

**PARTICULARITĂȚILE SOCIO-AFECTIVE ALE ADOLESCENȚILOR SUPUȘI
BULLYING -ULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR
SOCIO-AFFECTIVE PARTICULARITIES OF SUBJECTED ADOLESCENTS
BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

*Ghiță Maria Georgeta, doctorand în psihologie,
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Ghiță Maria Georgeta, PhD student in psychology,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8695-6975*

***Rezumat.** Afectivitatea este o componenta esențială și indispensabilă a sistemului psihic uman, la fel de necesară și logic determinată ca și oricare altă componentă: cognitivă, motivațională, volitivă etc. În această calitate ea trebuie să posede atributele generale ale psihicului - de a fi o modalitate specifică de relaționare cu lumea și cu propriul Eu, de a avea o valoare informațional-reflectorie, respectiv de a semnaliza și semnifica ceva, de a îndeplini un rol reglator specific, mai mult sau mai puțin evident.[4,p.544]*

Inadaptabilitatea socială este mai dureroasă și mai explicită atunci când se manifestă într-unul dintre cele mai periculoase momente din viața unui copil: încercarea de a fi acceptat într-un grup. Este un moment periculos, pentru că atunci copilul este îndrăgit sau urât, simte sau nu că aparține grupului și toate acestea sunt făcute publice. Descoperirile au arătat că este extrem de important pentru adaptarea în societate să se observe, să se interpreteze și să se reacționeze în raport cu aluziile emoționale sau interpersonale. Este sfâșietor să vedem că un copil este izolat de ceilalți, el dorindu-și să se integreze, dar nefiind acceptat și acest lucru fiind universal valabil. Chiar și copiii cei mai îndrăgiți sunt uneori respinși - un studiu făcut pe copiii de clasa a doua și a treia a arătat că, în 26% din cazuri, copiii cei mai îndrăgiți sunt respinși atunci când încearcă să intre într-un grup deja format.[3,p.167]

***Cuvinte cheie-** violență la școală, coexistență la școală, educație socio-emoțională*

***Abstract.** Affectivity is an essential and indispensable component of the human psychic system, as necessary and logically determined as any other component: cognitive, motivational, volitional, etc. In this capacity it must possess the general attributes of the psyche - to be a specific way of relating to the world and to one's own Self, to have an informational-reflective value, respectively to signal and signify something, to fulfill a regulatory role. specific, more or less obvious. [4,p.544]*

Social maladaptation is more painful and explicit when it manifests itself in one of the most dangerous moments in a child's life: trying to be accepted in a group. It is a dangerous moment, because then the child is loved or ugly, he feels or does not feel that he belongs to the group and all these are made public. The findings showed that it is extremely important for adaptation in society to observe, interpret and react in relation to emotional or interpersonal allusions. It is heartbreaking to see that a child is isolated from others, wanting to integrate, but not being accepted - and this is universally valid. Even the most beloved children are sometimes rejected - a study of second- and third-grade children showed that in 26% of cases, the most beloved children are rejected when trying to join an already formed group. [3,p.167]

***Keywords-** school violence, school coexistence, socio-emotional education*

I. EDUCAȚIA SOCIO-AFECTIVĂ ÎN ADOLESCENȚĂ

Educația, de la grădiniță până la liceu, formând componente și procese psihologice necesare dezvoltării unor relații sociale și interpersonale competente și respectuoase împreună cu alții este o țintă preferată astăzi într-un efort de a preveni problemele de violență care afectează școlile și societatea în general.

Educația tradițională este preocupată și concentrată pe învățarea cunoștințelor pe care le subliniază cognitivul cu uitare a dimensiunii socio-afective și emoționale. Într-adevăr, în educație entitățile care promovează dezvoltarea cognitivă trebuie să fie completate de promovarea și dezvoltarea socială și emoțională. Prin urmare, educația trebuie orientată spre o dezvoltare deplină în personalitatea elevului: cognitivă, emoțională, socială și morală. Acest lucru este, de asemenea important în prevenirea problemelor de violență și chiar a aspectelor de psihopatologie care afectează astăzi societatea.

Emoțiile și sentimentele sunt prezente de-a lungul vieții noastre. Suntem triști sau ne simțim fericiți în funcție de acestea și tot în funcție de ele ne modelăm și construim relațiile noastre.[5,p.176]

Bazele educației socio-afective emoționale trebuie căutate în cele mai mari contribuții de psihologie și pedagogie. Printre acestea se numără mișcările de restructurare pedagogică cu cele mai diverse ramificații: școala nouă, școala activă, educația progresivă, etc., propunând o educație completă care să pregătească elevii pentru viață, iar afectivitatea să joace un rol important.

În psihologia educației și în zona de lucru privind relațiile sociale în copilărie și adolescență s-au evidențiat importanța emoțiilor și afecțiunilor în antrenamentul, menținerea și abandonarea prieteniei și a relațiilor de afaceri. Aspecte care au un impact direct asupra relațiilor interumane sunt exprimarea emoțiilor și controlul emoțional.

De altfel fenomene precum respingerea socială și ruperea prieteniei are consecințe emoționale importante. Un aspect important în adaptarea copiilor și adolescenților se manifestă în probleme de internalizate: anxietate, inhibiție și alte aspecte emoționale negative. Această zonă de lucru a generat modele conceptuale, materiale practice în programe integrate care lucrează în acest domeniu al educației sociale și emoționale.

Alte contribuții ale psihologiei au fost psihoterapia emoțională, teoriile despre emoții de la William James la psihologia cognitivă modernă a lui Arnold Izard precum și Teoria inteligențelor multiple ale lui Gardner, unde se remarcă tipuri de inteligențe: muzicale, kinestezic-corporal, logico-matematic, lingvistic, spațial, interpersonal și intrapersonal.

Inteligența emoțională, introdusă de Salovey Mayer (1990) și diseminată de Daniel Goleman prezintă ca elemente esențiale: trăirea și cunoașterea emoțiilor, exprimarea și emoțiilor, reglarea emoțiilor față de sine și recunoașterea emoțiilor celorlalți, stabilind relații pozitive.

Din acest punct de vedere, este deosebit de interesant să evidențiem inteligența interpersonală și intrapersonală. Inteligența interpersonală este construită după capacitatea de a stabili distincții între oameni în special, distinge nuanțe asupra dispozițiilor, motivațiilor, intențiilor, etc. Cunoașterea aspectului se referă la inteligența intrapersonală internă unei persoane și accesul la propria viață emoțională, posibilitatea de autoevaluare a gamei de sentimente, capacitatea de a discrimina între emoții și confesiune, capacitatea de a revenii la emoții ca mijloc de interpretare și direcționare a comportamentului celorlalți.[5,p.177-178]

II. PREOCUPĂRI NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE ÎN SOCIETATE

În România, Noua concepție asupra copilariei se împletește organic **cu noua viziune asupra școlii**, ca microcosmos al societății. Școala – arată Jean-Marc Nollet, – este un mediu viu, ea nu trebuie să fie nici fortareată și nici sanctuar, ci un loc al emancipării, în contact cu viața reală. De aceea, școala are ca sarcină să promoveze încrederea în sine și dezvoltarea personală a tuturor copiilor, să-i încurajeze în procesul de asimilare a cunoștințelor și deprinderilor necesare rolului lor activ în viața economică, socială și culturală și să-i pregătească să devină cetățeni responsabili, care să contribuie la dezvoltarea societății democratice, pluraliste, deschise altor culturi. Ca atare, școala nu este numai un loc al transmiterii/ construirii/ reconstruirii cunoștințelor, ci, înainte de toate, un forum al socializării și al deschiderii către lume. Copiii vin la școală cu o anumită identitate, formată în mediul de apartenență, al familiei. Totuși, ei trebuie să fie educați astfel încât să comunice cu societatea.[1,p.17]

În Bulgaria, programul *Copiii Bulgariei*, în Estonia programul *Copilul și violența* pot ilustra acest tip de interes general, prin care sunt urmarite măsuri ce trebuie adoptate de instituțiile publice pentru ca viața și sănătatea copiilor să nu fie puse în pericol în diferite contexte: în familie, la școală, pe stadioane, pe strada sau în alte spații publice.

În Rusia, programul educațional *Copiii Rusiei* sau programul *Un secol XXI fără violență și cruzime* fac parte din aceeași categorie de programe. .[1,p.23]

În Belgia s-au desfășurat programe privind medierea, lucrându-se în parteneriat cu agenții comunitari și stabilindu-se centre de consiliere, precum și un proiect focalizat pe crearea capitalului social ca o cale a refacerii legăturii dintre copii și tineri cu mediul înconjurător. Acesta s-a desfășurat în 46 de școli și a avut ca obiectiv major întărirea relațiilor interpersonale ca răspuns la delincvență; a funcționat sub deviza „leagă-te de tine, leagă-te de altul, leagă-te de grup, de societate, de tot ce te înconjoară”. Între activitățile desfășurate, au figurat tehnicile de relaxare pentru copii în școli, rezolvarea prin mediere a conflictelor dintre elevi, responsabilizarea copiilor pentru menținerea în bună stare a claselor și a locurilor de joacă, alte activități de grup.

În Elveția, Programul *Zürich*, care are ca obiectiv dezvoltarea unor cunoștințe practice, utile pentru întărirea eficienței programelor de intervenție și prevenire a violenței școlare, este bazat pe Programul *Communities that care*, conceput de Hawkins și Catalano în SUA.

În Anglia, Programul național *National Behavior and Attendance Improvement Programme* are scopul de ameliorare a comportamentelor prin formarea profesorilor pentru a gestiona eficient comportamentele elevilor. .[1,p.24,25]

În SUA, există o experiență mai îndelungată „mai circumscrisă fenomenului; proiectul *Preventing and Responding to School Violence*, elaborat de Departamentul de Educație al Statului Michigan în anul 2001, și înființarea unei Hotline pentru raportarea cazurilor de violență în școli; proiectul *Safe Schools Against Violence in Education (SAVE)*, introdus de guvernatorul George E. Pataki în anul 1999; proiectul legislativ pentru sporirea siguranței în școli, creșterea calității educației, stabilirea de noi programe de prevenire a violenței; înființarea unui centru pentru siguranță în școlile statului New York, care asigură resurse pentru școli și comunități, în vederea obținerii asistenței tehnice și informaționale privind prevenirea și intervenția, precum și coordonarea formării în școli și comunități locale pentru prevenirea violenței.[1,p.25]

III. STAREA EMOTIONALĂ A ADOLESCENȚILOR LA ȘCOALĂ

În studiul efectuat în Chișinău, Republica Moldova în anul 2019 de către Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, la cererea UNICEF Moldova ce a avut la bază în componenta cantitativă a cercetării, două eșantioane: un eșantion de 2237 de adolescenți și un eșantion de 36 de coordonatori, responsabili de abuz, neglijare, exploatare, trafic (ANET), în instituțiile de învățământ a reieșit că marea majoritate a elevilor afirmă că se simt bine la școală (7 din 10 copii – vesel, 5 din 10 – liniștit, 4 din 10 – sociabil, 2 din 10 – emoționat).

În același timp, unii adolescenți nu percep mediul școlar ca fiind unul prietenos, 2 din 10 copii se simt nesigur, 1 din 10 – încordat, 1 din 10 – îngrijorat (Figura 1.). Evident, fiecare școală are anumite particularități. În linii generale, subliniem că, într-o proporție mai mare, sunt mai veseli la școală copiii din mediul rural, băieții, elevii din clasele a VI-a-VIII-a. Se apreciază ca fiind sociabili, într-o proporție mai mare, adolescenții ce studiază în instituții de învățământ din mediul urban, inclusiv mun. Chișinău, cei din clasele liceale, cu media mai mare de 9. Cei cu o reușită mai scăzută la învățătură se percep, mai frecvent, ca fiind nesiguri, dar și indiferenți.

Datele cercetării atestă că victimele bullying-ului sunt mai puțin vesele și liniștite, în comparație cu ceilalți adolescenți, în același timp, fiind mai emoționate, mai nesigure, mai încordate, mai îngrijorate. Inițiatorii bullying-ului sunt mai puțin liniștiți, totodată, mai încordați, mai aventuroși, mai indiferenți.

Marea majoritate a adolescenților, participanți la discuțiile de grup, au menționat că relațiile cu colegii de clasă sunt pozitive „prietenoase”, „armonioase”, „pașnice”, „sociabile”, „plăcute”, „interesante”, „excelente”, „bazate pe respect”. Unii elevi au caracterizat relațiile cu calificative neutre „speciale”, „potrivite”, „multi-schimbătoare”.

Pentru un anumit număr de elevi, totuși, relațiile cu colegii de clasă sunt „dificile”, „complicate”, „conflictuale”, „sălbatic”, creându-le „disconfort”. Relațiile elevilor din clasele gimnaziale cu cei din clasele superioare sunt deseori tensionate „se anină mereu, în batjocură, poate să ne împingă, poate să ne numească.”[2,p.30,31]

Autoaprecierea stării emotionale a adolescenților la școală reflectă următoarea situație- Vesel 71,4 %, Liniștit- 48%, Sociabil- 43,2%, Emoționat- 23,6%, Nesigur- 18,7%, Timid în 14,3%, Încordat -14,0%, Aventuros-12,9%, Indiferent-11,4%, Îngrijorat- 10,2%, Trist-6,5%, Speriat-2,4 %.

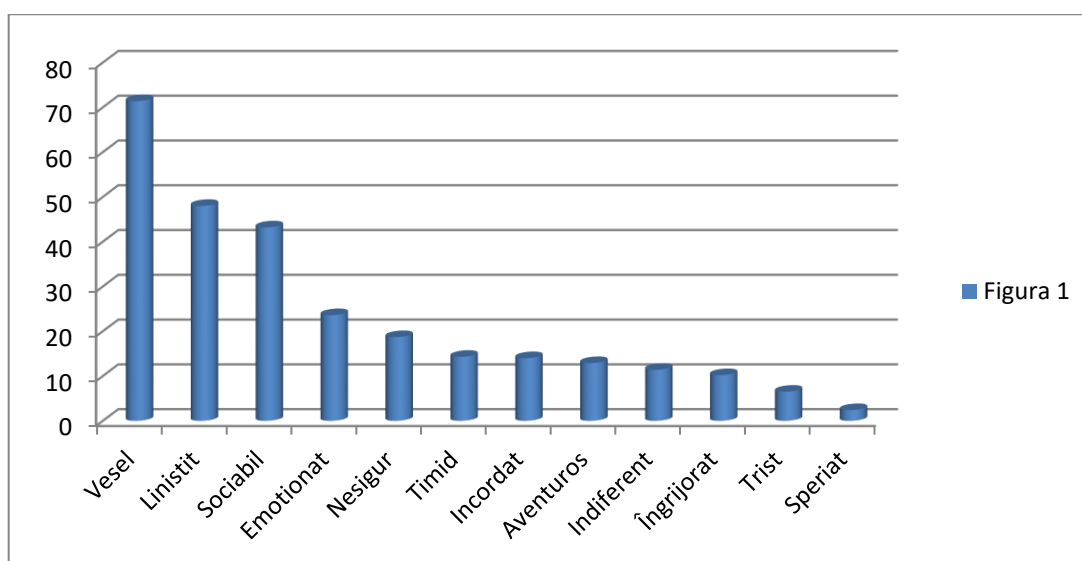


Figura nr.1 -Autoaprecierea stării emotionale a adolescenților la școală

În sistemul de reprezentari despre sine, încrederea în propria persoana si valorizarea pozitivă a eu-lui sunt elemente constitutive semnificative. În literatura de specialitate, se consideră faptul că imaginea de sine este o realitate în care unele componente au valențe diferite, pozitive sau negative, astfel încât eu-l este o construcție care integrează uneori evaluări contradictorii despre sine. În general, unitatea sinelui, ceea ce duce la self-esteem total, depinde de poziția persoanei într-o serie de dimensiuni evaluative si de valoarea acordată fiecărei dimensiuni.

În cercetarea *Violența în școală din România*, interviurile cu elevii violenți au aratat faptul că ei sunt mulțumiți atunci când *alții le știu de frica*, atunci când sunt considerați puternici, iar forța lor fizică le este recunoscută, deși în sinea lor ei se consideră mai puțin valoroși decât colegii lor si au mai puțină încredere în ei. Așa cum reiese din tabelul de mai jos, elevii violenți au o imagine de sine negativă, acest lucru fiind caracteristic mai degrabă baietilor decât fetelor.

Astfel, spre deosebire de elevii non-violenți, elevii violenți au mai puțină încredere în ei (42,7%), se simt mai puțin valoroși (41,1%), consideră că alții fac lucrurile mai bine decât ei (42,2%) și că, în general, ceva nu este în regulă cu ei.

Această ultimă afirmație evidențiază o stare de insatisfacție, probabil neidentificată în privinta cauzelor ei, sau sentimentul de a fi diferit de alții, într-o manieră nedorită, dar neconștientizată. Este bine cunoscut faptul că presiunea către uniformitate este una dintre tendințele normale ale naturii umane, ea ducând la securizarea individului prin similaritatea cu ceilalți.[1,p.106,107]

Fară îndoială, atitudinea față de viața este condiționată de felul în care elevii se percep si de felul în care ei se plasează printre semenii lor, în urma procesului de comparatie socială.

Conform datelor investigatiei, proiectia elevilor violenți în viitor, modul în care ei își concep viața, resursele lor de optimism, bucuria de a trăi, ca si gândirea pozitivă sunt semnificativ diferite față de cele ale elevilor non-violenți. Toate acestea le generează un sentiment de solitudine și, până la urmă, de neinclușare în grup, indiferent dacă este vorba de colegi sau prieteni. Acest lucru este susținut si de gradul mai mare de suspiciune, exprimat prin încrederea redusă în alții. Spre deosebire de elevii non-violenți, la care încrederea în alții este prezenta la 55,2% dintre ei, la elevii violenți aceasta există la 44,8% dintre ei. De asemenea, la elevii violenți, în comparație cu cei non-violenți, este prezentă o stare de resemnare si chiar pesimism – probabil consecutivă percepției dificultății lor de a-și construi o imagine de sine coerentă si în acord cu norma socială – ei afirmând ca *acceptă lucrurile care nu se pot schimba*. Atâta vreme cât nu au încredere în propria lor persoană, pare firesc ca ei să considere că nu pot să-și schimbe viața, pentru ca acest lucru s-ar putea întâmpla doar dacă ar dispune de alte strategii de *coping*. [1,p.107]

| Imaginea de sine | Elevi non- | Elevi | Elevi non- | Elevi | Valoarea |
|------------------|------------|----------|------------|----------|----------|
| Semnificatia | violenți | violenți | violenți | violenți | lui X2 |

| | | Nr. | % | | |
|----------------------|----|-----|------|------|------|
| (a) | | | | | |
| Am încredere în mine | Da | 289 | 57,3 | 42,7 | 1,84 |
| - | Nu | 33 | 67,3 | 32,7 | |

| | | | | | | |
|--|----|-----|-----|------|------|-------|
| Mă simt mai puțin valoros ca alții. | Da | 73 | 51 | 58,9 | 41,1 | 0,10 |
| | Nu | 242 | 158 | 60,5 | 39,5 | |
| Nu sunt în stare să fac lucrurile la fel de bine ca alții. | Da | 122 | 89 | 57,8 | 42,2 | 0,01 |
| | Nu | 169 | 121 | 58,3 | 41,7 | |
| Uneori am impresia ca ceva nu e în neregulă cu mine. | Da | 128 | 133 | 49,0 | 51,0 | 19,44 |
| | Nu | 177 | 83 | 68,1 | 31,9 | 0,001 |

Figura nr.2. Distribuția elevilor în funcție de imaginea de sine

IV.COMPORTAMENTUL DE TIP BULLYING CÂND ADOLESCENTUL ESTE VICTIMĂ

Victimele bullying-ului reprezintă 70,8% din totalul elevilor. Dintre acestea, unele sunt doar victime ale bullying-ului tradițional (68,7%28 din totalul elevilor afectați de bullying), altele doar ale cyberbullying-ului (2,5%29) iar 28,9%30 din ele sunt afectate de ambele forme de bullying (Figura 2). Victimele bullying-ului tradițional sunt mai frecvente în instituțiile școlare din mediul rural, în rândul fetelor, elevilor din clasele gimnaziale și al celor cu o medie de studii mai înaltă. În schimb, cyberbullying-ul este mai răspândit în școlile din mediul urban, în rândul băieților și al elevilor din clasele liceale. Totuși, în instituțiile de învățământ din mediul urban, în rândul băieților, elevilor claselor a XI-a și a XII-a și al celor cu o medie sub 8, fiecare a 3-a persoană este victimă a ambelor forme de bullying.[2,p.43]

| | | Victime bullying traditional | Victime cyberbullying | Victima ale ambelor forme |
|--|---------------|------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Total | | 68,7 | 2,4 | 28,9 |
| Locul amplasării Instituției de învățământ | Urban | 63,8 | 3,4 | 32,8 |
| | Rural | 74,7 | 1,2 | 24,1 |
| Regiunea geografică | Nord | 71,8 | 2,6 | 25,6 |
| | Centru | 71,7 | 0,9 | 27,4 |
| | Sud | 65,5 | 4,2 | 30,3 |
| | Mun.Chisinău | 65,0 | 2,9 | 32,1 |
| Genul | Baiat | 62,8 | 3,3 | 33,9 |
| | Fată | 73,9 | 1,7 | 24,4 |
| Clasa | Clasa a VI-a | 79,4 | 1,0 | 19,6 |
| | Clasa a VII-a | 68,6 | 1,6 | 29,8 |

| | | | | |
|--------------------|----------------|------|-----|------|
| | Clasa a VIII-a | 70,4 | 1,7 | 27,9 |
| | Clasa a IX-a | 64,6 | 2,6 | 32,8 |
| | Clasa a X-a | 68,6 | 5,1 | 26,3 |
| | Clasa a XI-a | 58,3 | 5,2 | 36,5 |
| | Clasa a XII-a | 56,0 | 5,5 | 38,5 |
| Media academică | 9-10 | 72,5 | 1,8 | 25,7 |
| | 8-8.99 | 69,2 | 3,4 | 27,4 |
| | 7-7.99 | 63,2 | 1,8 | 35,0 |
| | 5-6.99 | 68,2 | 1,1 | 30,7 |
| | Nu au răspuns | 68,4 | - | 31,6 |

Figura nr.3. Profilul victimelor bullying-ului

Bibliografie

1. ANGHEL,F.; BALICA,M.; FARTUSNIC,C.; HORGA,I.; IONESCU,M.; JIGARU, M.; LICEANU, A.; MARUTESCU,A.; SAUCAN,D.;VOINEA,L.; *Violența în școală*. Editura Alpha MDN, 2006. 17, 18, 23, 24,25,106,107 p. ISBN (10) 973-7871-47-2. ISBN (13) 978-973-7871-47-3.
2. CHEIANU, D.A.; SÎMBOTEANU,D.; ANDREI, I. *Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova*. Centrul de investigații și Consultanță „SocioPolis”, 2019. 30,31,43 p.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Editura Curtea Veche, 2005.167p. ISBN 973-8120-67-5
4. GOLU,M. *Bazele psihologiei generale*. Editura Universitară, 2005..544p.,ISBN 973-7787-25-0
5. TRIANES,T.; VICTORIA,M.; GARCIA CORREA, A. *Educacion socio-afectiva y prevencion de conflictos interpersonales en los centros escolares*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 44. 2002. 175-189 p. ISSN: 0213-8646