

O POSIBILĂ EXPLICAȚIE A AGRESIVITĂȚII ȘCOLARE ȘI O POSIBILĂ SOLUȚIE DE NEUTRALIZARE A EI

Ion Negură, conf. univ., dr.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Summary

The aim of the study presented in this article is to identify motives and source of school aggressivity. By the two qualitative methods: in-depth interviews and life histories were obtained narratives productions that reflect how to feel, think and act aggressively a student in school. Content analysis of narrative productions established that the root of school aggressivity is the discrepancy between the natural laws of life and child development and school with it eminently oppressive and directive regime. This contradiction arises in children revolt against school that eventually leads him to develop concrete aggressive acts. A productive solution to the problem of neutralization school aggressivity is Rogers's theory and practice of significant learning which involves creating a school that really be child-centered.

Cuvinte cheie:

Acte agresive, agresivitate, revoltă, mobilurile agresivității, învățare semnificativă, școală centrată pe elev.

Justificarea studiului. Imboldul de a face o cercetare despre agresivitatea școlară mi-a fost dat de o invitație la o conferință științifică de a-mi expune considerațiile mele privind acest fenomen care le provoacă mari dureri de cap tuturor celor care au de a face cu școala: părinți, pedagogi, managerii instituțiilor școlare, întreaga societate. Am acceptat fiind favorizat și de faptul că exact în acel timp comunicam intens cu un copil, elev în clasa 4 a unui liceu din capitală, cu care mă lega o veche relație încă de pe când era de grădiniță. Venea la mine nu numai când întâmpina dificultăți legate de școală, dar și când nu avea nici un fel de probleme ce i le-ar fi făcut școala. Venea ca să mai discutăm despre orice la o ceașcă de ceai sau la un păhar de frișcă și covrigei, cel mai apreciat de el tratament gastronomic pe care i-l ofeream. Era inventiv la subiecte de discuții și ingenios la vorbă, lucru care mă făcea nu rareori să pun la o parte treburile mele serioase de om mare și să accept taifasul cu micul meu prieten. Când mama sa mi s-a jeluț că de ceva vreme învățătoarea îi impută lui Andrieș, căci așa îl cheamă pe eroul nostru, comiterea de fapte și acțiuni agresive la lecții și în afara lor, mi-am zis că am o

foarte potrivită ocazie de a afla mai multe despre resorturile psihologice ale agresivității copiilor de școală și că e cazul să profit de ea.

Metodologia. Mi-am administrat un studiu calitativ având drept țintă extragerea a câte mai multe date și fapte despre ceea ce-i face pe elevi să se comporte agresiv în cadrul școlii și în raport cu ea.

Metodele folosite au fost două: interviul aprofundat și istorii de viață, în cazul dat de viață școlară.

Interviul aprofundat (in-depth) este o tehnică foarte utilă și eficientă de colectare calitativă de date prin pătrunderi în universul intim, psihologic al persoanei cu scopul de a explora motivațiile, sentimentele și perspectivele ei pe subiectul ales, în cazul nostru comportamentul agresiv. Interviul a avut un format semi-structurat și non-directiv ceea ce a permis crearea unui context conversațional propice obiectivului cercetării.

Povestea vieții este și ea o metodă calitativă care ne ajută să înțelegem mai bine cum subiectul și-a gândit fapta și cum a săvârșit-o, care i-au fost mobilurile și influențele ce au alimentat-o, în ce împrejurări a avut loc și care îi erau percepțiile și înțelesurile la aceea ce face sau înfăptuiește. Este povestea sau istoria pe care subiectul o spune despre un anumit eveniment sau întâmplare în care el a fost pe rol de protagonist, cuprinde mărturisiri, dezvăluiri provocate și stimulate prin întrebări și intervenții din partea celui care realizează investigația.

Studiul a fost realizat, precum am scris mai sus, pe un singur subiect, elev în clasa IV a unui liceu din capitală pe nume convențional Andrieș. Derularea studiului și colectarea de date relevante problemei au fost avantajate de faptul că cercetătorul și subiectul erau într-o relație de prietenie sui-generis și de durată. Aceasta a condus la instalarea unei atmosfere de degajare și încredere reciprocă, subiectul se simțea „în apele lui”, se comporta firesc, sincer și dezinvolt. Subiectele abordate mi-au fost inspirate chiar de mama sa care mi-a relatat „isprăvile” lui Andrieș la școală.

Care au fost acele „isprăvi”? Ele au fost:

- A rupt foaia din zilnic cu notificarea pentru părinți privind conduita lui nedemnă și nevrednică la școală.

- S-a bătut cu un coleg de clasă, bătaie care a ajuns obiect de discuție într-o ședință convocată de directorul școlii.

- A ascuns ghiozdanul fetei cu care ședea în bancă și l-a ascuns atât de bine că tocmai a doua zi l-au găsit.

- A fugit, împreună cu un alt elev, de la lecții, situație ce a pus în alertă conducerea școlii. Au fost găsiți într-un târziu în Dendrariu cu ajutorul unui elev ce le-a cunoscut planurile și care, atunci când a înțeles că treaba se îngroașă, a dezvăluit secretul.

- A speriat învățătoarea cu un urlet fioros de câine pe care l-a scos la un moment dat mobilul său ascuns între cărți și caiete de pe masa învățătoarei.

Dacă aruncăm o privire asupra acestor fapte vom constata că toate ele se subsumează noțiunii de acte agresive. Ce înseamnă act agresiv?

Autoritățile în domeniu, cum ar fi Buss, (1961), Zilmann (1979), Berkowitz (1993), afirmă că *orice act care e inspirat de ideea de a face rău cuiva, de a-l răni, de a-l vătăma, de a-l lovi, de a-i produce suferință, de a-l jigni și înfăptuit în acest scop este act agresiv*. În plus, acte agresive se mai consideră și actele de vătămare, distrugere sau stricare a obiectelor.

Ca să ne creăm o perspectivă mai largă asupra subiectului discutat voi mai introduce în acest context și conceptul de agresivitate, concept ce ține de același câmp semantic ca și acte agresive. Astfel, agresivitatea este definită ca *„ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodestructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)”* (Laplache & Pontalis, 1994, apud Florea, 2003).

Desfășurarea studiului. Procedura pe care am urmat-o a fost ca să-l provoc pe Andrieș să povestească istoria fiecărui caz: cu ce a început, cine a început, cine l-a inspirat, cine l-a sprijinit, cine i s-a pus în cale, ce l-a făcut să încalce legile și normele școlare... Pe scurt, să-și mărturisească fapta.

Astfel au fost obținute 5 istorii de viață care reflectă modul lui de a gândi o faptă agresivă și de a o săvârși.

Analiza datelor. Analiza de conținut a producțiilor narative obținute a scos în evidență faptul că Andrieș e supărat rău pe școală, că viața de elev nu-i este deloc pe plac. ”Nu-mi place să merg la școală...”. ”Dacă nu ar fi școală noi, copiii, am duce-o mai bine”. ”Școala a fost făcută de oameni răi pentru a necăji copiii”. Pe scurt, ca la Bacovia: ”Liceu – cimitir al tinereții mele / Cu lungi coridoare / Și examene grele...”.

Ce anume nu-i place lui Andrieș în felul cum este gândită școala și cum ea funcționează?

În primul rând, obligativitatea frecventării ei. El îmi zicea cu revoltă: Când mamei nu i-a plăcut lucrul, ea nu s-a mai dus. Eu însă chiar de nu-mi place școala, chiar de o urăsc, nu am încotro. În fiecare dimineață trebuie să-mi pun ghiozdanul în spate și să mă grăbesc ca să încap în rutiera de la 7...

Și ce nu-i mai place?

Nu-i place că lecțiile alternează una cu alta după o logică neînțeleasă de el. Lecția întâia a fost de limbă română, a doua de matematică, apoi a urmat cea de istorie... „Eu aș fi vrut să mai fac exerciții de compunere la limbă, dar a sunat recreație. A trebuit să las compunerea și să mă ocup de altceva... Nu-mi place această vânzoleală” (El a zis un alt cuvânt pe care l-am înlocuit din considerente de neadecvanță semantică cu „vânzoleală”).

Nu-l aranjează nici faptul că școala nu se interesează dacă lui îi place sau nu îi place ceea ce ea îi cere să facă. ”Veșnic trebuie să fac nu ceea ce mi-ar plăcea mie, ci aceea ce vrea învățatoarea”. Aici el face referință la alienarea școlară care se manifestă în aceea că elevii trebuie să se ocupe de lucruri care sunt străine lor, care nu cadrează cu universul lor, cu interesele și aspirațiile lor.

E supărat Andrieș și pe bancă, mai exact pe așezarea elevilor în bănci, fixarea lor într-un anumit loc și legarea de acest loc. Această legare de bancă el o interpretează ca o tentativă a celor maturi de a-i limita libertatea. Care ar fi o soluție alternativă așezării elevilor în bănci Andrieș o vede a fi foarte simplă: să fie scoase din clasă. Și cum ar arăta o clasă fără bănci? Andrieș a râs. Posibil să fi înțeles că soluția lui nu este una chiar potrivită.

Au mai fost evocate și alte momente din viața școlii care-i provoacă frustrări.

Rezultatele. Care e rădăcina acestor nemulțumiri care-i adumbresc viața de la școală? Răspunsul pe care l-am găsit în urma analizei materialului obținut a fost: rădăcina insatisfacțiilor școlare, a frustrărilor școlare vin din contradicția dintre legile firești ale dezvoltării copilului, nevoile, dorințele, așteptările lui pe de o parte și pe de altă parte regulile școlare, scopurile și obiectivele ei de ale căror conținut elevii nu-și prea pot da seama și care nu rezonază cu preocupările lor copilărești, cu ceea ce înseamnă a fi copil și a trăi viață de copil. Apropo, de obiective. Bloom, autorul celebrei taxonomii a obiectivelor de învățare, într-un interviu pe care l-a dat unui reporter de televiziune, referindu-se la ea, a observat non-șalant: taxonomia e pentru a crește pui în incubatoare, nu pentru a crește spirite...

Deci aici e buba: discrepanța dintre ceea ce vrea școala de la copii și ceea ce vreau copiii de la școală. Și atunci în mod inevitabil trebuie să se pună în lucru spiritul de revoltă care se actualizează, se manifestă la orice individ uman înzestrat cu personalitate. Albert Camus începe o lucrare a sa, pare-mi-se *L'Homme révolté*, cu: Je me revolte, donc nous sommes (Eu mă revolt, deci existăm; e o parafrază a cunoscutului dicton cartezian: Cogito, ergo sum, Gândesc, înseamnă că exist). Ideea? Spiritul de revoltă este un atribut inalienabil al adevăratei personalități. Omul care este lovit, nedreptățit, ofensat,

înjosit și nu se revoltă, nu protestează este un om cu o personalitate slabă sau, pentru a exagera nițel, este un om fără personalitate, e un sclav a cărei condiție umană e sclavia, sclav în gând și faptă.

Dacă a apărut revolta trebuie să apară și fapte în care ea să se manifeste, să se împlinească. Și aceste fapte sunt evident agresive. Deci actele de agresivitate ale elevilor sunt prelungiri factuale, comportamentale ale revoltei lor. Revoltei împotriva sistemului rigid școlar, standardelor de dezvoltare în cadrul școlii, regulilor stricte și dure care țin să-i facă să devină obedienți și conformiști, adică personalități reduse etc.

Soluția. De cealaltă parte statul, societatea este interesată anume în cetățeni care să fie obedienți, să fie conformiști, să dea ascultare legilor care ar putea să fie și injuste. Astfel de cetățeni care să-i asigure stabilitatea, puterea, funcționalitatea. Și atunci apare întrebarea: ar putea oare exista vreo soluție viabilă privind depășirea contradicției dintre ceea ce vrea copilul de la școală și ce-și dorește statul în materie de formare și de educație a tinerilor generații?

Îndrăznesc să răspund la această întrebare: „Da”.

Există în cultura psihologică o alternativă la școala tradițională atât de blamată de copii alde de Andrieș care este *teoria și practica învățării semnificative*, elaborată de Carl R. Rogers, reprezentant de seamă al perspectivei umaniste în psihologie (Rogers, 2008, p. 381-432).

În continuare vom expune, succint și punctat, această teorie.

Mai întâi: ce înseamnă *învățarea semnificativă*?

Carl Rogers răspunde: *învățarea semnificativă este acea învățare care răspunde întotdeauna dorințelor și aspirațiilor de creștere și dezvoltare ale celui care învață, producând schimbări în personalitatea sa.*

Rogers mai adaugă: învățarea semnificativă este de fapt o învățare experiențială.

Învățarea semnificativă / experiențială poate fi reprezentată grafic astfel:

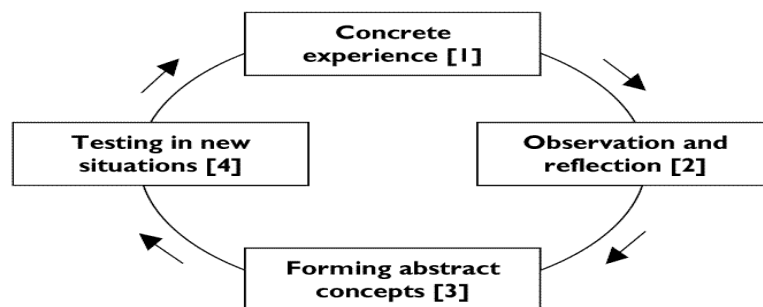


Figura 1. Rerezentarea grafică a învățării semnificative

Procesul învățării poate începe la oricare unul din cele patru puncte reprezentate grafic, fapt ce ne duce la ideea că învățarea trebuie privită ca realizându-se sub forma unei spirale continue.

Două aspecte ale acestei reprezentări grafice merită atenție:

- verificarea ideilor în practică, „aici și acum”;
- utilizarea feedback-ului în scopul determinării modificărilor atât la nivel teoretic, cât și la cel practic.

Învățarea semnificativă este învățarea realizată de persoane cărora li se acordă șansa de achiziționare și aplicare a cunoștințelor, priceperilor și sentimentelor proprii unei situații imediate și relevante. Ea implică „confruntarea directă cu fenomenul studiat și nu simplul proces de cugetare asupra acestei întâlniri sau reflectarea asupra posibilităților de a întreprinde careva acțiuni vizavi de el” (St. Brookfield, apud Rogers. 2008). Cu alte cuvinte, învățarea semnificativă înseamnă educația care se produce în cadrul participării directe și active la evenimentele vieții.

Carl Rogers precizează că „**învățarea experiențială semnifică creșterea personală și dezvoltarea conștiinței de sine**”.

În concepția sa despre învățare el a propus o nouă viziune asupra rolurilor jucate de primii actori ai scenei școlare: pedagogul și elevul / studentul. Pedagogului i se atribuie rolul de facilitator, iar elevului / studentului cea de (auto)formator. Primul este responsabil de crearea condițiilor optime învățării și dezvoltării, cel de-al doilea – de formarea sa proprie ca personalitate și profesionist.

Pentru ca pedagogul să se producă eficient în rolul său de facilitator între el și elev / student se instalează un tip special de relații care să se bazeze pe:

- 1) naturalețea conduitei pedagogului ca facilitator al învățării (congruență);
- 2) încrederea, încurajarea și acceptarea necondiționată a elevilor / studenților de către pedagog;
- 3) înțelegerea empatică.

Aceste condiții determină elevul / studentul să devină conștient de sine și să se accepte așa cum este, fapt ce constituie un punct de start în creșterea și formarea sa ca personalitate deplină (fully functioning person). Combs (apud Negura & Peev, 2005) menționa că modul cum o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală, iar scopul educării este să-l ajute să-și dezvolte o imagine pozitivă de sine.

Învățarea semnificativă ca învățare ce duce la schimbări în structura de personalitate a subiectului în sensul creșterii, autoactualizării și consolidării forței Eu-lui și sănătății lui psihomorale se caracterizează prin:

1) *implicarea personală*: atât latura cognitivă, cât și cea emotivă a subiectului care învață sunt implicate plenar în procesul învățării;

2) *inițiativa actului învățării îi aparține elevului*: chiar și atunci când stimulii și impulsurile vin din exterior senzația descoperirii, realizării, înțelegerii și priceperii vin din interior;

3) *autoevaluarea*: subiectul este cel ce determină dacă învățarea îi satisface trebuințele, ducă spre ceea ce dorește să cunoască, îi iluminează zonele obscure ale ignoranței resimțite de el;

4) *efect atotcuprinzător, global*: produce schimbări în comportament, valori, atitudini și personalitatea celui care învață;

5) *personalizată*: când se produce o astfel de învățare întreaga experiență capătă o semnificație proprie persoanei date.

Învățarea semnificativă este echivalentul creșterii și schimbării personale. Tuturor ființelor umane le este proprie tendința înnăscută de a se dezvolta (lucru care se întâmplă preponderent prin învățare). Subiectul, ce practică un astfel tip de învățare se angajeze în ea cu întreaga sa ființă, utilizând atât emisfera stângă – logică și liniară (masculinitate), cât și emisfera dreaptă – intuitivă, creativă, estetică (feminitate). Învățarea se produce astfel datorită combinării logicului cu intuitivul, inteligenței cu emoțiile, conceptului cu experiența, ideii cu semnificația (Negură & Peev, 2005).

Rezultatele obținute în urma unui studiu realizat pe sute de profesori și mii de elevi ai ciclului primar din Statele Unite ale Americii și Germania ne vorbesc despre o însușire mai rapidă a principiilor fundamentale cât și o manifestare mai sporită a creativității și a capacității de rezolvitor de probleme, în cazul în care profesorul se prezintă ca fiind o ființă umană (being real), înțelegătoare și grijulie. În aceste condiții nu se produce doar însușirea faptelor, ci și înțelegerea propriei ființe și îmbunătățirea comunicării cu colegii.

Pentru a facilita o astfel de învățare pedagogul:

- 1) va fi bine informat în domeniul său;
- 2) va stabili un climat psihologic pozitiv;
- 3) va crede că elevii / studenții săi sunt capabili să învețe;
- 4) va preciza scopurile subiectului care învață;
- 5) va organiza și va asigura accesibilitatea resurselor învățării;
- 6) va realiza un echilibru între componenta cognitivă și afectivă a învățării;
- 7) va împărtăși emoțiile și ideile cu subiectul care învață și nici de cum nu le va domina.

Astfel, educatorul devine un facilitator, un asistent de dezvoltare al subiectului care învață!

Efectul facilitării îl constatăm atunci când:

1) subiectul este implicat integral în învățare și deține controlul asupra mersului și orientării ei;
2) învățarea se bazează pe confruntarea directă cu problemele practice, personale și de cunoaștere;

3) autoevaluarea constituie metoda centrală de măsurare a progresului sau succesului.

Legitățile de care ascultă învățarea semnificativă sunt:

1) ea, învățarea semnificativă, se realizează atunci când sarcina de învățare este relevantă interesului personal al subiectului care învață;

2) învățarea inițiată de elev / student este una atotpătrunzătoare și de lungă durată;

3) învățarea se produce mai rapid atunci când nivelul amenințării Eului este scăzut, adică când situația de învățare este una securizantă.

Scopul final al acestui tip de educație e acela al pregătirii elevului să învețe de unul singur, fără ajutorul celor din jur, adică dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare. "*Educația să plece și să revină la elev!*" ar fi motto-ul ei. Îmi amintesc aici de o metaforă a lui T. Kotarbinski, notabil filosof polonez: învățătorul e ca și schelele la o construcție; el lucrează pentru ca în final să nu mai fie nevoie de el. Când elevul și-a însușit țelurile și tehnicile de autodezvoltare și autoformare el cu adevărat nu mai are nevoie de învățător. Se descurcă singur.

Modelul de acțiune pedagogică care își însușește acest punct de vedere este cel incitativ-personal, caracteristicile esențiale ale căruia sunt:

1. *Punctul de ancorare*: resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice și creatoare.

2. *Logica muncii pedagogice*: determinare în situație cu centrare pe elev/student ca subiect al propriei formări.

3. *Dominanta acțională*: a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici.

4. *Raporturile cu cunoștințele*: recunoașterea existenței a diferite forme de cunoștințe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecția conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează. Necesitatea unei acțiuni prealabile asupra atitudinilor și motivațiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează.

5. *Raporturile de putere în relația didactică*: refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme non-directive. Crearea unor modalități de cogestione, autogestione a puterii în cadrul grupurilor. Controlul calitativ și autoevaluativ: sancțiunile vin dinspre grup.

6. *Principalii agenți ai formării*: animatorii/facilitatorii, sau profesorul, cu rol de a elibera forțele latente ale persoanei și grupului într-o direcție autoformativă și înșiși subiecții care învață.

7. *Efecte sociale*: adaptarea mobilă la exigențele sistemului. Formarea unor "actori sociali" capabili să se reseteze și să se resitueze mereu în câmpul social și gnosiologic.

În final: rațiunea de a fi a învățării semnificative este aceea ca individul uman "să învețe să-și valorifice întregul potențial de dezvoltare cu care s-a născut pentru a deveni cât mai bun posibil și să-și trăiască viața într-un mod satisfăcător și plin de sens" (Rogers, 2008, p. 392). Cineva, ajuns la maturitate, ar putea purta nostalgii despre școală care i-a permis să-și trăiască copilăria în deplină natură a ei, ar putea chiar să parafrazeze la modul justificat un vers de Eminescu zicând și el ca poetul: Unde ești copilărie / Cu liceul tău cu tot?"

Bibliografie:

1. Berkowitz, L. *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill Inc., 1993.
2. Buss, A.H. *The Psychology of aggression*. New-York: J. Willey, 1961.
3. Florea, M. *Teorii psihologice asupra agresivității*. Cluj-Napoca: Institutul de istorie „G. Barițiu, 2003. Versiune on line: <http://www.history-cluj.ro/SU/annuare/2003/Florea.htm>.
4. Negură, I. & Peev, V. Valențele formative ale învățării semnificative. În: Cincilei C. (coord.) *Un deceniu de schimbări: pășind în viitor*. Chișinău: Epigraf, 2005.
5. Rogers, C.R. *A deveni o persoană*. București: Editura Trei, 2008.
6. Zilman, D. *Hostility and aggression*. New York: J. Willey, 1979.