fiind constituite pe baza criteriului natural (două școli primare);
- ca urmare a raportării la criteriul natural, rezultatele obținute se referă doar la o anumită categorie de elevi și anume, cei care provin din medii cu un nivel socio-economico-cultural mediu, au rezultate școlare de nivel mediu și deseori întâmpină probleme de comportament;
- desfășurarea unor activități a fost limitată de precauțiile impuse de situația pandemică.

Continuarea demersului nostru teoretic și aplicativ ar reprezenta o inițiativă ce abordează:

- *cunoașterea elevilor* prin mijlocirea experiențelor anterioare și valorificarea intereselor extrașcolare. În acest sens, pot fi valorificate strategiile de cunoaștere ale elevilor din perspectiva fondului aperiectiv, precum și modalitățile de a crea oportunități de exprimare în clasă a aspirațiilor și căilor neconflictuale de realizare.

- *susținerea elevilor* aparținând unor grupuri vulnerabile, combaterea segregării și a violențelor școlare induse de anumite criterii. Conștiința diferențelor în legătură cu modul de a simți, a vorbi și a gândi diferit încurajează demersul profesorului de a crede în potențialul de învățare al tuturor elevilor.
- *redimensionarea atitudinii elevilor față de succes și performanță*. Succesul și performanța sunt valori centrale ale societății, promovate deopotrivă cu violențele, pe toate canalele de comunicare. Alegerea căilor de obținere a acestor valori, echilibrul sau redimensionarea raportului dintre competiție și colaborare sunt demersuri de restaurare a unor raporturi echitabile dintre diferite categorii sociale.

Explorarea unui fenomen atât de puțin abordat la elevii de vârstă școlară mică reprezintă începutul unor noi direcții de cercetare și propuneri de prevenție și intervenție în praxisul educațional.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Aramis, 2002. 128 p. ISBN: 973-85940-4-9.
2. ANGHELUS, A. *O evaluare generală a cercetărilor și extinderii violenței*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 33-52. ISBN: 978-973-703-955-2.
3. ANGHELUS, A.; CURELARU, M. *Elemente introductive ale măsurării violenței școlare*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 53-69. ISBN: 978-973-703-955-2.
4. **BALAN, C.** *Violența școlară – o problemă globală*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2018. pp. 311 – 316. ISBN 978-9975-134-29-3.
5. **BALAN, C.; GUȚU, Z.** *Strategii de prevenție și intervenție aplicabile în vederea reducerii sau diminuării agresivității și violenței școlare*. În: volumul Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2019a. p. 74 – 76. ISBN: 978-9975-149-50-1.
6. **BALAN, C.** *Educația împotriva violenței școlare prin activități nonformale*. În: volumul Conferinței Multidisciplinare Internaționale „Speciali, dar ... egali”, Dolj, 2019b. pp. 308 – 311. ISBN: 978-973-0-29058-5.
7. **BALAN, C.** *Particularitățile manifestării agresivității și violenței la elevii claselor primare*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Seria 22, Vol. 2, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020a. pp. 360-363. ISBN: 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
8. **BALAN, C.** *Necesitatea prevenirii și controlului agresivității și violenței școlare*. În: volumul Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2020b. pp. 46 – 49. ISBN: 978-9975-152-53-2. ISBN: 978-9975-152-54-9.
9. **BALAN, C.; GUȚU, Z.** *Prevenția agresivității și violenței școlare*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2020, nr. 5(135), 2020c. pp. 66-70, ISSN 1857-2103; ISSN 2345-1025.
10. **BALAN, C.; GUȚU, Z.** *Impactul mediului familial asupra agresivității*. În: volumul

- Simpozionului Științific Internațional dedicat doctoranzilor, masteranzilor și cadrelor didactice „*Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*”, Bacău: Smart Academic, 2020d. p. 162-172. ISBN: 978-606-063-003-6.
11. **BALAN, C.** *Consecințe ale manifestării comportamentelor agresive în context școlar.* În: Buletinul științific al Universității de Stat ”Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Seria ”Științe Umanistice”, nr. 1(11), 2020e. pp. 215-221. ISSN 2345-1866.
 12. **BALAN, C.** *Violența școlară și impactul variabilelor socio-demografice asupra acesteia.* În: *Metodologii contemporane de cercetare și evaluare, Științe Sociale și ale Educației.* Chișinău: CEP USM, 2021a. pp. 3-8. ISBN 978-9975-159-16-6.
 13. **BALAN, C.** *De la învățământul online la cyberbullying.* În: Revista Conferinței Internaționale „*Online school. From Innovation and Creativity to Performance*”, București: Centrul de resurse educaționale, 2021b. p. 2437-2440. ISBN: 978-973-0-34175-1.
 14. **BALAN, C.** *Manifestări ale agresivității și violenței la vârstă școlară mică.* În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, nr. 2(28), 2022a. p. 114-123. ISSN: 1857-0623. E-ISSN: 2587-3636.
 15. **BALAN, C.** *Cauzalitatea și factorii de risc ai agresivității și violenței școlare.* Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, nr. 9(159), 2022b. pp. 50-55, ISSN 1857-2103; ISSN 2345-1025.
 16. **BALAN, C.** *The impact of school aggression and violence on young schoolchildren.* În: volumul Conferinței Internaționale de Educație a Adulților „*Educația pentru Pace și Dezvoltare Durabilă*”. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2023. in press.
 17. BALL, S. *Procesul de învățare și de predare.* În Davitz, J.R. & Ball, S., *Psihologia procesului educațional.* București: Didactică și Pedagogică, 1978. pp. 13-66.
 18. BALICA, M. ș. a. *Rezultatele cercetării de teren.* În: Jigău, M.; Liiceanu, A.; Preoteasa, L. (coord.) *Violența în școală.* Buzău: Alpha MDM, 2006. pp. 56-65. ISBN (10): 973-7871-47-2; ISBN (13): 978-973-7871-47-3.
 19. BASILIADE, G. *Reeducarea și reintegrarea socială.* București: CCPT, 1978.
 20. BELDEAN-GALEA, I.E. & JURCĂU, N. *Studiul calităților psihometrice ale unui chestionar de evaluare a fenomenului “bullying” la elevi.* În: *Romanian Journal of Applied Psychology*, 2010, Vol. 12, No. 1, pp. 15-20.
 21. BERNARD, M.E. *Programul educațional DA, POȚI!.* Cluj-Napoca: RTS, 2009. ISBN 978-973-1816-29-6.
 22. BERNARD, M.E. *Programul Da, Poți, Reușești! Un curriculum pentru învățarea socială*

- și emoțională. *Consiliere, orientare, dezvoltare personală. Lecții, activități, fișe, clasele III-IV*. Cluj-Napoca: RTS, 2019b.
23. BLÂNDUL, V.C. *Introducere în problematica psihopedagogiei speciale*. Oradea: Universității din Oradea, 2005. 256 p. ISBN 9789736137525.
 24. BLÂNDUL, V.C. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. București: Aramis Print, 2012. 448 p. ISBN: 978-973-679-896-2.
 25. BODRUG-LUNGU, V.; GRĂDINARU, I.; GORCEAG, L.; GÂNDEA, D.; SÂRBU, S.; TRIBOI, I. *Manual de instruire a specialiștilor în lucrul cu agresorii familiari*. Chișinău: Pontos, 2018. 224 p. ISBN: 978-9975-51-820-8.
 26. BUJOREAN, E. *Violența simbolică în școală*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2017. 440 p. ISBN: 978-606-714-305-8.
 27. CĂLINECI, M.C.; PĂCURARI, O.Ș.; STOICESCU, D. *Valori comportamentale și reducerea violenței în școală*. București: Educația 2000+, 2009. 94 p. ISBN 978-973-1715-27-8.
 28. CHELCEA, S. *Comportamentul prosocial*. În Neculau, A. (coord.) *Psihologie socială, Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996. pp. 444-457, ISBN: 973-9248-07-1.
 29. CHELCEA, S. *Agresivitatea*. În Chelcea, S.; Iluț, P. (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Economică, 2003. 392 p. ISBN 973-590-834-4.
 30. CLIPA, O.; DUCA, D.S. *Eșecul școlar*. În Enea, V. (coord.), *Intervenții psihologice în școală: manualul consilierului școlar*, Iași: Editura Polirom, 2019. pp. 225-24. ISBN: 978-973-46-6358-3.
 31. COCORADĂ, E. *Violența școlară – perspective teoretice*. În Cocoradă, E., *Evaluare și microviolență în mediul școlar*. Brașov: Universității Transilvania, 2008. pp. 7-28.
 32. CRISTEA, M. *Forme de manifestare a violenței școlare*. În Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 71-88. ISBN: 978-973-703-955-2.
 33. CREȚU, E. *Probleme de adaptare școlară*. București: All Educațional, 1996. 144 p.
 34. CURELARU, M. *Violență școlară și agresivitate*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 11-31. ISBN: 978-973-703-955-2.
 35. CURELARU, V. *Managementul disciplinei și violența școlară*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. pp. 151-174. ISBN: 978-973-703-955-2.
 36. DÉBARBIEUX, E. *Violența în școală: o provocare mondială?* Iași: Institutul European,

2010. 244 p. ISBN: 978-973-611-688-9.
37. DEWEY, J. *Democrație și educație*. București: Didactică și Pedagogică, 1972. 338 p.
38. DÂRJAN, I.; LUȘTREA, A.; MUNTEAN, A.; CIRCU, C. *Metode proactive de prevenire a comportamentelor agresive în școală*. În: Roth, M. (ed.), *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009. pp. 207-218. ISBN: 978-973-610-960-7.
39. EFTIMIE, S. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European, 2014. 260 p. ISBN: 978-606-24-0080-4.
40. EIBL–EIBESFELDT, I. *Agresivitatea umană*. București: Trei, 1995. 392 p. ISBN: 978-973-707-258-0.
41. FARCAȘ, G. *Autonomia copilului de vârstă mică. Repere pedagogice*. Iași: Polirom, 2019. 230 p. ISBN: 978-973-46-7888-4.
42. FERRÉOL, G.; NECULAU, A. *Violența. Aspecte psihosociale*. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN: 973-681-261-8.
43. FREUD, S. *Opere esențiale. Psihologia inconștientului*. București: Trei, 2010. 400 p. ISBN: 978-973-707-333-4.
44. FRIGIOIU, N. *Lacrimi și durere. Agresivitate și violență*. București: Tritonic, 2014. 258 p. ISBN 978-606-8571-74-4.
45. GROZA (VERDEȘ), A. *Agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, nr.11, 2020. pp. 77-83, ISSN 1857-2103.
46. GUȚU, V. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 078-9975-70-810-4.
47. GUȚU, V. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
48. GUȚU, V.; VICOL, M.I. *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 2014. 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
49. HĂVÂRNEANU, C.; AMORĂRIȚEI, C. *Agresivitatea în relația elev-profesor*. În: Șoitu, L.; Hăvârneanu, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001, pp. 87-113, ISBN: 973-611-168 -7.
50. HĂVÂRNEANU, C.; DUȚĂ, C. *Autoritatea – formă de abuz de putere*. În: Șoitu, L.; Hăvârneanu, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001, pp. 87-113, ISBN: 973-611-168 -7.
51. HULUBĂ, A.N. et al. *Violența în mediul școlar: forme de manifestare și impactul psihologic asupra copiilor-victimă*. În *Școala non-violenței - ghid metodologic pentru*

- cadrele didactice, Iași: „Spiru Haret”, 2011, pp. 21-34, ISBN 978-973-579-217-6.
52. ILUȚ, P. *Comportament prosocial – comportament antisocial*. În: Radu, I. (coord.), *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Exe, 1994, pp. 56-64.
 53. IUCU, R.B. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională (ediția a 2-a, revizuită)*. Iași: Polirom, 2006. 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
 54. JIGĂU, M.; LIICEANU, A.; PREOTEASA, L. (coord.). *Violența în școală*. Buzău: Alpha MDN, 2006. 228 p. ISBN (10): 973-7871-47-2; ISBN (13): 978-973-7871-47-3.
 55. JIGĂU, M. (coord.). *Prevenirea și combaterea violenței în școală. Ghid practic pentru directori și cadre didactice*. Buzău: Alpha MDN, 2006. 304 p. ISBN (10) 973-7871-61-8; ISBN (13) 978-973-7871-61-9.
 56. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabularul psihanalizei*. București: Humanitas, 1994. 479 p. ISBN 973-28-0430-0.
 57. LAZĂR, I. *Agresorul școlar: considerații teoretice*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 151-174. ISBN 978-973-703-955-2.
 58. LIICEANU, A. *Violența umană: o neliniște a societății contemporane*. În: Ferréol, G.; Neculau, A. (coord.), *Violența - Aspecte psihosociale*, Iași: Polirom, 2003, pp. 47-57. ISBN 973-681-261-8.
 59. LORENZ, K. *Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*, București: Humanitas, 1998. 304 p. ISBN 9732808373; ISBN 9789732808375.
 60. LOSÎI, E. *Specificul manifestării și modalități de diminuare a comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2004. 45 p.
 61. LOSÎI E. *Agresivitatea în comportamentul școlarilor mici*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2018, pp. 88 – 100. ISBN 978-9975-134-29-3.
 62. MIREȘTEAN, I. et al. *Maltratarea fizică a elevilor în familie – factor de risc asupra dezvoltării psihice*. În: Iftene F. (editor), *Copilul din umbră, unele aspecte ale maltratării, abandonului, adicției*. Cluj-Napoca: Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, 2003, pp. 247- 254.
 63. MITROFAN, N. *Agresivitatea umană*. În: Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași: Polirom, 1996. 434 p.
 64. MITROFAN, N.; ZDRENGHEA, V.; BUTOI, T. *Psihologie judiciară*, București: Șansa, 1997. 360 p. ISBN 973916773X.

65. MUNTEAN, A. *Violența în familie*. În Ferréol, G.; Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Iași: Polirom, 2003, pp. 139 – 157. ISBN: 973-681-261-8.
66. NASTAS, D. *Victima violenței școlare: caracteristici și clasificări*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 151-174. ISBN 978-973-703-955-2.
67. NEAMȚU, C. *Conduite agresive în școală*. În: Șoitu, L.; Hăvârneanu, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001, pp. 19-48, ISBN: 973-611-168 -7.
68. NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament*, Iași: Polirom, 2003. 424 p. ISBN 973-681-403-3.
69. NECULAU, A. *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Polirom, 1998. 288 p. ISBN 973-683-110-8.
70. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2003. 576 p. ISBN 973-8473-64-0.
71. PAHLAVAN, F. *Comportamentul agresiv*, Iași: Institutul European, 2011. 266 p. ISBN 978-973-611-687-2.
72. PASCAL, E. *Prevenirea și controlul violenței școlare*. În Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 175-194. ISBN 978-973-703-955-2.
73. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Didactică și Pedagogică, 1982. 380 p. ISBN 309/1982 IPRPCU.
74. PĂUNESCU, C. *Agresivitatea și condiția umană*. București: Tehnică, 1994.
75. PĂUNESCU, C. *Agresivitatea și condiția umană*. București: Tehnică, 2001. 228 p. ISBN 973-31-0642-9.
76. PETERMANN, F.; DÖPFNER, M.; SCHMIDT, M.H. *Tulburări de comportament antisocial-agresiv. Manual de psihoterapie pentru copii și adolescenți* (Ediția în limba română). Cluj-Napoca: RTS, 2010. 161 p. ISBN 978-973-1816-34-0.
77. PETERMANN, F.; PETERMANN, U. *Program Terapeutic Pentru Copiii Agresivi*. Ediția a 11-a, revizuită (varianta în limba română). Cluj-Napoca: RTS, 2005. 174 p. ISBN 973-86337-3-7.
78. PIAGET, J. *Judecata morală la copil*. Ediția a treia (varianta în limba română, 2012). București: Cartier, 1980. 456 p. ISBN 978-9975-79-737-5.
79. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 786 p.
80. POTÂNG, A.; BOTNARI, I. *Teorii explicative ale agresivității*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM,

2018, nr. 5 (115) , p. 125-128, ISSN 1857-2103.

81. PREDA, V. *Delincvența juvenilă o abordare multidisciplinară*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. 135 p. ISBN 973-935-430-0.
82. RACU, Iu.; GANGAN, T. *Studiu experimental al agresivității la elevii din ciclul primar*. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2013, nr. 4 (33), pp. 30-40. ISSN 1857-0224.
83. 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 Conferinței științifice internaționale din 26 octombrie 2018. MECC, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“, 2018, pp. 301-310. ISBN 978-9975-134-29-3.
84. RADU, I.; ILUȚ, P. *Atitudini, valori, comportament*. În: Radu, I. (coord.), *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Exe, 1994. 345 p.
85. RĂDULESCU, S.; BANCIU, D. *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*, București: Medicală, 1990. 163 p.
86. ROȘAN, A. *Violența juvenilă școlară - teorie, prevenție și intervenție integrativă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2006. 160 p. ISBN: 973-610-425-7.
87. ROȘAN, A. *Comportamentul violent-screening și strategii de intervenție*. Cluj-Napoca: Alma Mater, 2009. 523 p. ISBN 978-606-504-070-0.
88. ROȘAN, A. (coord.). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 576 p. ISBN 978-973-46-4963-1.
89. SĂLĂVĂSTRU, D. *Violența în mediul școlar*. În: Ferreol, G. & Neculau, A. (Eds.), *Violența. Aspecte psihosociale*. Iași: Polirom, 2003, pp. 119 – 137. ISBN 973-681-261-8.
90. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6.
91. SIROTA, A. „Il dit qu'il jue”: *Un grup de luptă împotriva legii tăcerii cu privire la violența din școli*. În: Ferréol, G.; Neculau, A. (coord.), *Violența. Aspecte psihosociale*. Iași: Polirom, 2003, pp. 107-118. ISBN 973-681-261-8.
92. STAN, E. *Despre pedepse și recompense în educație*. Iași: Institutul European, 2004. 124 p. ISBN 973-611-308-6.
93. STERIAN, M. *Agresivitatea mediatică și personalitatea*. București: Paideia, 2004. 148 p. ISBN 973-596-226-8.
94. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor (ediția a II-a, revăzută și adăugită)*. Iași: Polirom, 2018. 336 p. ISBN 978-973-

46-7672-9.

95. SZABO, A. *Violența în școală: o perspectivă holistă de abordare a prevenirii fenomenului*. În *Protecția Socială a Copilului*, 2008, Anul X, nr. 3 (32), pp. 43-61.
 96. ȘCHIOPU, U.; VERZA, E. *Psihologia vârstelor: ciclurile vieții*. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 480 p. ISBN 973-30-3908-X.
 97. ȘCHIOPU, U. (coord.). *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997b. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
 98. ȘOITU, L. *Agresivitatea indifferenței*. În: Șoitu, L; Hăvârneanu, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001. 238 p. ISBN 973-611-168 -7.
 99. ȘOITU, L.; BADEA, A. *Agresivitatea televiziunii*. În: Șoitu, L; Hăvârneanu, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001. 238 p. ISBN 973-611-168 -7.
 100. ȘOITU, L.; HĂVÂRNEANU, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Institutul European, 2001. 238 p. ISBN 973-611-168 -7.
 101. TUCICOV-BOGDAN, A. et al. *Dicționar de psihologie socială*, București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 256 p. ISBN/Cod: ABOGDICST1981.
 102. TUDOSE, F. *Orizonturile psihologiei medicale*. București: Infomedica, 2003. 280 p. ISBN 973-7912-02-0.
 103. VRABIE, D. *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, București: Didactică și Pedagogică, 1975. 284 p.
- În limba engleză:**
104. ALLAN, J.; NAIRNE, J.; MAJCHER, J.A. *Violence Prevention. A Group Discussion Approach*, Ontario: Institute for Studies in Education, 1996.
 105. ALMEIDA, A. *Portugal*. În: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999.
 106. ALSAKER, F. D. & BRUNNER, A. *Switzerland*. În: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999, pp. 250–263.
 107. ANDERSON, C.A. & BUSHMAN, B.J. *Effects of violent games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature*. *Psychological Science*, 2001, 12 (5), 353-359.
 108. ARONSON, E.; WILSON, T. D. & AKERT, R.M. *Social Psychology*. Prentice Hall, 2010. 624 p. ISBN-10 0138144788; ISBN-13 978-01381447845.

109. ASTOR, R. A. ș. a. *School Safety Interventions: Best Practices and Programs*. În *Children & Schools*, 2005, Vol. 27, No. 1, pp. 17-32.
110. BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S.A. *Bashing Bobo*. In: *Introducing Psychological Research*. London: Palgrave, 1996, pp. 246-252.
111. BARKER, R.G.; DUMBO, T.; LEWIN, K. *Frustration and Regression: An Experiment with Young Children*. Studies in Child Welfare. Iowa: University of Iowa Press, 1976, 18 (1), 314 p. ISBN-10 0405079346; ISBN-13 978-0405079344.
112. BARON, R.A.; RICHARDSON, D.R. *Human Aggression*, Ediția a II-a, New York: Plenum Press, 1994. 419 p.
113. BATSCHE, G.M., & KNOFF, H.M. *Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools*, *School Psychology Review*, 1994, 23 (2), pp. 165-174.
114. BENBENISTHY, R.; ASTOR, R.A. *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press, 2005, 248 p. ISBN 9780198035886.
115. BERKOWITZ, L. *Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated association with reinforcements of aggression*. *Psychological Review*, 1974, 81, pp. 165-176.
116. BERKOWITZ, L. *Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation*. *Psychological Bulletin*, 1989, 106 (1), pp. 59-73.
117. BERKOWITZ, L. *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: Mc. Graw-Hill Book Company, 1993. 485 p. ISBN 978-0070048744.
118. BESAG, V.E. *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Milton Keynes: Open University Press, 1993. 218 p. ISBN 0335095429.
119. BOULTON, M.J. & UNDERWOOD, K. *Bully/victim problems among middle school children*. *British Journal of Educational Psychology*, 1992, 62 (1), pp. 73–87.
120. BOULDING, K.E. *Three Faces of Power*, Newbury Park, California: Sage Publications, 1989. 264 p. ISBN 978-0803938625.
121. BUSHMAN, B.J. & HUESMANN, L.R. *Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults*. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 2006, 160 (4), 348-352.
122. CHARACH, A., PEPLER, D. & ZIEGLER, S. *Bullying at school: A Canadian perspective*. Education Canada, 1995, 35, pp. 12–18.
123. COIE, J.D., & DODGE, K.A. *Aggression and antisocial behavior*. In: Damon, W. & Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality*

- development*. New York: John Wiley & Sons, 1998, pp. 779–862.
124. CONNER, D.F. *Aggression and antisocial behavior in children & adolescents*. New York: Guilford Press, 2002, 480 p. ISBN 9781462506194.
 125. CRAIG, W.M.; PEPLER, D.J. *Understanding bullying: from research to practice*. Canadian Psychology, 2007, 48 (2), pp. 86-93.
 126. CRICK, N.R. & DODGE, K.A. *Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. Child Development, 1996, 67 (3), pp. 993-1002.
 127. CRICK, N.R. & GROTPETER, J.K. *Relational aggression, gender and social-psychological adjustment*. Child Development, 1995, 66, pp. 710-722.
 128. DAKE, J., PRICE, J. & TELLJOHANN, S. *The nature and extent of bullying at school*. Journal of School Health, 2003, 73, pp. 173-180.
 129. DODGE, K.A. *The structure and function of reactive and proactive aggression*. In: Pepler, D. and Rubin, K. (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Inc., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 201-218.
 130. DODGE, K.A. & COIE, J.D. *Social – information- processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53(5), pp. 1289-1309.
 131. DODGE, K.A. & COIE, J.D., & LYNAM, D. *Aggression and antisocial behavior in youth*. În: W. Damon & N. Eisenberg (editors). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 2006, pp. 719–788.
 132. DOLLARD, J. et al. *Frustration and aggression*, New Haven and London: Yale University Press, 1939. 209 p.
 133. DUPPER, D.R. *Moving beyond a Crime-Focused Perspective of School Violence*. În: *Social Work in Education*, 1995, Vol. 17, Issue 2, (April), pp. 71-72.
 134. DUPPER, D.R. & MEYER, A.N. *Low-level violence: A neglected aspect of school culture*. Urban Education, 2002, 37(3), pp. 350-364.
 135. DURLAK, J.A. *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 117 p. ISBN 0803956320.
 136. EDWARDS, D.W.; SCOTT, C.L.; YARVIS, R.M.; PAIZIS, C.L. & PANIZZON, M.S. *Impulsiveness, impulsive aggression, personality disorder, and spousal violence*. În: *Violence and Victims*, 2003, Vol. 18 (1), pp. 3–14.
 137. ELINOFF, M.J.; CHAFOULEAS, S.M.; SASSU, K.A. *Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings*. Psychology in the Schools, 2004, 41(8), pp. 887-897.

138. EMBRY, D.D. et al. *PeaceBuilders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention*. American Journal of Preventive Medicine, 1996, 12(5), pp. 91-100.
139. EPP, J.R., WATKINSON, A. *Systemic Violence in Education: a Promise Broken*. New York: Sunny Press, 1997. 220 p. ISBN-10 0791432955; ISBN-13 978-0791432952.
140. ERICKSON, C.L; MATTAINI, M.A. & MCGUIRE, M.S. *Constructing Nonviolent Cultures in Schools*. În: *Children & Schools*, 2004, Vol. 26, No. 2 (April), pp. 102-116.
141. ERON, L.D. *Parent-child interaction, television violence, and aggression of children*. American Psychologist, 1982, 37 (2), pp. 197-211.
142. ERON, L.D. & HUESMAN, L.R. *TV as a source of maltreatment of children*. Social Psychology Review, 1987, 16, pp. 195-202.
143. ESPELAGE, D.L. & SWEARER, S.M. *Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?*. School Psychology Review, 2003, 32(3), 365-383.
144. FARRINGTON, D.P. *Early predictors of adolescent aggression and adult violence*. Institute of Criminology, Cambridge, England: University, 1989, nr. 4(2), pp. 79-140.
145. FARRINGTON, D.P. *Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes*. In: D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991, pp. 5-29.
146. FERGUSSON, D.M. *Stability and change in externalizing behaviors*. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 1998. 248, 4-13.
147. FLANNERY, D.J. ş. a. *Initial behaviour outcomes for the peace builders universal school-based violence prevention program*. Developmental Psychology, 2003, 39 (2), pp. 292-308.
148. FORTIN, L. *Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction*. Journal of Educational Administration, 2003, vol. 41, nr. 6, pp. 669-688.
149. FURLONG, M.; MORRISON, G. *The School in School Violence: Definitions and Facts*. În: *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 2000, Vol. 8, Issue 2, (Summer), pp. 71-82.
150. GALEN, B.R.; UNDERWOOD, M.K. *A developmental investigation of social aggression among children*. Developmental Psychology, 1997, 33, pp. 478-486.
151. GALTUNG, J. *Cultural violence*. În *Journal of Peace Research*, 1990, Vol. 27, No. 3, pp. 291-305.
152. GEEN, R. G. *Human Aggression*, Philadelphia: Open University Press, 2001. 169 p. ISBN 978-0335204724.

153. HAZLER, R.J., HOOVER, J.H., *What do kids say about bullying?*. Education Digest, 1993, 58(7), pp. 16-20.
154. HAWKINS, J.D. et al. *Predictors of School Violence*. Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000.
155. HENRY, S. *What Is School Violence? An Integrated Definition*. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. School Violence, 2000, Vol. 567, pp. 16-29.
156. HILL, J. & MAUGHAN, B. (eds.). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge: University Press, 2001, pp. 103–125. ISBN 0 521 78639 8(pb).
157. HOLZBAUER, J.J., & BERVEN, N.L. *Disability harassment: A new term for a long-standing problem*. Journal of Counseling & Development, 1996, 74 (5), pp. 478-483.
158. HUESMANN, L.R & ERON, L.D. *Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior*. Aggressive Behavior, 1984, 10, pp. 243-251.
159. HUESMANN, L.R. et al. *Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992*. Developmental Psychology, 2003, 39 (2), pp. 201-221.
160. JIMERSON, S.R. & FURLONG, M. (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006. 688 p. ISBN 978-0805852233.
161. JONES, V. & JONES, L. *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. New York: Pearson Education, 2007. 384 p. ISBN-13 9780205482962.
162. JUNGER-TAS, J. *The Netherlands*. In: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999, pp. 205-223.
163. KAZDIN, A.E. *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd ed.). Sage Publications, 1995. 191 p. ISBN: 978-0803971813. Online ISBN 978-1483345406.
164. KINGSBURY, S.J., LAMBERT, M.T. & HENDRICKSE, W. *A two-factor model of aggression*. Psychiatry, 1997, 60, pp. 224-232.
165. LANE, D.A. *Violent histories: Bullying and criminality*. In: Tattum, D.P. & Lane D.A. (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent, U.K.: Trentham Books, 1989, pp. 95-104.
166. LIMPER, R. *Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands*. Aggressive Behavior, 2000, 26 (1), pp. 125–134.

167. LINES, D. *The bullies: understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 224 p. ISBN-10 1843105780; ISBN-13 978-1843105787.
168. LONGWORTH, N. *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Routledge, 2019. 238 p. ISBN 9781315042084.
169. LÖSEL, F. & BLIESENER, T. *Germany*. În: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999, pp. 224–249.
170. MAHONEY, A.; DONNELLY, W.O.; LEWIS, T. & MAYNARD, C. *Mother and Father Self-Reports of Corporal Punishment and Severe Physical Aggression Toward Clinic-Referred Youth*. Journal of Clinical Child Psychology, 2000, Vol. 29, No. 2, pp. 266–281
171. MARTIN, R. *Violence in Australian schools*. In: *Criminology Australia*, 1994, No. 7, pp. 16-19.
172. MELOY, J.R. *The psychopathic mind: origins, dynamics and treatment*. Northvale, NJ: Jason Aronson, 1988. 496 p. ISBN-10 0876683111; ISBN-13 978-0876683118.
173. MEYERS, J. & NASTASI, B.K. *Primary prevention in school settings*. In: Reynolds, C. R. & Gutkin, T. B., *The handbook of school psychology*. New-York: Wiley, 1999, pp. 764-799.
174. MOLNAR, B.E.; BERKMAN, L.F. & BUKA, S.L. *Psychopathology, childhood sexual abuse and other childhood adversities: relative links to subsequent suicidal behaviour in the US*. Psychological Medicine, 2001, 31(6), pp. 965-977.
175. MORITA, Y.; SOEDA, H.; SOEDA K. & TAKI, M. *Japan*. În: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999, pp. 309-323.
176. MURAKAMI, Y. *Bullies in the classroom*. Japan Quarterly, 1985, 32 (4), pp. 407-11.
177. NANSEL, T.R. et al. *Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. Journal of the American Medical Association, 2001, 285 (16), pp. 2094-2100.
178. NIEBURG, N. L. *Uses of Violence*. A Journal of Conflict Resolution, 1963, vol. VII, 1.
179. NOLLET, J.M. *Schools as microcosms of society. Violence in schools – a challenge for the local community. Local partnership for preventing and combating violence in schools*, Strasbourg (France): Council of Europe, 2002, Conference 2-4 December.
180. OLIVER, R.; OAKS, I.N. *Family issues and interventions in bully and victim relationships*. School Counselor, 1994, 41(3), pp.199-202.
181. OLWEUS, D. *Aggression in the Schools: Bullies and Wipping Boys*. Washington DC:

- Hempisphere, 1978. 218 p. ISBN 9780470993613.
182. OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Wiley-Blackwell, 1993. 152 p. ISBN-13 978-0631192411; ISBN-10 978-0631192417.
 183. OLWEUS, D. *Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1994, 35 (7), pp. 1171-1190.
 184. OLWEUS, D. *Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention*. Current Directions in Psychological Science, 1995, vol. 4 (6), pp. 196-200.
 185. OLWEUS, D. Norway. In: Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tos, J.; Olweus, D.; Catalano, R. & Slee, P. (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, London, UK: Routledge, 1999. 400 p. ISBN-10 0415179858; ISBN-13 978-0415179850.
 186. ORTEGA, R. & LERA, M.J. *The Seville Antibullying in School Project*. Aggressive Behavior, 2000, 26 (1), pp. 113–123.
 187. OSBORNE, J.W. *Identification with Academics and Violence in Schools*. In: Gerler, E.R. (ed.), *Handbook on School Violence*. New York: Haworth Press, 2004, Vol. 8, no. 3, pp. 41-74.
 188. PERRY, D.G.; KUSEL, S.J. & PERRY, L.C. *Victims of peer aggression*. Developmental Psychology, 1988, 24 (6), pp. 807-814.
 189. PISKIN, M. *School Bullying: Definition, Types, Related Factors and Strategies to Prevent Bullying Problems*, Educational Science: Theory and Practice, 2002, 2(2), pp. 555-562.
 190. RAMIREZ, J.M. *The educational task of overcoming violence*. In: Ramirez, J.M., *Human aggression: a multifaceted phenomenon*, Madrid: Centreur, 2003, p. 113-146.
 191. RIGBY, K. & SLEE, P.T. *Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes towards victims*. Journal of Social Psychology, 1991, 131 (5), pp. 615-627.
 192. RIGBY, K. & SLEE, P.T. *Australia*. In Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, 1999, pp. 324-339.
 193. RIGBY, K. *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 320 p. ISBN 9781853028724.
 194. RIGBY, K. *Stop the bullying: a handbook for schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd, 19 Prospect Hill Road, 2003. 92 p. ISBN-10 0864315686; ISBN-13 978-0864315687.
 195. RIGBY, K. *Bullying in schools: and what to do about it*. ACER Press, 2007. 145 p. ISBN 978-086431-447-5.

196. RIVERS, I. & SMITH, P.K. *Types of bullying behaviour and their correlates*. *Aggressive Behaviors*, 1994, 20, pp. 359-368.
197. ROBERTS, W.B. & COURSOLO, D.H. *Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school settings*. *Elementary School Guidance and Counseling*, 1996, 30 (3), pp. 204-212.
198. ROBERTS, W.B., & MOROTTI, A. *The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad*. *Professional School Counseling*, 2000, 4 (2), pp. 148–155.
199. ROBERTSON, J. *Effective classroom control: Understanding Teacher -student Relationships*. London: Hodder & Stoughton, 1996. 251 p. ISBN-10 0340648147; ISBN-13 978-0340648148.
200. ROLAND, E. *School influences on bullying*. Durham: University of Durham, 1998.
201. ROSS, D. M. *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals and Parents Can Do*, Alexandria: American Counselling Association, 1996. 260 p. ISBN-10 1556201966; ISBN-13 978-1556201967.
202. RUSSELL, J.E.A. *Career counseling for women in management*. În: Walsh, W.B. & Heppner, M. (Eds.), *Handbook of Career Counseling for Women*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, pp. 453-512.
203. SCHÄFER, M. & FREY, D. *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, Göttingen: Hogrefe, 1999. 284 p. ISBN 3-8017-1203-6; ISBN 978-3-8017-1203-7.
204. SEGALL, M.H. *Cultural Roots of Aggressive Behavior*. In Bound, C. (ed.), *The Cross Cultural Challenge to Social Psychology*, Newbury Park, California: Sage Publications, 1988.
205. SHARP, S. & SMITH, P.K. *Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project*, *Early Childhood Development and Care*, 1991, 77(1), pp. 47-55.
206. SKIBA, R.J. & PETERSON, R.L. *School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response*. *Exceptional Children*, 2000, 66 (3), p.335 – 347.
207. SLEE, P.T. *Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization*. In: *Child Psychiatry and Human Development*, 1994, 25 (2), pp. 97–107.
208. SMITH, P.K. & SHARP, S. *School Bullying*. London & New York: Routledge Falmer, 1994. 288 p. eBook ISBN 9780203425497.
209. SOLLER, M.V.; KARNIK, N.S. & STEINER, H. *Psychopharmacologic treatment in juvenile offenders*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2006, Vol. 15, pp. 477-499.

210. STEPHENSON, P. & SMITH, D. *Practical approaches to bullying*. London: David Foulton Publishers, 1987.
211. STEVENS, V., DE BOURDEAUDHUIJ, I. & VAN OOST, P. *Bullying in Flemish schools: Anevaluation of anti-Bullying intervention in primary and secondary schools*. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2000, 70, pp. 195-210.
212. TAPPER, K. & BOULTON, M. *Social Representations of Physical, Verbal, and Indirect Agresion in Children: Sex and Age Differences*. In: *Aggressive Behavior*, 2000, vol. 26, pp. 442–454.
213. THOMPSON, D.; ARORA, T. & SHARP,S. *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London & New York: Routledge Falmer, 2002. 219 p. ISBN 9780415230926.
214. TILLY, W.D. *The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model*. In J. Grimes & A. Thomas (eds.), *Best Practices in school psychology V*, Washington, DC: NASP, 2008, vol. 1, pp.17-36.
215. TOUZARD, H. *Mediation and resolution of conflicts*. *Bulletin de Psychologie*, 1978, 31 (1-2), 193–196.
216. VETTENBURG, N. et al. *Violence in Schools: Awareness-raising, Prevention, Penalties*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1999. 94 p. ISBN 92-871-4075-8.
217. VETTENBURG, N. & HUYBREGTS, I. *Antisocial student behaviour and feelings of unsafety among teachers*. În: Dünkkel, F. & Drenkhahn, K. (Eds.), *Youth violence: new patterns and local responses*, Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH, 2003, pp. 523-551.
218. VILJOEN, J. L.; O'NEILL, M. L., & SIDHU, A. (2005). *Bullying behaviors in female and male adolescent offenders: prevalence, types, and association with psychosocial adjustment*. *Aggressive Behavior*, 31 (6), pp. 521-536.
219. WALTERS, J.; FREI, S. (2007). *Managing Classroom Behavior and Discipline*. Shell Education, 224 p. ISBN 1425803784; ISBN 978-1-4258-0378-0.
220. WHITE, E. *Calea Către Hristos*. București: Viață și Sănătate, 2010.
221. WHITTED, K.S. & DUPPER, D.R. *Best practices for preventing or reducing bullying in schools*. *Children & Schools*, 2005, 27 (3), pp. 167-174.
222. ZUCKERMAN, M.; KUHLMAN, D.M.; JOIREMAN, J.; TETA, P.; KRAFT, M. A *comparison of three structural models for personality: The big three, the big five, and the alternative five*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, 65, pp. 757–768.

În limba franceză:

223. CHESNAIS, J. -C. *Histoire de la violence*. Paris: Laffont, 1981. 436 p. ISBN - 10: 2221007697; ISBN-13: 978-2221007693.
224. DARDEL J.F. *Analyser et gérer les violences*. În: Doudin, P.A. & Erkohen-Marküs, M. (eds.), *Violences à l'école. Fatalité ou défi*. Bruxelles: De Bock & Larcier S.A., 2000, pp. 129-145.
225. DÉBARBIEUX, E. *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris: ESF, 1996. 180 p. ISBN-10: 2710113376; ISBN-13: 978-2710113379.
226. DEFRANCE, B. *La violence à l'école - L'école des parents. envoi de l'auteur*. Paris: Syros Alternatives, 1988. 127 p. ISBN 978-2867382932.
227. DOUDIN, P.A. & ERKOHEN-MARKÜS, M. *Introduction*. În: Doudin, P.A. & Erkohen-Marküs, M. (eds.), *Violences à l'école: Fatalité ou défi?*, De Boeck Université, 2004, pp. 7-13.
228. DUMAS, J.E. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles: DeBoeck/Larcier, 1999, 784 p. ISBN 9782804173128.
229. FLORO, M. *Questions de violence à l'école*. Toulouse: Editions Erés, 1996, 204 p. ISBN: 2-86586-425-1.
230. HERBERT, J. *La violence à l'école: guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal: Édition Logiques, 1991, 136 p. ISBN: 9782893810645.
231. LAGRANGE, C. *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*. In Doudin, P.A.; Erkohen-Marküs, M., 2000, pp. 100-127.
232. MICHAUD, Y.A. *Violence et politique*. Paris: Gallimard, 1978, 240 p. ISBN-10: 2070298914; ISBN-13: 978-2070298914.
233. MICHAUD, Y.A. *La violence*. Paris: PUF, 1999. 128 p. ISBN: 978-2-13-081353-8.
234. MOSER, G. *L'agression*, Paris: PUF, 1987. 125 p. ISBN: 2130399355.
235. OLWEUS, D. *Violences entre élèves. Harcelement et brutalités entre élèves. Les faits, les solutions*. Paris: ESF, 1999. 108 p. ISBN-10: 2710113619; ISBN-13: 978-2710113614.
236. PAIN, J. *Violences et prévention de la violence à l'école*. În: Doudin, P.A.; Erkohen-Marküs, M. (eds.), *Violences à l'école: Fatalité ou défi?*, De Boeck Université, 2000, pp. 71-97.
237. PAIN, J. *L'école et ses violences*, Paris: Economica, 2006. 181 p. ISBN-10: 2717851585, ISBN-13: 978-2717851588.
238. PAIN, J.; BARRIER, E.; ROBIN, D. *Violences à l'école. Une étude comparative européenne à partir de douze établissements du second degré, en Allemagne, Angleterre,*

France, Vigneux: Matrice, 1997.

239. PRAIRAT, E. *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris: PUF, 2001. 220 p.
240. ROYER, E. *Violence à l'école et politiques de formation des enseignants*. In: Débarbieux, E., Blaya C. *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris: ESF, 2001. 191 p. ISBN 9782710115328.
241. SELLENET, C. *Représentations des faits de violence et de leur gravité des collégiens d'une zone d'éducation prioritaire*. În: Sirota, A., *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, Editions Bréal, 2008. ISBN: 978-2-7495-0740-8.
242. VETTENBURG, N. *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression, symposium Bruxelles (Belgique)*. Bruxelles: Éditions du Conseil de l'Europe, 1998. 86 p. ISBN 978-92-871-4073-1.
243. VITARO, P.; GAGNON, C. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, vol. 1: *Les Problèmes externalisés*, Québec: Presses de l'Université, 2000. 632 p. ISBN 978-2-7605-1040-1.
244. WIEL, G. *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*. Lyon: Chronique sociale, 1992. 187 p. ISBN: 2850081515; ISBN: 978-2850081514.

e-Bibliografie

245. ANDERSON, R. S. & REITER, D. (1995). *The indispensable counselor. School counselor*. [on-line]. Autoritatea Națională pentru Calificări (2010), 42 (4), pp. 268-276. [citât 17 februarie 2022].
Disponibil: <https://www.anc.edu.ro/uploads/SO/Consilier.scolar.pdf>
246. **BALAN, C.** (2019a). *Școala – sursă a agresivității și violenței școlare*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul IV, pp. 5 - 7. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5cd9563a35c04.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%204%20din%202019.pdf>
247. **BALAN, C.** (2019b). *Forme de manifestare a agresivității și violenței școlare*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul VIII, pp. 67 – 71. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e198f8ebec49.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%207-12%20din%202019.pdf>
248. **BALAN, C.** (2019c). *Violența și bullying-ul în școală*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul VIII, pp. 71 - 74. ISSN: 2457-8428.

Accesabilă online pe site-ul:

<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e198f8ebee49.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%207-12%20din%202019.pdf>

249. **BALAN, C.** (2020a). *Teorii explicative ale agresivității*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul I, pp. 16 - 18. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e4693b686952.pdf.upl/Revista-Educatia-Azi-nr.-1-din-2020.pdf>
250. **BALAN, C.** (2020b). *Agresivitatea și violența școlară – delimitări conceptuale*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul I, pp. 18 - 21. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e4693b686952.pdf.upl/Revista-Educatia-Azi-nr.-1-din-2020.pdf>
251. **BALAN, C.** (2021a). *Victimele violenței școlare - particularități*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul X, pp. 7 - 8. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>
252. **BALAN, C.** (2021b). *Gradul de cercetare a violenței școlare în literatura de specialitate*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul X, pp. 8-9. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>
253. **BALAN, C.** (2021c). *Dimensiunea teoretică a elevului agresor*. În: Revista Educația Azi, numărul X, pp. 10 - 11. ISSN: 2457-8428, revistă indexată în Baze de Date Internaționale. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>
254. **BANDURA, A.** *Aggression: A Social Learning Analysis*. [on-line]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/1227918>
255. **BAUMEISTER, R.F., SMART, L. & BODEN, J. M.** *Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem*. [on-line]. Psychological Review, 1996, 103, pp. 5-33. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
256. **CAREY, P. D.; WALKER, J. L.; ROSSOUW, W.; SEEDAT, S., & STEIN, D. J.,** *Risk*

indicators and psychopathology in traumatised children and adolescents with a history of sexual abuse, [on-line]. European Child Adolescent Psychiatry, 2008, 17, pp. 93-98. [citat 23 august 2019]. Disponibil:

https://www.researchgate.net/publication/5965567_Risk_indicators_and_psychopathology_in_traumatised_children_and_adolescents_with_a_history_of_sexual_abuse

257. CONNOLLY, P. & KEENAN, M., *Racial attitudes and prejudice in Northern Ireland*. [on-line]. NISRA, Belfast, 2000. [citat 23 august 2019].

Disponibil: <http://www.nisra.gov.uk/featpub/opps.html>

258. GORAȘ, M., BODRUG-LUNGU, V., BURUIAN, E., MOROZ, S. et al. *Educație pentru sănătate - disciplină opțională*. Suport didactic pentru cadre didactice. [on-line]. Chișinău: Centrul Educațional “Pro Didactica”, 2019. 349 p. ISBN 978-9975-3259-6-7.

Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_sanatate_suport_didactic_web_plasat_pe_site_mecc.pdf

259. HENDERSON, A. & MAPP, K.L. *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. [on-line]. Austin, TX: Southeast Educational Development Laboratory, 2002.

Disponibil: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=796577>

260. HORGA, I. et al. *Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii. O cercetare la nivel național în învățământul primar și secundar*. [on-line]. București: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 105 p. ISBN: 978-606-8966-00-7. [citat 20 februarie 2023]. Disponibil:

<https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2021/05/Raport-VIOLENTA-in-scoala.pdf>

261. JOHNSON, J.G.; COHEN, P.; SMAILES, E.; KASEN, S. et al., *Adolescent personality disorders associated with violence and criminal behavior during adolescence and early adulthood*. [on-line]. The American Journal of Psychiatry, 157 (9), 2000, pp. 1406-1412. [citat 24 august 2019].

Disponibil: <http://search.proquest.com.ux4ll8xu6v.useaccesscontrol.com/>

262. KRUG, E.; DAHLBERG, I.; MERCY, J.; ZWI, A. & RAFAEL, L. (eds.), *Rapport Mondial sur la violence et la santé*, [on-line]. OMS, Genève, 2002. [citat 19 august 2019].

Disponibil: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/9241545615.pdf>

263. MITULESCU, S., (coord.); Scoda, A. D.; Șandru, I.; Zambeta, E. et al., *Violența școlară: cercetări, politici, recomandări – Un proiect european*, [on-line], Institutul de Științe ale Educației, 2015. [citat 19 august 2019].

Disponibil la adresa: <http://www.ise.ro/addressingviolence-in-schools>

264. NASTAS, D., *Agresivitatea dislocată și stima de sine ridicată: o abordare mai nuanțată a conceptelor și reanalizarea relațiilor dintre acestea*, [on-line], Iași, 2002 [cit 20 februarie 2023].
Disponibil: <https://www.psih.uaic.ro/anale-psihi/category/2002-volume-11/>
265. *Opinii și percepții privind violența în familie și abuzul asupra copiilor*. Studiu sociologic în cadrul cercetării OMNIBUS. (2018). [on-line]. CNPAC/Oak Foundation. Chișinău: CNPAC, 2018. 40 p. [cit 23 ianuarie 2022].
Disponibil: <http://cnpac.org.md/uploaded/Amicel/Studii/Studiul%20Omnibus.pdf>
266. ORTEGA, R.R. & FERNÁNDEZ, A.V., *Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia*. În Ortega Ruiz; Rosario et al., *La convivencia escolar: ¿qué es y cómo abordarla? Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras* [on-line], Sevilla, Consejería de Educación, 1999, pp. 79-94. [cit 3 septembrie 2019].
Disponibil: <http://www.educa.madrid.org/binary/337/convivencia.pdf>.
267. *Pe mine cine mă protejează?* (2007). [on-line]. Publicație a Centrului Național de Prevenire a Abuzului față de Copii. Chișinău: UNICEF Moldova, 20 p. [cit 20 martie 2022].
Disponibil: https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2020/05/IMPACTnr.1_2007.pdf
268. PINHEIRO, P. S., *World Report on Violence Against Children*. [on-line]. Geneva, United Nations Publishing Services, 2006. [cit 29 august 2019].
Disponibil: <http://www.unviolencestudy.org>.
269. *Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ*. (2017). [on-line]. Culegere de acte normative /CIDDC/UNESCO. Chișinău, 116 p. [cit 23 august 2019]. Disponibil: <https://iite.unesco.org/files/news/639352/Protec%C5%A3ia-copilului-fa%C5%A3%C4%83-de-violen%C8%9B%C4%83-Culegere-de-acte-normative-2017.pdf>
270. RAFALSKA, M., STYSLAVSKA, O. *Focus group content analysis, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE»*. Warsaw: Regional In-Service Teacher Training Centre - "Educator" Association, 2016.
Disponibil: <https://rm.coe.int/16807004db>
271. *Raportul tematic ONU. Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, [on-line]. New York: UNON, 2016. 174 p. [cit 19.03.2022]. Disponibil: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document/publications/tackling_bullying_from_schoolyard_to_cyberspace_low_res_fa.pdf
272. *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.* (2007). [on-line]. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, MPSFC, UNICEF, Chișinău: Combinatul Poligrafic, 80 p. [citât 10.03.2021] Disponibil: https://cnpac.md/uploaded/Amicel/files/rasp_stat_ro.pdf
273. *Respectarea drepturilor copilului. Raportul copiilor din Moldova pentru Comitetul ONU privind Drepturile Copilului.* [on-line]. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC), „Salvați Copiii” și Fundația Pestalozzi. Chișinău: CIDDC, 2016. 65p. [citât 23.01.2022]. Disponibil: https://drepturilecopilului.md/files/Raport_DC_UNU_FINAL_for%20WEB.pdf
274. SAMUELSEN, A. S. & ERTESVÅG, S. K., *How to Embed the Whole School Approach (WSA): The Challenge of Implementation.* [on-line]. Violence In Schools Training Action, Unit B2, Project School Bullying and Violence: Taking Action, 2006 [citât 3 septembrie 2019]. Disponibil: <http://www.vista-europe.org/unitb2.php>
275. SHAUGHNESSY, J. *Crearea unui climat de conviețuire armonioasă în școală prin intermediul politicilor unității de învățământ.* În: Gittins, C. *Reducerea violenței în școală – Un ghid al schimbării*, Consiliul Europei (versiunea în limba română), 2006, pp. 41 – 52. ISBN 978-973-0-05276-3.
Disponibil: [Reducerea violentei in scoala Un ghid al.pdf](#)
276. *Violența față de copii în Republica Moldova: Raport asupra studiului.* (2007). [on-line]. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, MPSFC, UNICEF. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 72 p. [citât 10.03.2021]
Disponibil: http://www.unicef.org/moldova/Violence_against_children_ro.pdf
277. VUJOVIĆ, S. *Focus group content analysis, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE».* Council of Europe, 2016.
Disponibil: <https://rm.coe.int/16807004db>
278. ZAMBETA, E. et al. *Conceptualisations of school violence in Greece: focus group analysis, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE».* Athens: Ministry of Education, Research & Religious Affairs - National & Kapodistrian University of Athens, 2016. Disponibil: <https://rm.coe.int/16807004db>
279. WILLARD, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying Addressing the Harm Caused by Online Social Cruelty.* [on-line]. Disponibil: <http://cyberbully.org> [citât 2 septembrie 2019]
280. <https://www.unicef.org/moldova/ce-facem/protec%C5%A3ia-copilului/combatarea->

[violen%C5%A3ei-%C3%AEmpotriva-copiilor](#) [citat 12 decembrie 2021]

- 281. www.antibullying.net
- 282. www.bullying-in-school.info
- 283. www.coe.int/children
- 284. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380520>
- 285. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/program_antibullying_profesio_nisti_interventie.pdf
- 286. <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/a5/a56bafa2-3821-4075-bbb7-49e08c0aeeb9.pdf>

ANEXE

Anexa 1. Chestionar pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar

Date de identificare:

Sex:

• Feminin ☐

• Masculin ☐

Vârstă (în ani împliniți):

Clasa:

1. Te rugăm să apreciezi care sunt formele de violență pe care le observi în școala în care înveți și care este frecvența cu care aceste manifestări au loc.

	Deloc	Foarte rar	Rar	Des	Foarte des
1. Violență între elevi					
2. Violență a elevilor față de profesori					
3. Violență a profesorilor față de elevi					

2. Care dintre situațiile următoare se manifestă între colegii tăi?

	Deloc	Foarte rar	Rar	Des	Foarte des
1. Expresii jignitoare între elevi, referitoare la diferite trăsături fizice sau psihice					
2. Expresii jignitoare între elevi, referitoare la situația materială/financiară					
3. Injurii/cuvinte urâte					
4. Certuri, conflicte					
5. Expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența etnică					
6. Expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența religioasă					
7. Bătăie între elevi					

3. Fenomenele de violență pe care le observi se manifestă:

	Deloc	Foarte rar	Rar	Des	Foarte des
1. În ore					
2. În pauze					
3. Prin dispozitive electronice					
4. În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar					

4. Fenomenele de violență între colegi pe care le-ai observat se manifestă:

- Între elevi din aceeași clasă1 ☐
- Între elevi din clase diferite, de același nivel școlar.....2 ☐
- Între elevi din clasele mari față de elevi din clasele mici.....3 ☐
- Între elevi care aparțin școlii și cei din afara acesteia.....4 ☐

5. De la începerea anului școlar/în anul școlar precedent, te-ai aflat personal într-una dintre situațiile de mai jos?

	Da	Nu
1. Victimă a furturilor în școală		
2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii		
3. Victimă a agresiunilor cu tentă sexuală		
4. Agresat fizic (bătut) în școală		
5. Agresat fizic (bătut) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		
6. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în școală		
7. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		

6. Care sunt formele de violență pe care colegii tăi le manifestă față de profesorii din școală?

	Deloc	Foarte rar	Rar	Des	Foarte des
1. Indisciplină					
2. Absenteism, fugă de la ore					
3. Ignorarea mesajelor transmise de profesori					
4. Atitudini nepoliticoase					
5. Refuzul îndeplinirii sarcinilor					
6. Jigniri, vorbe urâte					
7. Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare)					
8. Tendință spre lovire					

7. Te rugăm să apreciezi frecvența cu care se întâmplă următoarele situații în școala ta:

	Deloc	Foarte rar	Rar	Des	Foarte des
1. Se întâmplă ca profesorii să pedepsească elevii atunci când nu învață.					
2. Se întâmplă ca profesorii să ironizeze, să insulte elevii prin expresii neadecvate.					
3. Se întâmplă ca profesorii să țipe la elevi.					
4. Se întâmplă ca profesorii să sancționeze elevii dacă pun întrebări incomode.					
5. Profesorii stimulează competiția și mai puțin colaborarea.					
6. Profesorii nu au suficientă răbdare să asculte nelămuririle elevilor.					
7. Profesorii solicită reproducerea a ceea ce au predat și nu încurajează ideile originale.					
8. Profesorii discută cu elevii și în afara orelor de curs.					
9. Profesorii favorizează nejustificat unii elevi (în notare, în participarea în clasă).					
10. Profesorii prezintă lecția într-un mod neatractiv pentru elevi.					
11. Profesorii sunt distanți față de elevi.					

8. Ai fost vreodată în situația de a fi violent/agresiv față de un coleg sau profesor în școală?

- Nu 1 ☐
- Da 2 ☐

9. În timpul petrecut la școală te simți protejat față de violența unor colegi, profesori sau alte persoane din jurul școlii?

- Da 1 ☐
- Într-o oarecare măsură, da 2 ☐
- Nu 3 ☐

10. Care crezi că sunt cauzele agresivității?

- Neînțelegeri între colegi 1 ☐
- Influența anturajului (grupul de prieteni) 2 ☐
- Relații conflictuale în familie 3 ☐
- Dorința de a se impune 4 ☐
- Influența mass-media (TV, internet, reviste) 5 ☐
- Conflicte minore spontane 6 ☐

11. Ai imitat scene de agresivitate?

- Da 1 ☐
- Nu 2 ☐

12. Dacă da, de unde te-ai inspirat?

- TV 1 ☐
- Internet 2 ☐
- Familie 3 ☐
- Școală 4 ☐
- Anturaj 5 ☐

13. Ar putea contribui elevii la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală?

- Nu 1 ☐
- Da 2 ☐

Anexa 2. Chestionarul de identificare a frecvenței actelor de violență

În ultima vreme, în special prin contribuția mass-media, mai multe acte de violență din mediul școlar au fost discutate și analizate. Știm că există acte de violență între elevi, acte de violență îndreptate împotriva elevilor sau a profesorilor, însă nu avem suficiente informații despre natura și frecvența acestor acte de violență. De aceea, vă rugăm să completați acest chestionar.

1. Bifează în tabelele de mai jos care din următoarele forme de comportament le-ai observat în școală în ultima lună:

Comportament	Frecvența la elevi					
	Niciodată	1-2 ori	3-5 ori	6-10 ori	11-20 ori	Peste 20
Ton ridicat						
Tachinare						
Ironie						
Porecle/ etichetări						
Insulte						
Înjurături/ cuvinte obscene						
Intimidări/ amenințări						
Scuipături						
Atingeri nedorite						
Pălmuire						
Îmbrâncire						
Trântire						
Aruncare cu obiecte						
Deposedere de obiecte personale						
Imobilizare						
Lovire/ tras de păr						
Deteriorare/ distrugere de obiecte						

2. Bifează în tabelele de mai jos care din următoarele forme de comportament au fost îndreptate împotriva ta:

Comportament	Frecvența la elevi					
	Niciodată	1-2 ori	3-5 ori	6- 10 ori	11- 20 ori	Peste 20
Ton ridicat						
Tachinare						
Ironie						

Porecle/ etichetări						
Insulte						
Înjurături/ cuvinte obscene						
Intimidări/ amenințări						
Scuipături						
Atingeri nedorite						
Pălmuire						
Îmbrâncire						
Trântire						
Aruncare cu obiecte						
Deposdare de obiecte personale						
Imobilizare						
Lovire/ tras de păr						

3. Bifează în tabelele de mai jos care dintre următoarele comportamente le-ai practicat fie în general, fie față de colegi sau profesori:

Comportament	Frecvența la elevi					
	Nici o dată	1-2 ori	3-5 ori	6- 10 ori	11- 20 ori	Peste 20
Ton ridicat						
Tachinare						
Ironie						
Porecle/ etichetări						
Insulte						
Înjurături/ cuvinte obscene						
Intimidări/ amenințări						
Scuipături						
Atingeri nedorite						
Pălmuire						
Îmbrâncire						
Trântire						
Aruncare cu obiecte						
Deposdare de obiecte personale						
Imobilizare						
Lovire/ tras de păr						
Deteriorare/ distru-gere de obiecte						

Anexa 3. Programă analitică a Programului de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în învățământul primar (structurată pe componente)

PROGRAM FORMATIV PENTRU ELEVI			
Unitatea educațională: 1. Școala - mediu sigur de învățare: reguli, rutine și limite de comportament Competență specifică: Dezvoltarea abilității de a fi participant activ la dezvoltarea unui mediu care oferă securitate și confort			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1.Ce este școala pentru mine? 2.Reguli și limite de comportament 3.Drepturi și responsabilități 4.Incluziunea. O clasă incluzivă - o școală incluzivă!	Conștientizarea esenței unei reguli Conștientizarea unei limite de comportament Explorarea esenței unei clase incluzive, a unei școli incluzive	-exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni specifice; -exerciții de identificare a regulilor la care trebuie să adere; -exerciții de identificare a drepturilor și a responsabilităților; -exerciții de identificare a regulilor și rutinelor pentru crearea unei clase incluzive.	*Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Joc: „Interviul” *Prezentare ppt *Vizionarea unor filme *Mesaje pentru o clasă incluzivă *Învățarea prin colaborare
Unitatea educațională: 2. Agresivitatea și violența în rândul elevilor Competență specifică: Dezvoltarea abilității de a recunoaște și de a înțelege mecanismele evenimentelor violente în vederea prevenirii acestora			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1.Ce este agresivitatea? Ce este violența? 2.Vioența în școală – forme, cauze, consecințe 3.Vioența în mediul on-line. Comportamente ca-n filme 4.Cum soluționăm problema violenței?	Definirea agresivității și a violenței Definirea violenței școlare Identificarea principalelor forme de manifestare a violenței Conștientizarea esenței și a potențialului	-exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni specifice; -exerciții de identificare a tipurilor de agresivitate; -exerciții de identificare a cauzelor, formelor și consecințelor	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Învățarea prin colaborare *Vizionarea unor filme *Studiul de caz

Aspecte de prevenție și intervenție	distructiv al agresivității și al violenței	violentei; -exerciții de identificare a tipurilor de violențe; -exerciții de identificare a soluțiilor pentru prevenirea violenței; -jocuri de rol pentru asumarea unor roluri.	
Unitatea educațională: 3. Autocunoaștere și dezvoltare personală Competență specifică: Dezvoltarea abilității de autocunoaștere și de dezvoltare personală			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1. Cine sunt eu? Cine ești tu? 2. Eu și prietenii mei. Ce putem face împreună? 3. Steaua respectului de sine 4. Toleranța. Empatia. Ce înseamnă să fii tolerant/ empatic?	Explorarea cunoașterii de sine și a celuilalt Exersarea capacității de a menține interacțiuni cu alți copii Emiterea unor judecăți de valoare în legătură cu respectul de sine Dezvoltarea capacității de a fi tolerant Dezvoltarea capacității de a fi empatic	-exerciții de exersare a conștiinței de sine și a conștiinței celorlalți; -exerciții de emitere a unor judecăți de valoare în legătură cu conștiința de sine și conștiința celorlalți; -exerciții de inițiere și de menținere a unor interacțiuni cu alți copii; -exerciții de emitere a unor judecăți de valoare în legătură cu respectul de sine; -exerciții de utilizare a dicționarului pentru a defini noțiuni specifice; -exerciții de exersare a toleranței și a limbajului tolerant; -exerciții de exersare	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Vizionarea unor filme *Învățarea prin cooperare *Joc didactic: „Cine este la capătul celălalt?” *Joc didactic: „Mesaje către celălalt”

		a empatiei; -exerciții de formulare a unor mesaje empatic; -jocuri de rol pentru asumarea unor roluri.	
Unitatea educațională: 4. Emoțiile și stima de sine Competență specifică: Dezvoltarea abilității de înțelegere a emoțiilor și de autoreglare emoțională			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1. Ce sunt emoțiile? 2. Emoțiile mele. Cutii fermecate cu emoții 3. Furia și controlul furiei 4. Cât de mult valorezi. Respectul și responsabilitatea	Identificarea și numirea emoțiilor Dezvoltarea capacității de a gestiona furia Dezvoltarea capacității de a respecta Explorarea esenței de a fi respectat Dezvoltarea capacității de a fi responsabil	-exerciții de identificare a diferitelor emoții cu ajutorul imaginilor, desenelor, jocului de rol; -exerciții de identificare a importanței emoțiilor în viața unei persoane, având ca suport filmul „Întors pe dos”; -exerciții de analiză a unor situații în care sunt exprimate anumite emoții; -exerciții de câștigare a încrederii; -exerciții de feedback pozitiv; -exerciții de participare activă la rezolvarea situațiilor prezentate; -exerciții de observare și evaluare a comportamentelor care exprimă	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Vizionarea unor filme *Joc: „Salata de fructe” *Joc: „Roata emoțiilor” *Cercul stimei de sine *Joc: „Mașina de spălat” *Joc de rol - „Fântâna fermecată”

		anumite stări; - exerciții de asumare a riscurilor.	
Unitatea educațională: 5. Comunicare și abilități sociale Competență specifică: Dezvoltarea abilităților de interacțiune socială pozitivă și stabilire de relații			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1. Dificultăți de relaționare între elevi și între elevi și profesori 2. Bariere de comunicare între elevi și între elevi și profesori 3. Comunicarea nonviolentă 4. Nonviolența – drept al tuturor copiilor lumii! Școala nonviolenței!	Dezvoltarea comunicării deschise Formarea unor abilități de ascultare activă Formarea unor abilități de promovare a drepturilor copiilor	-activități de inițiere și de menținere a unor interacțiuni cu un alt copil sau chiar alți copii; -exerciții de ascultare activă; -exerciții de adresare a unor complimente; -exerciții de exersare a limbajului nonviolent; -exerciții de punere în scenă a unor situații de manifestare a violenței/ nonviolenței în rândul elevilor.	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Vizionarea unor filme *Exercițiul imaginar *Ora de tăcere *Concurs de mesaje/post-it-uri
Unitatea educațională: 6. Managementul conflictelor Competență specifică: Dezvoltarea abilității de rezolvare eficientă a conflictelor			
Conținuturi educaționale	Obiective	Exemple de activități de învățare	Instrumente/ Metode
1. Ce sunt conflictele și de ce apar? 2. A fi sau a nu fi violent. Recunoașterea comportamentelor agresive și validarea conflictelor 3. Abilități sociale de rezolvare a unor	Dezvoltarea abilităților de rezolvare a unor conflicte Formularea unor reguli de aplanare/ evitare a conflictelor Adoptarea unor comportamente de	-exerciții de analiză a unor situații conflictuale; -exerciții de rezolvare eficientă a unor situații conflictuale; -activități de împărțiri de obiecte	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Brainstorming-ul *Vizionarea unor filme *Joc de rol *Dezbatere

probleme. Alternative 4. Negocierea	diminuare sau stingere conflictuală Dezvoltarea abilităților sociale de rezolvare a unor probleme	și de împărtășirea unor experiențe; -exerciții de cooperare cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini; -exerciții de analiză a situațiilor de solicitare/ oferire de ajutor atunci când se impune.	
--	--	---	--

MODUL PENTRU PĂRINȚI

Fii un părinte informat!

Nr. crt.	Scopul activității	Conținuturi abordate	Instrumente/ Metode
1.	Îmbunătățirea cunoștințelor, atitudinilor, abilităților, încrederii și resurselor părinților în vederea prevenirii problemelor comportamentale și emoționale ale copiilor	1. Ce știm despre agresivitate și violență? Cum recunoaștem un copil agresiv/ violent? 2. De ce sunt copiii noștri agresivi/ violenți? Cauze și factori de risc care declanșează și mențin comportamentul agresiv 3. Consecințe ale comportamentelor agresive 4. Abilitățile emoționale și abilitățile sociale ale copilului 5. Nu educa cu pumnul! Modele comportamentale oferite de adulți. Jurnal de părinte model	*Prezentare ppt *Grupul de discuție *Vizionarea unor filme *Sesiuni de formare *Dezbateri *Campanii de informare *Pliante de informare

TRAINING PENTRU CADRE DIDACTICE

Spune „NU” violenței!

Nr. crt.	Scopul activității	Teme de dezbateri	Instrumente/ Metode
1.	Îmbunătățirea abilităților cadrelor didactice de a face față provocărilor impuse de dinamica fenomenului de violență școlară Îmbunătățirea abilităților	1. Violența școlară – o problemă globală. Cauze, manifestări, consecințe 2. Modele de bune practici în domeniul	*Cursuri de formare *Campanii de informare și prevenire *Diseminare de bune practici în problematica abordată *Schimb de experiență între

	cadrelor didactice în vederea punerii în practică a politicii și direcțiilor de acțiune stabilite la nivelul școlii în vederea prevenirii și reducerii agresivității și violenței școlare	prevenției agresivității și violenței școlare 3. Mecanisme de avertizare timpurie în vederea prevenirii și reducerii agresivității și violenței școlare	cadre didactice din școli diferite
PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘI COMUNITAR Școală – Familie – Comunitate			
Nr. crt.	Scopul activității	Parteneriate	Instrumente/ Metode
1.	Conștientizarea necesității unei schimbări în abordarea unor probleme educaționale și obținerea cooperării și angajamentului de a face față schimbării	1. <i>Copii – Părinți – Profesori – Împreună reușim!</i> – proiect de parteneriat educațional 2. <i>Toleranță zero la violență – acasă, la școală și în comunitate!</i> – proiect de parteneriat comunitar 3. <i>Prin rugă către o viață mai bună!</i> – proiect de parteneriat-voluntariat: școală-biserică	*Învățarea prin colaborare *Campanii de informare *Afișe, pliante, postere, bannere de informare *Campanii comunitare *Activități de voluntariat

Anexa 4. Planificarea pe sesiuni a aspectelor teoretice abordate la nivelul modulului pentru părinți

Modulul de formare a părinților a fost conceput pornind de la nevoile concrete și deschiderea participanților, vizând atât însușirea de noi cunoștințe, cât și schimbarea unor atitudini și învățarea de noi comportamente, determinând schimbări definitive și de durată.

Sesiunea întâi – sesiune de cunoaștere, familiarizare și stabilirea direcțiilor de acțiune.

Sesiunea a doua: *Ce știm despre agresivitate și violență? Cum recunoaștem un copil agresiv/ violent?*

Aspecte teoretice:

- Exprimarea părerilor proprii cu privire la agresivitate și violență este corelată cu prezentarea definițiilor operaționale formulate în literatura de specialitate. Se insistă pe operaționalizarea comportamentelor problematice ale copiilor care deranjează și care trebuie prevenite; pe aspecte ce țin de influența credințelor privind modul de reacție al părinților la comportamentele copiilor; identificarea și modificarea convingerilor personale ale părinților cu privire la comportamentele problematice ale copiilor.
- Semnificațiile atribuite unui comportament și modul în care este perceput și interpretat contextul în care apare comportamentul copilului determină tipul de reacție emoțională și comportamentală pe care adulții îl au într-un context dat.

Sesiunea a treia: *De ce sunt copiii noștri agresivi/ violenți? Cauze și factori de risc care declanșează și mențin comportamentul agresiv*

Aspecte teoretice:

- Cauzele care stau la baza comportamentelor agresive ale elevilor sunt variate și se găsesc deopotrivă în contextul apropiat, dar și mediul exterior.
- Comportamentele părinților reprezintă una dintre principalele surse de învățare comportamentală a copiilor. Copiii învață observând comportamentul celorlalți din contextul lor de viață - părinți, bunici, frați sau surori, alți copii, profesori. Numeroase comportamente sociale și emoționale ale copilului se învață prin imitare și modelare.
- Influența convingerilor, atitudinilor și reacțiilor comportamentale și emoționale ale adulților asupra comportamentului copiilor își pune amprenta și asupra agresivității și violenței copiilor. Contextele de manifestare a convingerilor rigide, nesănătoase se reflectă în percepția comportamentului, în interpretarea și evaluarea comportamentului, în integrarea informației și selectarea răspunsului, în aplicarea alternativei comportamentale și monitorizarea acesteia.

Sesiunea a patra: *Consecințe ale comportamentelor agresive*

Aspecte teoretice:

- Acțiunile și comportamentele părinților au efecte și consecințe asupra acțiunilor/ comportamentelor celorlalți și, mai ales, a copiilor. Modul în care adulții reacționează la comportamentul copiilor le menține sau nu acestora un anumit comportament. Consecințele comportamentelor agresive sunt variate și vizibile în plan personal, dar, mai ales, în plan școlar.
- Părinții trebuie să stabilească reguli și limite clare pentru copii și să verbalizeze constant regulile de comportament. Se impune consolidarea comportamentelor deja învățate ale copilului cu ajutorul întăririlor pozitive sau recompenselor. Ignorarea comportamentelor

pozitive, dezirabile ale copilului de către părinți crește frecvența apariției comportamentelor negative, nedorite. În acest sens, este deosebit de important ca părintele să exprime în cuvinte aprecierile la adresa comportamentelor copiilor.

Sesiunea a cincea: *Abilitățile emoționale și abilitățile sociale ale copilului*

Aspecte teoretice:

- Sunt prezentate aspecte ce țin de reziliența emoțională și cum învață copiii despre emoțiile lor. Abilitatea de a recunoaște, a înțelege, a accepta și a exprima emoțiile într-un mod adecvat este un indicator al stării de bine a copilului.
- Dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară mică se reflectă în utilizarea unor cuvinte și expresii care denumesc stări emoționale; în identificarea emoțiilor pe baza expresiilor faciale și în identificarea situațiilor care provoacă emoții; în capacitatea de simulare emoțională (capacitatea de modelare a trăirilor emoționale și de exprimare a acestora în funcție de context); în identificarea emoției asociate unui context dat; în debutul înțelegerii emoțiilor trăite/simțite de alte persoane și în capacitatea de a se pune în locul altora (manifestă empatie); în identificarea cauzelor și a consecințele emoțiilor într-o situație dată; în folosirea mecanismelor de reglare emoțională (rezolvarea de probleme, distanțarea de sursa de stres, distragerea atenției și controlul cognitiv) și în managementul emoțiilor negative (tristețe, furie, frică).
- Sunt prezentate aspecte ce țin de dezvoltarea abilităților sociale și despre consecințele lipsei de abilități sociale în școlaritatea mică (timiditate, manifestări ale comportamentelor agresive).
- Abilitățile sociale specifice copilului de vârstă școlară mică: inițiază și menține o conversație; ascultă activ; împarte obiecte; își împărtășește experiențele cu colegii; oferă și primește complimente; rezolvă conflicte în mod eficient fără ajutor din partea adultului; respectă regulile aferente unei situații sociale fără ajutor din partea adultului; cooperează cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini fără ajutor din partea adultului; oferă și cere ajutorul atunci când este nevoie.

Sesiunea a șasea: *Nu educa cu pumnul! Modele comportamentale oferite de adulți. Jurnal de părinte model*

Aspecte teoretice:

- Părinții sunt încurajați să prezinte secvențe sau situații din experiența personală în care au conștientizat că nu au procedat corect și măsurile luate pentru repararea situației inițiale, corelând astfel episodul concret cu informațiile dobândite în sesiunile de formare.
- Sunt prezentate aspecte ce țin de comportamente demne de urmat. Părerile sunt exprimate în mod deschis, discuțiile sunt clarificatoare și subliniază angajamentul ferm al părinților în demersul de prevenire și diminuare a agresivității și violenței din rândul elevilor.
- Sesiunea cuprinde și etapa de evaluare a impactului programului asupra părinților participanți.

**Anexa 5. Matricea indicatorilor de progres ai comportamentelor elevilor
de vârstă școlară mică**

	Nr. crt.	Indicatori	1 (slab)		2 (accentuat)	
			pre- curs	post- curs	pre- curs	post- curs
ELEVI	1.	Formularea regulilor și a limitelor de comportament din regulamentul clasei				
	2.	Identificarea drepturilor și a responsabilităților				
	3.	Dorința de a avea o clasă incluzivă într-o școală incluzivă				
	4.	Recunoașterea agresivității și violenței				
	5.	Rezistența la agresivitatea altora				
	6.	Autocunoașterea				
	7.	Experimentarea toleranței				
	8.	Cunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți				
	9.	Stăpânirea emoțiilor				
	10.	Relațiile cu ceilalți				
	11.	Comunicarea cu colegii				
	12.	Abținerea de a agresa pe alții				
	13.	Schimbarea situațiilor de agresiune (hărțuire, tachinare, amenințare)				
	14.	Autocontrolul				
	15.	Reacția adecvată într-un conflict				

Anexa 6. Matricea indicatorilor comportamentali ai părinților și profesorilor participanți

	Nr. crt.	Indicatori	1 (slab)		2 (accentuat)	
			pre-curs	post-curs	pre-curs	post-curs
PĂRINȚI	1.	Recunoașterea comportamentelor agresive (comportamente acceptate și neacceptate)				
	2.	Construirea unui sentiment de siguranță				
	3.	Relațiile cu propriii copii				
	4.	Alternative comportamentale				
	5.	Înțelegerea mecanismelor de protecție				
	6.	Experimentarea fermității în deciziile luate				
PROFESORI	1.	Managementul relațiilor cu elevii				
	2.	Stilul de comunicare/ Limbaj nonviolent				
	3.	Manifestarea echilibrată a autorității				
	4.	Managementul disciplinei (reguli și rutine)				
	5.	Promovarea atitudinii incluzive				
	6.	Acordarea de asistență				

Anexa 7. Exemple de activități

Activitatea 1

Plan de activitate

Unitatea educațională: Școala - mediu sigur de învățare: reguli, rutine și limite de comportament

Tema: Ce este școala pentru mine ?

Competență specifică:

- dezvoltarea abilității de a fi participant activ la dezvoltarea unui mediu care oferă securitate și confort

Obiective:

- să definească *școala*, din perspectivă personală;
- să recunoască oportunitățile pe care le oferă educația în școală;
- să identifice importanța școlii ca mediu sigur de învățare.

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** fișe de lucru, planșe, pliante, flipchart, markere, post-it-uri de diverse culori, text suport

Desfășurarea activității:

Brainstorming: În mijlocul colii de flipchart este scris cuvântul „școală”. Elevii sunt încurajați să scrie ce le vine în minte când aud acest cuvânt.

Spune ce simți!

Pe o coală de flipchart este scris mesajul „*Viața de școlar nu e întotdeauna ușoară*”. Sub mesaj sunt lipite imaginile a două școli, respectiv două întrebări: „*Ce îmi place cel mai mult la școală? / Ce îmi place cel mai puțin la școală?*”.

Elevii primesc post-it-uri și sunt rugați să răspundă în scris la cele două întrebări, apoi să lipească răspunsul corespunzător imaginii și întrebării. Se poartă discuții pe marginea părerilor exprimate.

Interviul

Elevii sunt împărțiți în două grupe: prima grupă este cea a profesorilor, iar cea de-a doua grupă este cea a elevilor. Elevii din fiecare grupă vor fi solicitați să participe la un interviu despre școală, interpretând pe rând rolurile de profesor și elev.

Școala viitorului

Li se solicită elevilor să descrie în maxim șapte rânduri cum și-ar dori să arate *Școala viitorului*. Elevii își vor prezenta scurtele eseuri și vor răspunde la eventualele întrebări ale colegilor.

Activitatea 2

Plan de activitate

Unitatea educațională: Agresivitatea și violența în rândul elevilor

Tema: Violența în școală – cauze, forme, consecințe

Competență specifică:

- dezvoltarea abilităților de identificare a surselor de violență în școală, a formelor și consecințelor produse

Obiective:

- să definească *agresivitatea / violența*, având ca suport exemple de comportamente;
- să identifice principalele cauze ale violenței;
- să identifice principalele forme de violență;
- să identifice principalele consecințe ale violenței.

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** ilustrate cu o girafă și un șacal, post-it-uri, bilețele cu enunțuri, coală flipchart, lipici

Desfășurarea activității:

Se solicită elevilor să se așeze în cerc și vor crea un labirint cu punți formate din brațele lor. Doi elevi, care se vor oferi voluntari, vor juca leapșa în labirint.

După ce au venit în față, se solicită voluntarilor să joace rolurile vânătorului (pisica) și prăzii (șoarecele). Restul grupului este aliniat în rânduri egale. Toată lumea din rânduri întinde brațele pentru a-și atinge vârfurile degetelor cu persoanele de lângă ei pentru a crea o punte sau stă cu mâinile pe lângă corp pentru a crea labirintul.

Se face un semn când se începe jocul. Pisica și șoarecele joacă leapșa, alergând printre perechile de elevi și pe sub punțile pe care aceștia le-au creat. Jocul continuă până când pisica prinde șoarecele sau se stabilește, încă de la început, o anumită perioadă de timp (exemplu, un minut). Apoi, pisica poate alege elevi noi pentru a crea mai multe pisici (până la trei) care să o ajute la a vâna șoarecele. Dacă timpul o permite, pisica și șoarecele pot alege noi perechi de elevi să alerge și să se vâneze până când toată lumea a fost o dată într-unul din roluri.

Înainte ca jocul să înceapă, se cere elevilor să fie conștienți de ce simt în fiecare situație și în fiecare rol, în timpul jocului. La sfârșitul jocului, se inițiază o discuție despre agresivitate / violență.

Întrebări:

- Cum v-ați simțit să fiți alergați prin labirint?
- Cum v-ați simțit să alergați pe cineva prin labirint?
- Cum v-ați simțit să fiți pereții străzilor și aleilor?
- Ce a reprezentat persoana care era alergată?
- Ce a reprezentat vânătorul?
- Ce au reprezentat pereții?
- Ați fost vreodată într-o situație care v-a făcut să vă simțiți astfel?

Discuții: Se subliniază ideea cum te simți să fii izolat/exclus și atacat (să fii vânat - șoarece), cum te simți să fii persoana care atacă pe altcineva (vânătorul - pisica) și cum te simți să fii observator (pereții & punțile). Pereții și punțile reprezintă martorii, elevi care văd violența, dar adesea se simt fără puterea de a face ceva legat de aceasta pentru că sunt îngrijorați că li s-ar putea întâmpla și celor care se implică.

Activitatea 3

Plan de activitate

Unitatea educațională: Autocunoaștere și dezvoltare personală

Tema: Cine sunt eu? Cine ești tu?

Competență specifică:

- dezvoltarea abilităților de explorare a cunoașterii de sine și a cunoașterii celuilalt

Obiective:

- să recunoască elemente ale cunoașterii de sine;
- să recunoască elemente ale cunoașterii celuilalt;
- să emită judecăți de valoare în legătură cu conștiința de sine și conștiința celorlalți.

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** oglindă, bilețele cu enunțuri, coală flipchart, post-it-uri, lipici

Acrostih

Elevii sunt solicitați să realizeze câte un acrostih cu inițialele care formează numele fiecăruia.

Exercițiu reflecție: Oglinda

1. Cine sunt eu?
2. Ce mă deosebește de ceilalți?
3. Care sunt punctele mele tari și slabe?
4. Care sunt posibilitățile mele?
5. Cum aș putea să îmi dezvolt calitățile și să îmi depășesc slăbiciunile?

Fișă de autoapreciere

Caracteristici	Mă caracterizează/ Nu mă caracterizează	Aș dori să fiu/ Nu aș dori să fiu
Prietenos		
Atent		
Harnic		
Cinstit		
Egoist		
Altruist		
Sensibil		
Dezordonat		
Vesel		
Calm		
Vorbăreț		
Corect		
Priceput		
Necomunicativ		
Generos		
Răutăcios		
Deschis		
Agresiv		

Cine sunt eu?

În mijlocul colii de flipchart este scrisă întrebarea „*Cine sunt eu?*”. Sub întrebare sunt lipite două imagini: o fetiță și un băiețel.

Elevii primesc post-it-uri pe care vor preciza:

- trei calități care îi reprezintă în mod deosebit:

.....
.....
.....

- un aspect care îi dă încredere în sine:

.....
.....

Fiecare elev va lipi post-it-ul în dreptul fetei, respectiv băiatului, iar la final vor fi citite integral răspunsurile și se va face o paralelă între calitățile fetei din imagine (respectiv, a fetițelor din clasă) și a băiatului din imagine (respectiv, a băieților din clasă).

Activitatea 4

Plan de activitate

Unitatea educațională: Emoțiile și stima de sine

Tema: Cutiile fermecate cu emoții

Competență specifică:

- dezvoltarea abilității de recunoaștere și exprimare a emoțiilor

Obiective:

- să recunoască emoțiile;
- să se familiarizeze cu contextul de apariție al emoțiilor;
- să recunoască emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială și postura;

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** două cutii, cartonașe cu emoții (bucurie, tristete, furie, teamă), fișă de lucru

Desfășurarea activității:

Joc de spargere a gheții - „Salata de legume”

Se împart elevii în trei grupe egale, fiecare grupă reprezentând câte o legumă (de exemplu, grupa roșiilor, grupa castraveților și grupa ardeilor). Apoi, elevii se așază în cerc cu un voluntar care stă în picioare în mijloc. Se strigă numele unei legume (spre exemplu, *roșie*) și toate roșiile trebuie să-și schimbe locurile între ele. Elevul care stă în mijloc încearcă să ocupe unul din locurile libere, lăsând o altă persoană fără loc. Această nouă persoană din cerc strigă o altă legumă și jocul continuă. O rundă de salată de legume înseamnă că toți jucătorii trebuie să-și schimbe locul.

Activitatea propriu-zisă

Într-o cutie se pun toate cartonașele cu emoții pozitive, iar în cea de-a doua cutie se pun cartonașele cu emoții negative. Se cere fiecărui copil să extragă din cele două cutii câte un cartonaș, astfel încât să aibă în mână un cartonaș reprezentând o emoție pozitivă (bucurie) și una negativă (furie, tristete, teamă). Se solicită elevilor să identifice emoțiile de pe cartonașe și să se gândească la o situație reală în care s-a simțit bucurios, respectiv o situație în care a simțit tristețe/teamă/furie.

Se precizează elevilor că aceste emoții sunt normale și că toți oamenii le trăiesc.

Se notează pe tablă situațiile exemplificate de fiecare elev și emoțiile asociate lor. Se solicită grupului de elevi să menționeze pentru fiecare situație exemplificată de colegii lor, cum s-ar simți ei dacă s-ar afla sau ar trăi acea situație și ce ar însemna acea situație pentru fiecare.

Ulterior, se dă ca exemplu o anumită emoție și se solicită elevilor să dea exemple de situații în care au trăit emoția respectivă. De exemplu, se va alege ca punct de discuții emoția de tristețe. Elevii sunt rugați să dea exemple de contexte în care au trăit emoția respectivă. Se listează răspunsurile și se analizează.

Concluzie: aceeași emoție este trăită de oameni diferiți în contexte diferite.

Se oferă ca punct de plecare o situație. Se solicită elevilor să dea un exemplu de activitate preferată (de exemplu, lectura). Pe rând, fiecare elev va trebui să denumească emoția pe care o trăiește când desfășoară activitatea luată ca exemplu. Se vor lista toate emoțiile menționate de elevi pentru activitatea de lectură.

Concluzie: același context facilitează trăirea de emoții diferite de către persoane diferite.

Se ia ca punct de plecare o anumită emoție (de exemplu, tristețea). Elevii sunt solicitați să spună fiecare ce fac atunci când sunt triști. Se listează răspunsurile pe o foaie.

Concluzie: aceeași emoție este exprimată diferit de către oameni diferiți.

Întrebări de control:

- Unele exemple date de colegii voștri sunt similare cu cele trăite de voi ?
- Există emoții ce care nu le-ați trăit niciodată ?

Întrebări de personalizare:

- Ce ați învățat despre emoțiile voastre și ale celorlalți?

Activitatea 5

Plan de activitate

Unitatea educațională: Emoțiile și stima de sine

Tema: Furia și controlul furiei

Competență specifică:

- dezvoltarea abilităților de identificare a unor modalități eficiente de controlare a furiei

Obiective:

- să recunoască reacțiile corespunzătoare emoției de furie prin raportare la alte emoții;
- să deprindă modalități eficiente de controlare a furiei;
- să deprindă abilitatea de a completa constant un instrument de monitorizare a emoțiilor „Jurnalul furiei”;

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** fișă de lucru

Metode: discuții individual, în echipă, în grupul mare

Desfășurarea activității:

Se inițiază o discuție despre faptul că ceea ce simțim în interior și ceea ce exprimăm în exterior ne poate oferi indicii despre starea noastră emoțională. Dacă elevul poate descoperi semnele furiei și faptul că poate face ceva necugetat, atunci el își poate modifica atitudinea și poate

avea o reacție mai adecvată într-o anumite situație.

Se prezintă elevilor imagini sau desene care exprimă diverse emoții, apoi sunt întrebați care sunt emoțiile corespunzătoare fiecărei reprezentări.

Împreună cu elevii se recunoaște care sunt principalele senzații fizice care apar atunci când oamenii sunt furioși. Sunt abordate răspunsurile fiziologice comune: durerea de cap, de stomac, bătaia rapidă a inimii, respirația rapidă, înroșirea feței, senzația fierbinte în ceafă, tremuratul.

Li se prezintă elevilor semnele furiei după comportament: ridicarea vocii, gestică amplă, mișcarea rapidă a capului. Li se sugerează faptul că, în aceste momente, persoanele se pot controla și, mai ales, pot decide asupra modului de reacție: putem țipa, lovi, putem să facem ceva rău sau putem reacționa mai adecvat.

Întrebări și discuții:

1. Ați reacționat vreodată violent față de o situație care v-a înfuriat?
2. Care au fost reacțiile voastre?
3. Care au fost reacțiile celor din jur?
4. Ce sentiment ați avut?
5. Ați considerat că puteați reacționa altfel? Cum?

Jurnalul furiei

Elevii au primit recomandarea de a completa timp de două săptămâni un jurnal al furiei. Jurnalul va furniza informații privind: a) lucrurile care pot declanșa emoțiile de furie; b) modalități de răspuns față de situații conflictuale. Notițele vor fi discutate și analizate în grup, la sfârșitul etapei.

Li se precizează elevilor că este dificil pentru oricine să recunoască că a fost furios. Cu toate acestea este important fiecare moment notat în jurnal, care poate sugera furia sau un sentiment negativ și care poate fi analizat.

Jurnalul furiei și al sentimentelor negative

Pentru fiecare secțiune, marcați informația care descrie cel mai bine locul în care vă aflați, ceea ce vă înfurie, cum faceți față și dacă considerați că ați reacționat potrivit.

Jurnalul furiei	
Când?	
Data	
Dimineața	
La prânz	
Seara	
Unde?	
Acasă	
La școală	
La spațiul de joacă	
La bibliotecă	
În drum spre școală	
Ce s-a întâmplat?	
Cineva mi-a vorbit urât.	
Cineva a făcut ceva nepotrivit.	

Eu am făcut ceva nepotrivit.	
Cineva m-a agresat fizic.	
Cineva s-a purtat nedrept cu mine.	
Nu m-am comportat potrivit.	
Cum am reacționat?	
Am ridicat vocea.	
Am vorbit urât.	
Am lovit.	
Am plecat în grabă.	
M-am certat cu persoana.	
Am aruncat cu un obiect.	
Am plecat și am vorbit cu cineva despre furia mea.	
Mai târziu m-am răzbunat.	
Comentarii	

Activitatea 6

Plan de activitate

Unitatea educațională: Comunicare și abilități sociale

Tema: Comunicarea nonviolentă

Competență specifică:

- dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială

Obiective:

- să recunoască elemente de comunicare „nonviolentă”;
- să distingă între tipurile de comunicare agresivă și „nonviolentă”;
- să-și formeze deprinderi de comunicare „nonviolentă”;

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** ilustrate cu o pisică și un câțel, bilețele cu enunțuri, coală flipchart, lipici

Desfășurarea activității:

Joc de spargere a gheții - „Cutia cu surprize”

Într-o cutie se pun diferite jucării din pluș. Elevii extrag, pe rând, câte o jucărie din pungă și o prezintă celor din jur, apoi trebuie să găsească un argument pentru care cred ei că se aseamănă cu obiectul respectiv. După ce un elev își termină prezentarea, cutia merge la elevul următor, care, la rândul lui, extrage o jucărie și găsește asemănări între el și respectivul obiect. Exemple de obiecte: un câțel, o albină, un ursuleț, un iepuraș.

Jocul va dura aproximativ 5 minute și va avea drept scop destinderea atmosferei și captarea atenției elevilor.

Activitatea propriu-zisă

La solicitarea cadrului didactic, elevii numesc animalele lor preferate și motivul pentru care le preferă. Apoi le sunt prezentate două ilustrate cu o pisică și un câțel. Elevii trebuie să

recunoască animalele din imagini și să spună ce știu despre ele și pe care dintre cele două animale îl consideră bun, pe care îl consideră rău și de ce. După ce explică elevilor ce înseamnă „*limbaj agresiv*” și „*limbaj nonviolent*”, învățătorul solicită elevilor să asocieze fiecare dintre cele două animale cu una dintre cele două forme de limbaj, care li s-ar potrivi dacă ar putea vorbi.

Se ajunge la concluzia că limbajul de pisică este unul nonviolent și corespunde observării comportamentului și descrierii lui, iar limbajul de câțel este unul agresiv, corespunzător evaluărilor, „etichetelor”. Pentru a se asigura că au înțeles, învățătorul oferă elevilor un exemplu.

Vorbind despre lucrarea unui coleg de clasă ...

„*Limbaj de pisică*: Lucrarea ta are câteva tăieturi!” (observare, descriere);

„*Limbaj de câțel*: Lucrarea ta este mizerabilă!” (evaluare, etichetare).

Joc: „*Perechi de detectivi*”

Fiecare elev alege dintr-un coșuleț un bilețel, pe care este notată o propoziție (o observație sau o evaluare). Fiecare elev citește propoziția de pe propriul bilețel, apoi pleacă în căutarea colegului care are o propoziție „înrudită” cu a lui: elevul a cărui propoziție descrie un comportament îl caută pe cel a cărui propoziție evaluează același comportament și invers. Când s-au găsit cei doi „detectivi” vin în fața clasei, în pereche.

Se poate solicita elevilor să realizeze sarcina cât mai repede, premiind primele perechi de detectivi. După ce au fost formate toate perechile de detectivi, bilețele corespunzătoare se lipesc pe coala de flipchart pe care s-a notat, în prealabil, titlul fiecărei coloane de bilețele care urmează a fi lipite: *Observație/ Descriere - Evaluare/Etichetare*.

Asigurarea retenției și a transferului:

La sfârșitul jocului se poartă o discuție privind limbajul pe care îl preferă a fi folosit când cineva li se adresează sau se referă la propria lor persoană și de ce. Elevii sunt încurajați să folosească „*limbajul de pisică*” cât mai des.

Evaluarea activității:

Elevii sunt rugați să completeze următoarele propoziții:

1. În activitatea de azi am învățat.....
2. Un mesaj potrivit pentru lecția de azi este

Perechi de detectivi

Observație/ Descriere	Evaluare/ Etichetare
Ea mi-a oferit o bomboană.	Ea este generoasă.
Când m-am jucat cu tine, m-ai rănit.	Tu joci prea dur.
El mi-a cerut să mă joc cu el.	El este prietenos.
Nu ai rezolvat problema.	Ești nepriceput. /Ești prost.
El i-a spus învățătorului că i-am pus piedică.	El este un pârâcios.
Anca mi-a spus că sunt leneșă.	Miruna este rea.
Ea mi-a luat creionul fără să mă întrebe.	Ea este nepoliticoasă.
Nu mi-a plăcut filmul acesta.	A fost un film îngrozitor.
Dai din picior în timpul orelor.	Ești foarte agitat.
El lovește cu creionul în bancă.	El este distrat./ El este foarte furios.

Maria intră în fața celorlalți la rând.	Ei nu-i pasă de ceilalți.
Învățătorul mi-a spus să nu te mai ameninț.	Tu ești favoritul învățătorului.
El m-a împins în afara rândului.	El este agresiv.
Am primit o notă mică la matematică.	Învățătorul este sever.
I-a spus mamei că nu el a spart geamul, deși eu l-am văzut când l-a spart.	Este un mincinos.

Activitatea 7

Plan de activitate

Unitatea educațională: Managementul conflictelor

Tema: Ce sunt conflictele și de ce apar?

Competență specifică:

- dezvoltarea abilităților de identificare a unor situații conflictuale și a posibilelor modalități de rezolvare

Obiective:

- să definească noțiunea de conflict;
- să recunoască situațiile conflictuale;
- să identifice modalități de rezolvare ale unui conflict.

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** fișă de lucru

Metode: brainstorming, discuții în grupul mare, munca în echipă

Evaluare: mini-portofoliu cu tema „*Metode de management al conflictelor*”

Desfășurarea activității:

Se cere elevilor să definească noțiunea de conflict și să dea cât mai multe exemple de situații conflictuale din diverse surse (povești, desene animate, filme, reviste, știri de televiziune etc.).

Se precizează elevilor că vor avea ca sarcină completarea în fișă de lucru a unor situații conflictuale între personajele poveștii / filmului (se vor viziona în clasă secvențe din desenele animate „*Tom și Jerry*” și din povestea „*Iepurele și ariciul*”, după Frații Grimm.

Se cere elevilor să analizeze împreună cu colegul de bancă o situație conflictuală și strategiile utilizate pentru rezolvarea conflictului descris.

Se solicită elevilor să dea exemple de strategii eficiente de rezolvare a conflictelor, discutându-se și despre unele exemple din experiența personală și despre modalitățile proprii de rezolvare a acelor conflicte, modalități pe care le pot utiliza în situațiile cu care se confruntă.

Se poartă o discuție cu elevii pe baza întrebărilor:

- De ce apar conflictele?
- Rezolvarea unui conflict e dificilă?
- De ce credeți că cei implicați într-un conflict încearcă să își impună propriul punct de vedere, neluând în considerare opinia celuilalt?

Se oferă elevilor câteva modalități de rezolvare eficientă a conflictelor:

- ✓ *utilizarea mesajelor la persoana I pentru a descrie problema:*
Exemplu: „Când ajungi târziu la școală, după ce ora a început, eu mă îngrijorez pentru că nu știu ce ți s-a întâmplat.”
- ✓ *reflectarea sentimentelor pentru a înțelege și clarifica ceea ce simte cealaltă persoană:*
Exemplu: „Ești supărat ... ”
„Mi se pare ca simți ... ”
- ✓ *generarea a cât mai multe soluții posibile împreună:*
Exemplu: „Care crezi că sunt lucrurile pe care le putem face?”
- ✓ *analiza alternativelor și alegerea variantei pozitive:*
Exemplu: „Care crezi tu că este cea mai bună?”
- ✓ *obținerea unui angajament (în fața clasei sau a câtorva colegi):*
Exemplu: „Când vom face asta?”
- ✓ *planificarea datei la care se face evaluarea (este foarte importantă reevaluarea deciziei luate, pentru a vedea dacă persoanele implicate în conflict și-au respectat partea lor de angajament):*
Exemplu: „Pentru cât timp vom face asta?”
„Când vom discuta din nou despre asta?”

Fișa de lucru – Conflicte ca-n povești

Cerința	Soluția
Un conflict între personajele desenului animat /poveștii	
Ce a determinat acest conflict?	
Au rezolvat neînțelegerile? Dacă da, cum? Dacă nu, ce ar fi putut face pentru a le rezolva?	

Activitatea 8

Plan de activitate

Unitatea educațională: Managementul conflictelor

Tema: Abilități sociale de rezolvare a unor probleme. Alternative

Competență specifică:

- dezvoltarea abilităților de identificare a cât mai multor modalități de interpretare a unui comportament sau o situație

Obiective:

- să recunoască faptul că există mai multe situații conflictuale;
- să recunoască faptul că există mai multe modalitățile de interpretare a unui comportament sau o situație socială;

Resurse:

- **de timp:** 50 minute
- **materiale:** fișă de lucru

Metode: discuții individual, în echipă, în grupul mare

Desfășurarea activității:

Se oferă elevilor mai multe situații neutre și se solicită să noteze pentru fiecare comportament explicația care le vine în minte. Ulterior, pentru fiecare comportament se vor identifica mai multe explicații alternative. Activitatea se poate desfășura în perechi sau individual, iar discuțiile au loc cu toată clasa.

Situații:

1. Trec pe lângă un grup de colegi de școală. Când ajung în dreptul lor, ei izbucnesc în râs.

Ce gândesc?

.....

2. O întreb pe colega mea ce am avut de pregătit pentru ora care urmează. Ea scrie în caiet și îmi răspunde pe un ton ridicat.

Ce gândesc?

.....

3. În pauză merg pe hol și observ de la distanță un coleg mai mare care vine spre mine și mă privește.

Ce gândesc?

.....

4. Îl salut dimineața, la intrarea în clasă, pe colegul meu de bancă, iar acesta nu îmi răspunde.

Ce gândesc?

.....

5. Merg pe stradă și observ o persoană care se îndreaptă direct spre mine.

Ce gândesc?

.....

6. Îmi invit prietenul/a la mine, iar el/ea îmi spune că nu poate deoarece are alt program.

Ce gândesc?

.....

Fiecare elev completează pentru fiecare comportament din situațiile prezentate explicațiile inițiale, după care identifică la fiecare situație/comportament cât mai multe modalități alternative de interpretare.

Nr. crt.	Explicația inițială a unui comportament	Explicații alternative ale aceluiași comportament
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Se vor face unele recomandări elevilor:

- realitatea din mintea noastră este o realitate limitată;
- este bine să ne exprimăm opiniile sau punctele de vedere ca fiind gânduri și emoții proprii, nu ca adevăruri absolute;
- un comportament poate fi abordat de cele mai multe ori din mai multe puncte de vedere;
- dacă reușim să găsim interpretări alternative la acțiunile sau reacțiile colegilor care ne deranjează, ne gestionăm mai ușor emoții.

Anexa 8. Proiect de parteneriat educațional
ȘCOALĂ – FAMILIE
COPII – PĂRINȚI – PROFESORI – ÎMPREUNĂ REUȘIM !

Coordonator proiect: Balan Corina

Motivație

Ne întrebăm adesea cum am putea trăi în armonie cu cei din jurul nostru?

Acest proiect ne ajută să găsim și să aplicăm cele mai eficiente strategii de îmbunătățire a relației noastre cu cei din jur.

Argument

Familia este mediul în care copilul se naște, oaza în care trăiește primii ani ai existenței personale și insula pe care se dezvoltă și se formează pentru viață. Mediul familial este primul mediu educativ și socializator pe care îl cunoaște copilul și a cărui influență îi marchează esențial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului cu familia este extrem de intimă, aceasta exercitând o influență marcantă asupra copiilor. O mare parte dintre cunoștințele elementare (despre natură, societate, deprinderi igienice, obișnuințe de comportament, numărul zilelor dintr-o săptămână, durata unei zile, ziua de naștere și alte asemenea), elevul le datorează educației primite în mediul familial. În organizarea sa internă, familia oferă garanții de moralitate, este *prima școală* care pregătește copilul pentru viața socială, deprinzându-l să-și îndeplinească datoria, să-și disciplineze voința și calea de urmat, dându-i simțul ierarhiei și al ordinii. Familia este un adevărat edificiu al respectului, al demnității, al libertății interioare. Mediul familial oferă siguranță, liniște, afecțiune, seninătate, care constituie o atmosferă prielnică pentru o dezvoltare normală și echilibrată. *“Pecetea pe care părinții o lasă asupra structurii și profilului spiritual – moral al personalității propriilor copii se menține toată viața”*. (M. Golu)

Am propus acest proiect deoarece factorul hotărâtor în succesul școlar este dat de înțelegerea corectă a ceea ce presupune parteneriatul școală - familie, raportarea corectă a realității în existența activității comune a acestui parteneriat. Procesul de colaborare cu părinții asigură atingerea scopului educațional și, evident, reușita școlară. Fără participarea părinților, efortul educativ organizat prin instituțiile școlare poate fi frânat, deviat sau deformat. Este greșită poziția unor părinți care consideră că la intrarea copiilor în școală, rolul lor s-a încheiat, după cum este greșită și poziția unor cadre didactice care consideră că școală poate totul fără a apela la sprijinul părinților. Numai o colaborare unitară între cei doi factori este de natură să determine o eficiență maximă a muncii educative.

Descrierea proiectului

Scopul proiectului:

Îmbunătățirea rezultatelor școlare și dezvoltarea posibilităților de afirmare ale elevilor prin participarea părinților la activitățile desfășurate în parteneriat cu școala până la sfârșitul anului școlar

Obiective generale:

- Determinarea cauzelor care generează dezechilibre în plan comportamental;
- Stimularea părinților în relaționarea cu copiii lor prin abordarea unor strategii noi;
- Implicarea directă a părinților în crearea unui ambient prietenos în sala de clasă.

Obiective operaționale:

- să se identifice *regulile clasei*;

- să se identifice familiile cu probleme;
- să se prezinte *regulile casei*, adică regulile familiei;
- să se determine cauzele care generează tulburările afective ale copiilor;
- să se consilieze părinții în scopul învățării strategiilor de relaționare și comunicare cu copiii lor;
- să se informeze părinții despre *regulile copilului*;
- să se valorifice experiența pozitivă dobândită de părinți în relațiile cu copiii lor;
- să participe la activitatea practică a elevilor;
- să se creeze oportunități pentru cunoașterea reciprocă a părinților;
- să se creeze oportunități de împrietenire a părinților;
- să se manifeste interesul și pentru alte acțiuni comune.

Metode, tehnici de lucru și forme de organizare:

- activități de consiliere;
- dezbateri;
- vizionarea unor filmulețe educative;
- vizionarea unor documentare;
- jocuri de rol;
- jocuri tematice;
- ateliere de lucru;
- expoziție foto cu lucrări ale copiilor și părinților.

Grup țintă:

- elevii clasei a patra;

Beneficiari:

- *directi*: copiii, părinții;
- *indirecti*: grupul familial lărgit, anturajul social al copilului, societatea.

Repere temporale:

- proiectul se desfășoară pe parcursul a șase luni.

Resurse:

- **Resurse umane**: elevii, învățătoarea și părinții;
- **Resurse materiale**: laptop, videoproiector, CD-uri, aparat foto, cărți, jurnalul proiectului, fișe de lucru, fotografii, lucrări ale copiilor și părinților, chestionare;
- **Resurse financiare**: alocate de instituția de învățământ;
- **Resurse de informare**: bibliografie, internet, materiale specifice.

Rezultate așteptate:

- Creșterea gradului de informare și educație;
- Schimbarea în bine a comportamentului elevilor;
- Respectarea de către elevi a cerințelor impuse de apartenența la grupul din care fac parte;
- Formarea și dezvoltarea respectului față de sine și față de ceilalți;
- Formarea abilităților de comunicare: părinți – elevi, părinți – cadre didactice;
- Înlăturarea barierelor de comunicare;
- Schimbarea atitudinii părinților față de copii și față de școală;
- Dezvoltarea spiritului de echipă;
- Creșterea randamentului școlar;

- Schimbarea perspectivelor relației școală–familie;
- Creșterea prestigiului școlii în comunitatea locală.

Tehnici de monitorizare:

- consemnări în jurnal;
- înregistrare foto/video.

Evaluare:

- chestionare;
- portofolii;
- produse ale activității elevilor;
- jurnal de reflecții;
- fișe de autoevaluare;
- rapoarte de lucru;
- expoziție foto;
- expoziție cu lucrări ale copiilor și părinților.

Mediatizare:

- avizierul școlii;
- expuneri în consiliul pedagogic;
- popularizarea studiului în sesiuni de comunicări, simpozioane.

Listă de activități

1. **Să ne informăm corect!**
2. **Să învățăm să ne ascultăm!**
3. **Cât de bine îmi cunosc copilul?**
4. **Televizorul, calculatorul, telefonul – prieteni sau dușmani?**
5. **Jocul tău și jocul copilăriei mele**
6. **Echipa noastră – cea mai eficientă echipă**

Fișă de activitate

1. Să ne informăm corect!

Obiective:

- mobilizarea părinților;
- informarea părinților cu privire la scopul urmărit, modul de desfășurare, oportunitățile oferite de parteneriatul educațional școală-familie;
- informarea părinților cu privire la regulile și rutinele/procedurile școlare, drepturile și îndatoririle acestora.

Desfășurare:

- primirea părinților;
- prezentarea unor aspecte cuprinse în regulamentul școlar;
- implicarea părinților în stabilirea unor reguli ale clasei și a unor rutine/proceduri cu privire la comportamentul elevilor și înștiințarea despre producerea unor evenimente;
- discuții despre nivelul economic al familiilor;
- probleme legate de specificul zonei;
- date referitoare la nivelul cultural al părinților;
- notarea unor drepturi și a unor îndatoriri;
- prezentarea proiectului, discuții, completări.

Realizări:

- prezența integrală a părinților;
- oferta din partea părinților de a populariza proiectul;
- convingerea acestora că vor avea beneficii în urma participării la realizarea proiectului.

Fișă de activitate**2. Să învățăm să ne ascultăm!****Obiective:**

- identificarea unor strategii eficiente de relaționare cu copilul;
- îmbunătățirea comunicării cu copilul;

Desfășurare:

- discuții concrete despre relația părinte – copil;
- informarea părinților despre noi strategii de relaționare cu copilul;
- discuții despre barierele ivite în comunicarea părinte – copil și modalitățile de îmbunătățire;
- informarea și consilierea părinților cu privire la modalitățile de formare a comportamentului dezirabil la copil;
- indicații de îmbunătățire a comunicării cu copilul, comunicarea nonviolentă;
- prezentarea unor activități practice de îmbunătățire a comunicării cu copilul;
- informații despre ascultarea activă și exersarea ei în contexte variate.

Realizări:

- conștientizarea părinților cu privire la starea concretă a relației lor cu propriul copil;
- recunoașterea existenței unor dezechilibre în relația părinte – copil;
- promiterea unui angajament de ajutor în rezolvarea unor situații concrete;
- discuții libere, opinii personale, completări.

Fișă de activitate**3. Cât de bine îmi cunosc copilul?****Obiective:**

- identificarea modalităților prin care părinții acordă mai multă atenție cunoașterii copilului;
- implicarea părinților în activități care presupun petrecerea unui timp de calitate cu copilul lor;
- informarea părinților cu privire la comportamentele copilului ce trebuie apreciate și cele care trebuie descurajate.

Desfășurare:

- completarea de către părinți și copii a unui chestionar referitor la temă;
- compararea celor două chestionare și descoperirea aspectelor cunoscute de către părinți și a celor necunoscute;
- prezentarea unor aspecte pozitive din comportamentul copiilor și ce ar putea fi îmbunătățit;
- atelier de realizare a unor felicitări în vederea organizării unui târg în scop caritabil (timp de calitate petrecut părinte-copil);
- indicații de îmbunătățire a cunoașterii copilului.

Realizări:

- înțelegerea de către părinți că în familiile în care nu participă ambii soți la educarea copilului posibilitatea de eșec este mai mare;
- recunoașterea de către părinți că nu își cunosc suficient copilul;
- receptarea unor metode de recuperare a acestui deficit;
- descoperirea unor soluții de îmbunătățire a comunicării cu copilul.

Fișă de activitate

4. Televizorul, calculatorul, telefonul – prieteni sau dușmani?

Obiective:

- însușirea de către părinți a abilitățile de bază necesare influențării efective a programului de lucru al elevilor;
- informarea părinților cu privire la modul de a dirija comportamentul copiilor;
- valorificarea experiențelor pozitive dobândite de părinți în relațiile cu copiii lor;
- crearea oportunităților de cunoaștere a necesităților elevilor.

Desfășurare:

- chestionar adresat elevilor referitor la gestionarea bugetul de timp;
- chestionar adresat părinților pe aceeași temă;
- discuții în sensul soluționării conflictelor între părinți și copii, pe tema bugetului de timp alocat diverselor activități;
- discuții referitoare la împovărarea nejustificată a unor programe de lucru.

Realizări:

- părinții și-au împărtășit unii altora experiențele personale;
- au descoperit metode eficiente de influențare a programului de lucru al copilului;
- au descoperit metode eficiente de îmbinare a activităților școlare cu cele de relaxare;
- dezbateri pe marginea unor aspecte reliefate de părinți.

Fișă de activitate

5. Jocul tău și jocul copilăriei mele

Obiective:

- valorificarea experiențelor dobândite de părinți în timpul copilăriei;
- realizarea schimbului de experiență legat de practicarea jocurilor copilăriei;
- crearea oportunităților de cunoaștere și interrelaționare a părinților;
- crearea ambientului prietenos în cadrul grupului.

Desfășurare:

- inițierea unor discuții legate de jocurile practicate de către părinți în copilărie;
- exprimarea de către părinți a opiniilor despre propriul copil;
- cunoașterea unor metode și reguli simple pe care le pot aplica atunci când își ajută copilul în realizarea sarcinilor școlare;
- exprimarea atitudinii adulților în legătură cu necesitatea evidențierii unor evenimente deosebite;
- jocul efectiv cu părinții.

Realizări:

- colaborarea între părinți;
- împărtășirea experiențelor personale;
- certitudinea că atât părinții, cât și copiii au învățat ceva;
- deprinderea unor tehnici de lucru cu copilul.

Fișă de activitate

6. Echipa noastră – cea mai eficientă echipă

Impactul parteneriatului asupra copiilor, părinților și școlii

Obiective:

- valorificarea experienței dobândite pe durata desfășurării proiectului;
- analiza punctelor tari și a punctelor slabe prin implementarea acestui proiect;
- susținerea motivației pozitive a copilului pentru învățarea școlară.

Desfășurare:

- inițierea unor discuții legate de experiența dobândită prin această activitate;
- exprimarea opiniilor cu privire la desfășurarea altor activități de voluntariat;
- discuții referitoare la faptul că sunt aspecte din viața copilului care nu pot fi aflate decât de la școală, aspecte fără de care părinții nu-și pot forma o imagine corectă despre copilul lor;
- concluzii: din colaborarea școală – familie ambele părți au de câștigat.

Realizări:

- colaborarea între părinți;
- împărtășirea experiențelor personale;
- certitudinea că atât părinții, cât și copiii au învățat ceva.

Bibliografie

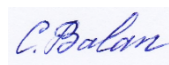
1. Agabrian, Mircea. (2006). *Școala, familia, comunitatea*, Iași: Institutul European
2. Baban, Adriana. (2003). *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca: Editura Psinet
3. Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț Dobridor, Ioan. (2001). *Prelegeri pedagogice*, Iași: Editura Polirom
4. Nicola, Ioan. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*, București: Editura Didactică și Pedagogică
5. Pescaru, Băran, Adina. (2004). *Parteneriat în educație*, București: Editura Aramis Print

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, BALAN Corina, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat ”*Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar*” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice, în caz contrar urmând să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

Data: februarie 2024

Semnătura:



CURRICULUM VITAE

Nume: BALAN

Prenume: Corina

Studii:

Începând cu 2.01.2019 – doctorand Universitatea de Stat din Moldova, Școala Doctorală:
„Psihologie și Științe ale Educației” Specialitatea: Teoria generală a educației

2017 – Corpul Național de Experți în Management educațional

2017 – Certificat de *Formator*, furnizat de Structural Euro Fond & Training

2013 - 2015 – Master: Managementul instituțiilor educaționale, Facultatea de Științe ale educației,
Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava

2000 - 2005 – Universitatea „Petre Andrei” Iași, Facultatea de Drept

1989 - 1994 – Liceul Pedagogic „Emil Bodnăraș” Suceava/ Școala Normală „Mihai Eminescu”
Suceava, județul Suceava

Experiența profesională:

2021 – prezent – director al Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Bănești, Suceava

1994 – 2020 – profesor învățământ primar

Formare profesională:

2021 – *Medierea conflictelor în mediul școlar*, program din cadrul proiectului POCU „E- PROFIL. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2021 – *Managementul calității în educație*, program din cadrul proiectului POCU „E- PROFIL. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2020 – *Metode de atragere a finanțărilor din diferite surse- Managementul Proiectelor*, curs nonformal din cadrul proiectului POCU „E-PROFIL. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2020 – *Managementul calității în învățământ*, curs nonformal din cadrul proiectului POCU „E- PROFIL. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2020 – *Creșterea imaginii instituției de învățământ*, curs nonformal din cadrul proiectului POCU

„E-PROFI. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2019 – *Creativitate și inovare în procesul instructiv educativ*, program din cadrul proiectului POCU „E-PROFI. Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate din județul Suceava”, Casa Corpului Didactic „George Tofan”, Suceava

2019 – *Efectele bullyingului – strategii de intervenție la clasă*, organizat prin programul „romania2019.eu”, de către Asociația Dascăli Emeriți Bacău și Asociația Grădinița Roza Venerini Bacău

2019 – *Mentorat. Strategii și inovare*”, organizat de către Info Educație

2017 – *Implementarea Controlului Intern (SCIM) în unitățile de învățământ*

2016 – *Eco educație pentru Școli verzi – Advocacy, eco educație și susținere pentru școli sustenabile*, eveniment de instruire adresat cadrelor didactice de Asociația Greeninitiative, Asociația WWF Programul Dunărea Carpați România și ViitorPlus – asociație pentru dezvoltare durabilă

Articole în reviste științifice: în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, cu indicarea categoriei

1. BALAN, C.; GUȚU, Z. (2020). *Prevenția agresivității și violenței școlare*. În Revista „Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, nr. 5(135), pp. 66-70, ISSN 1857-2103; ISSNe 2345-1025.
2. BALAN, C. (2022). *Cauzalitatea și factorii de risc ai agresivității și violenței școlare*. În Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, nr. 9(159), pp. 50-55, ISSN 1857-2103; ISSNe 2345-1025.

Articole în culegeri științifice: în lucrările conferințelor științifice internaționale

3. BALAN, C. (2018). *Violența școlară – o problemă globală*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. CZU 343.62+373.
4. BALAN, C.; GUȚU, Z. (2019). *Strategii de prevenție și intervenție aplicabile în vederea reducerii sau diminuării agresivității și violenței școlare*. În: volumul Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău. ISBN: 978-9975-149-50-1.
5. BALAN, C. (2019). *Educația împotriva violenței școlare prin activități nonformale*. În: volumul Conferinței Multidisciplinare Internaționale „Speciali, dar ... egali”, Dolj, ISBN:

978-973-0-29058-5.

6. BALAN, C. (2020). *Particularitățile manifestării agresivității și violenței la elevii claselor primare*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Seria 22, Vol. 2, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, pp. 360-363. ISBN: 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
7. BALAN, C. (2020). *Consecințe ale manifestării comportamentelor agresive în context școlar*. În: Buletinul științific al Universității de Stat ”Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Seria ”Științe Umanistice”, nr. 1(11), pp. 215-221. ISSN 2345-1866.
8. BALAN, C. (2020). *Necesitatea prevenirii și controlului agresivității și violenței școlare*. În: volumul Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, pp. 46 – 49. ISBN: 978-9975-152-53-2. ISBN: 978-9975-152-54-9.
9. BALAN, C.; GUȚU, Z. (2020). *Impactul mediului familial asupra agresivității*, În: volumul Simpozionului Științific Internațional dedicat doctoranzilor, masteranzilor și cadrelor didactice „Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”, Bacău: Smart Academic, p. 162-172. ISBN: 978-606-063-003-6.
10. BALAN, C. (2021a). *Violența școlară și impactul variabilelor socio-demografice asupra acesteia*. În: *Metodologii contemporane de cercetare și evaluare*, Științe Sociale și ale Educației. Chișinău: CEP USM, pp. 3-8. ISBN 978-9975-159-16-6.
11. BALAN, C. (2021b). *De la învățământul online la cyberbullying*. În: Revista Conferinței Internaționale „Online school. From Innovation and Creativity to Performance”, București: Centrul de resurse educaționale, p. 2437-2440. ISBN: 978-973-0-34175-1.
12. BALAN, C. (2022). *Manifestări ale agresivității și violenței la vârstă școlară mică*. În: *Acta et commentationes* (Științe ale Educației), nr. 2(28), p. 114-123. ISSN: 1857-0623. E-ISSN: 2587-3636.
13. BALAN, C. (2023). *The impact of school aggression and violence on young schoolchildren*. În: volumul Conferinței Internaționale de Educație a Adulților „Educația pentru Pace și Dezvoltare Durabilă”. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, in press.

Articole în reviste din bazele de date Web of Science și SCOPUS:

14. BALAN, C. (2019a). *Școala – sursă a agresivității și violenței școlare*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul IV, pp. 5 - 7. ISSN:

- 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5cd9563a35c04.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%204%20din%202019.pdf>
15. BALAN, C. (2019b). *Forme de manifestare a agresivității și violenței școlare*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul VIII, pp. 66 – 71. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e198f8ebee49.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%207-12%20din%202019.pdf>
16. BALAN, C. (2019c). *Violența și bullying-ul în școală*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul VIII, pp. 71 - 74. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e198f8ebee49.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.%207-12%20din%202019.pdf>
17. BALAN, C. (2020a). *Teorii explicative ale agresivității*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul I, pp. 16 - 18. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e4693b686952.pdf.upl/Revista-Educatia-Azi-nr.-1-din-2020.pdf>
18. BALAN, C. (2020b). *Agresivitatea și violența școlară – delimitări conceptuale*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul I, pp. 18 - 21. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media1.wgz.ro/files/media1:5e4693b686952.pdf.upl/Revista-Educatia-Azi-nr.-1-din-2020.pdf>
19. BALAN, C. (2021a). *Victimele violenței școlare - particularități*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul X, pp. 7 - 8. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>
20. BALAN, C. (2021b). *Gradul de cercetare a violenței școlare în literatura de specialitate*. În: Revista Educația Azi (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), numărul X, pp. 8-9. ISSN: 2457-8428. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>
21. BALAN, C. (2021c). *Dimensiunea teoretică a elevului agresor*. În: Revista Educația Azi,

numărul X, pp. 10 - 11. ISSN: 2457-8428, revistă indexată în Baze de Date Internaționale. Accesabilă online pe site-ul:
<https://media0.wgz.ro/files/media0:617f9d1458745.pdf.upl/Revista%20Educatia%20Azi%20nr.10%20din%202021.pdf>

Participări la foruri științifice naționale și internaționale

- Conferința finală a proiectului „*E-PROFI – Educație prin PROgrame de Formare Inovative pentru resurse umane calificate și motivate în județul Suceava*”, 2021
- Conferința Internațională „*10th Online Pan-European Conference on Digital Education: Learning from Best Practice*”, Erasmus Plus, Primera Courses, 2021
- Simpozionul Internațional Multidisciplinar „*Creativitate și inovație în procesul instructiv-educativ*”, organizat de Centrul de resurse educaționale, cu sprijinul Asociației profesionale a cadrelor didactice „Ro Educație ” și a Centro Romeno per l’Integracione e Tradizioni- Roma, Italia, iunie 2021
- Masă Rotundă Internațională „*Educație interculturală. Educație incluzivă*”, organizată de Centrul de resurse educaționale, cu sprijinul Asociației profesionale a cadrelor didactice „Ro Educație ” și a Centro Romeno per l’Integracione e Tradizioni- Roma, Italia, iunie 2021
- Conferința Internațională „*Online school. From Innovation and Creativity to Performance*”, organizată de Centrul de resurse educaționale, cu sprijinul Asociației „Ro Educație”, martie 2021
- Simpozionului Național: „*Educația în familie - Cei șapte ani de acasă!*”, martie 2021
- Simpozionul Național „*Mama, cel dintâi cuvânt*”, organizat de Smart Education, martie 2021
- Conferința Internațională „*11th Pan-European Conference on Digital Education #Flipped Classroom*”, Erasmus Plus, Primera Courses, februarie 2021
- Conferința Științifică Națională cu participare Internațională „*Integrare prin Cercetare și Inovare*”, organizată de Universitatea de Stat din Moldova, noiembrie 2020
- Conferința Științifică Internațională „*Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*”, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău, octombrie 2020
- Conferința Științifică Internațională „*Perspectivelor și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*”, volumul VIII. Partea 2, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, iunie 2020
- Simpozionul Național/ Proiectul Educațional Național: „*Rolul Activităților Extrașcolare în Educația Copiilor*”, martie 2020
- Simpozionul Științific Internațional cu tema „*Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*”, organizat în cadrul Evenimentului Științific Național

„Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”, ediția a II-a, Bacău, 2020

- Conferința Științifică Internațională „Educația astăzi, între viziune și acțiune”, Bacău, 2020
- Conferința Științifică Națională cu participare Internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, noiembrie 2019
- Congresul Internațional al Dascălilor Români „Interdisciplinaritatea școlară – oportunități, metode și aplicații”, ediția I, Bacău, septembrie 2019
- Simpozionul Național „Abandonul școlar/ Cauze și modalități de prevenire”, iunie 2019
- Simpozionul Internațional „Armonie prin joc și cânt, port și cuvânt”, ediția a IX –a, Cajvana, Suceava, mai 2019
- Simpozionul Internațional „Educație fără frontiere!”, București, mai 2019
- Conferința Multidisciplinară Internațională „Speciali, dar ... egali”, martie 2019
- Masă Rotundă „Contribuția culturilor minoritare la dezvoltarea culturii românești”, din cadrul Proiectului Educațional „File de tradiție multiculturală în spațiul românesc”, februarie 2019
- International Conference entitled „Building Bridges: Promoting Social Inclusion and Wellbeing for Families of Children with Special Needs”, Erasmus+ Project no. 2016-1-RO01-KA204-024504, Suceava, ianuarie 2019
- International Conference „Sports in European Education”, Bacău, septembrie 2019
- Simpozionul Internațional „Repere educaționale în spațiul european intercultural”, ediția a VIII –a, Iași, decembrie 2018
- Conferința Națională „Tradiții multiculturale de Craciun în spațiul românesc”, Iași, decembrie 2018
- Conferința Științifică Internațională „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău, octombrie 2018
- Simpozionul Național cu participare internațională „Educație, spiritualitate, tradiție, modernitate – prin Alternativa Educațională Step by Step, în contextul Centenarului Unirii”, mai 2018
- Simpozionul Internațional „Armonie prin joc și cânt, port și cuvânt”, ediția a VII –a, Cajvana, martie 2017
- Conferința Națională „Importanța disciplinelor opționale”, ediția a IV-a, Dolj, martie 2017
- Simpozionul Național cu participare Internațională „Valențe europene în educație”, 2017
- Conferința de Închidere a Proiectului Erasmus+ „Educație pentru toți într-o școală europeană”,

februarie 2017, 2017-1-RO01-KA101-036276

- Simpozionul Regional „*Promovarea valorilor culturale românești*”, februarie 2017
- Simpozionul Internațional „*Sănătatea mediului, sănătatea noastră*”, 2016
- Conferința Internațională în Științele Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, mai 2015
- Seminarului Didactic Internațional de comunicări științifice al cadrelor didactice „*Școala online. Fundamente pentru inovarea educației în România*”, 2021
- Seminarul Didactic Internațional de comunicări științifice al cadrelor didactice „*Școala online. De la tradițional la modern*”, iunie 2021
- Sesiunea Națională „*Dezvoltarea abilităților de viață independentă*”, eveniment organizat de Asociația HoltIS în cadrul proiectului „*Împreună pentru viitor*”, în parteneriat cu UNICEF România, 2021
- Sesiunea Națională de Parenting Apreciativ „*Cum abordezi pozitiv comportamentele copilului?*”, eveniment organizat de Asociația HoltIS în cadrul proiectului „*Împreună pentru viitor*”, în parteneriat cu UNICEF România, 2021
- Sesiune de formare pe tema protecției mediului „*EcoTraining pentru elevi și profesori*”, eveniment organizat de Asociația Act For Tomorrow și Consiliul Național al Elevilor, 2021
- Webinar Internațional „*Go Circular Webinar*”, Erasmus Plus, Primera Courses, 2021
- Webinarul online „*Primul pas pentru a avea încredere*”, 2021
- Webinarul „*Cum pui în scenă un spectacol de povești?*”, organizat de AtelieR de Cuvinte, 2021
- Workshop-ul de formare „*Jocul didactic în școala incluzivă*”, din cadrul Seminarului Didactic Internațional de comunicări științifice a cadrelor didactice „*Școala online. De la tradițional la modern*”, iunie 2021
- Workshop-ul „*Aplicații metodice inovative*”, susținut în cadrul Evenimentului Științific Național „*Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*”, ediția a II-a, Bacău, 2020
- Workshop-ul organizat în cadrul Conferinței Multidisciplinară Internațională „*Speciali, dar ... egali*”, ediția I, martie 2019
- Workshop-ul „*Identitate și promovare națională prin tradiții și obiceiuri*”, martie 2017
- Proiect Național Educațional „*Basmele și poveștile românești – moștenirea culturală a neamului nostru*”, organizat de AtelieR de Cuvinte, Asociația Gradusart „*Suntem Povești*” și Asociația Magia Cuvântului, 2021
- Proiect Interdisciplinar cu Participare Internațională „*Micii Olimpici*” - etapa finală, martie 2021

- Proiect Educațional Național „*Metode și tehnici de evaluare în învățământul preuniversitar*”, octombrie 2019
- Programul Mondial „*Learning about forests (LeAF)*” – „*Să învățăm despre pădure!*”, LeAF SV.034/2017, iunie 2017.

Limbi străine: limba maternă – română, franceză, engleză

Date de contact:

Adresă: Suceava, România

Telefon: 0740795697

E-mail: corinabalan969@yahoo.com