

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHOLOGIE**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U.: 159.922.7:373.2 (043.3)

**TUDOR (OLARU) LĂCRĂMIOARA - ELENA**

**DIMINUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA  
PREȘCOLARI**

**Specialitatea: 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională**

Teză de doctor în psihologie

**Conducător științific:** **Vîrlan Maria**, doctor în psihologie,  
conferențiar universitar

**Autor:** **Tudor (Olaru) Lăcrămioara - Elena**

**CHIȘINĂU, 2023**

© TUDOR (OLARU) Lăcrămioara - Elena, 2023

## CUPRINS

<b>ADNOTARE (română, rusă, engleză).....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA ABREVIERILOR.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>8</b>
<b>1. INCURSIUNE TEORETICO - ȘTIINȚIFICĂ ASUPRA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI .....</b>	<b>16</b>
1.1. Agresivitatea: delimitări conceptuale și forme.....	16
1.2. Teorii explicative ale agresivității .....	25
1.3. Agresivitatea la copiii de vârstă preșcolară.....	33
1.4. Factorii care generează agresivitatea la preșcolari .....	42
1.5. Concluzii la capitolul 1 .....	49
<b>2. EVALUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI ÎN FUNCȚIE DE VÂRSTĂ, GEN, CLIMATUL PSIHOLAGIC DIN FAMILIE ȘI STATUTUL SOCIAL ÎN COLECTIVUL DE PREȘCOLARI .....</b>	<b>51</b>
2.1. Designul cercetării experimentale constatative .....	51
2.2. Manifestarea comportamentului agresiv la preșcolari, în funcție de vârstă și gen .....	60
2.3. Relația dintre nivelul agresivității la preșcolari și climatul psihologic din familie .....	70
2.4. Relația dintre agresivitatea preșcolarilor și statutul lor social în colectivul de semeni .....	74
2. 5. Concluzii la capitolul 2.....	77
<b>3. VALORIFICAREA PROGRAMULUI DE DIMINUARE A COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI .....</b>	<b>79</b>
3.1. Structurarea și implementarea programului de intervenție psihologică.....	79
3.2. Evaluarea eficienței programului formativ .....	107
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	114
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....</b>	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>119</b>
Anexa 1.Instrumente utilizate în cercetare .....	137
Anexa 2. Program de intervenție psihologică privind diminuarea .....	164
comportamentelor agresive la preșcolari .....	164
Anexa 3. Proiect „Consiliere de grup” .....	183
Anexa 4. Chestionar de satisfacție pentru părinți .....	191
Declarația privind asumarea răspunderii.....	194
<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>195</b>
<b>CURSURI DE FORMARE.....</b>	<b>199</b>
<b>CONFERINȚE ȘI SIMPOZIOANE .....</b>	<b>202</b>

## ADNOTARE

### Olariu (Tudor) Lăcrămioara Elena Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2023

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 261 de titluri, 119 pagini text de bază, 38 de tabele, 16 figuri, 21 de anexe. Rezultatele obținute sunt publicate în 16 lucrări științifice.

**Concepte-cheie:** preșcolar, agresivitate, educație, comportament agresiv, intervenție, psiholog, familie, emoție, factori de risc, factori sociali, grupa de preșcolari, cadru didactic.

**Domeniul de studiu:** psihologia preșcolarului, psihologia agresivității.

**Scopul cercetării:** studierea particularităților agresivității în funcție de gen și vârstă, de climatul psihologic din familie, de statutul social în colectiv la copiii preșcolari și elaborarea unui program complex de intervenție psihologică pentru diminuarea comportamentului agresiv la copiii de această vârstă.

**Obiectivele cercetării:** realizarea studiului teoretic al agresivității la preșcolari; identificarea unui complex de instrumente de diagnosticare a caracteristicilor agresivității la copiii preșcolari; investigarea diferențelor de gen și vârstă în manifestarea comportamentelor agresive la vârsta preșcolară; determinarea gradului de intensitate a agresivității în raport cu climatul psihologic din familie; determinarea nivelului de agresivitate al preșcolarilor în raport cu statutul social din colectivul de copii; elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție special adaptat pentru vârsta și problematica preșcolarului, în vederea diminuării comportamentului agresiv.

**Noutatea și originalitatea științifică:** pentru prima dată la nivel național s-a realizat un studiu comparativ-experimental privind comportamentul agresiv la preșcolari, în funcție de vârstă, gen, de climatul psihologic din familie și de statutul social în colectivul de preșcolari; s-a elaborat o metodologie de diagnosticare a comportamentului agresiv la preșcolari; s-a elaborat și s-a implementat programul complex de intervenție psihologică pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari.

**Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante rezidă în:** *identificarea* particularităților de manifestare a agresivității la copiii preșcolari, precum și *elaborarea și implementarea* unui program complex de intervenție psihologică, centrat pe formarea unor competențe sociale și de management al furiei la copilul preșcolar, pe formarea unor noi competențe de management al situațiilor-problemă pentru părinți și pentru cadrele didactice implicate în procesul instructiv-educativ, *ceea ce a contribuit* la diminuarea comportamentului agresiv la copiii preșcolari.

**Valoarea teoretică:** au fost obținute cunoștințe științifice despre natura psihologică a agresivității și despre caracteristicile esențiale ale comportamentului agresiv la vârsta preșcolară; despre factorii agresivității la vârsta preșcolară; despre strategiile de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari.

**Valoarea aplicativă:** elaborarea, implementarea și validarea programului complex de intervenție psihologică orientat spre formarea la preșcolari a competențelor de management al furiei; formarea la părinți și la cadrele didactice implicate în procesul instructiv-educativ a competențelor de gestionare a situațiilor-problemă; generarea de produse conexe programului de intervenție, precum: *tabloul cu replici asertive, setul de teme abordate în activitățile formative de consiliere a părinților, blazonul grupului* etc.

**Implementarea rezultatelor științifice:** aspectele cele mai importante ale cercetării au fost discutate, analizate și implementate în cadrul conferințelor științifice organizate în instituțiile superioare de învățământ din Republica Moldova și din România, în cadrul activităților didactico-metodice organizate în instituțiile preșcolare de învățământ din România.

## АННОТАЦИЯ

**Olariu (Tudor) Lăcrămioara Елена**

**Снижение агрессивного поведения у дошкольников,**

**Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии, Кишинев, 2022**

**Структура диссертации:** диссертация состоит из аннотации (на 3-х языках), введения, 3-х глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии, которая включает 261 источника, 21-ми приложений, 119 основных текстовых страниц, 38 таблиц и 16 рисунков. Полученные результаты опубликованы в 16 научных работах.

**Ключевые слова:** дошкольник, агрессия, воспитание, агрессивное поведение, психологическое воздействие, психолог, семья, эмоция, факторы риска, социальные факторы, группа дошкольников, педагог.

**Область исследования:** дошкольная психология, психология агрессии.

**Цель исследования:** изучить особенности проявления агрессии в зависимости от пола и возраста, психологического климата в семье, коллективного социального статуса детей дошкольного возраста и разработать комплексную программу психологического воздействия для снижения агрессивного поведения у детей этого возраста.

**Задачи исследования:** проведение теоретического исследования агрессии у дошкольников; выявление комплекса инструментов диагностики особенностей агрессии у дошкольников; исследование половых и возрастных различий в проявлении агрессивного поведения в дошкольном возрасте; определение степени интенсивности агрессии по отношению к психологическому климату в семье; определение уровня агрессивности дошкольников по отношению к социальному статусу группы детей; разработка и реализация специально адаптированной к возрасту и проблемам дошкольника комплексной программы вмешательства с целью снижения агрессивного поведения.

**Научная новизна и оригинальность:** впервые на отечественном уровне проведено сравнительно-экспериментальное исследование агрессивного поведения дошкольников в зависимости от возраста, пола, психологического климата в семье и социального положения в группе дошкольников; разработана методология диагностики агрессивного поведения у дошкольников; разработана и реализована комплексная программа психологического воздействия для снижения агрессивного поведения дошкольников.

**Полученные результаты, способствующие решению важной научной проблемы, заключаются в:** выявлении особенностей проявления агрессии у детей дошкольного возраста и разработке и реализации комплексной программы психологического воздействия, направленной на формирование навыков общения и управления гневом у детей дошкольного возраста, на формирование новых навыков решения проблем у родителей и педагогов, участвующих в учебно-воспитательном процессе, что способствовало бы снижению агрессивного поведения дошкольников.

**Теоретическая значимость:** получены научные знания о психологической природе агрессии и существенных характеристиках агрессивного поведения в дошкольном возрасте; о факторах агрессии в дошкольном возрасте; о стратегиях снижения агрессивного поведения у дошкольников.

**Практическая значимость:** разработка, реализация и апробация комплексной программы психологического воздействия, направленной на обучение дошкольников навыкам управления гневом, обучение родителей и педагогов, участвующих в учебно-воспитательном процессе, навыкам управления ситуацией - проблемой; создание продуктов, связанных с программой вмешательства, таких как: картинка с ассертивными замечаниями, набор тем, затронутых в формирующих мероприятиях из консультирования родителей, герб группы и т. д.

**Внедрение научных результатов:** наиболее важные аспекты исследования обсуждались, анализировались и внедрялись на научных конференциях, организованных в высших учебных заведениях Республики Молдова и Румынии, в дидактико-методических мероприятиях, организованных в дошкольных учреждениях Румынии.

## ANNOTATION

**Olariu (Tudor) Lăcrămioara Elena**  
**Decreasing aggressive behavior in preschool**  
**PhD thesis in psychology, Chisinau, 2022**

**Thesis structure:** introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 261 titles, 119 pages of basic text, 38 tables, 16 figures, 21 annexes. The results are published in 16 scientific papers.

**Key concepts:** preschool, aggression, education, aggressive behavior, intervention, psychologist, family, emotion, risk factors, social factors, group of preschoolers, teacher.

**Field of study:** preschool psychology, psychology of aggression.

**The aim of the research:** to study the peculiarities of aggression according to gender and age, the psychological climate in the family, the collective social status of preschool children and the development of a complex program of psychological intervention to reduce aggressive behavior in children of this age.

**The objectives of the research:** to carry out the theoretical study of aggression in preschool; identifying a complex of tools for diagnosing the characteristics of aggression in preschool children; investigating gender and age differences in the manifestation of aggressive behaviors in preschool age; determining the degree of intensity of aggression in relation to the psychological climate in the family; determining the level of aggression of preschoolers in relation to the social status of the group of children; elaboration and implementation of a complex intervention program specially adapted for the age and problems of the preschool in order to reduce the aggressive behavior.

**Scientific novelty and originality:** for the first time at national level, a comparative-experimental study was conducted on aggressive behavior in preschool according to age, gender, psychological climate in the family and social status in the group of preschool; a methodology for diagnosing aggressive behavior in preschool was developed; the complex program of psychological intervention for the reduction of aggressive behavior in preschool was developed and implemented.

**The results obtained that contribute to solving an important scientific problem lie in:** *identifying* the peculiarities of aggression in preschool children and *developing* and *implementing* a complex program of psychological intervention focused on the formation of social skills and anger management in preschool children, on the *formation* of new problem-solving skills for parents and teachers involved in the instructional-educational process, which has contributed to reducing aggressive behavior in preschool children.

**Theoretical significance:** scientific knowledge was obtained about the psychological nature of aggression and the essential characteristics of aggressive behavior in preschool age; about the factors of aggression in preschool age; about strategies to reduce aggressive behavior in preschool.

**Applicative value:** elaboration, implementation and validation of the complex program of psychological intervention aimed at training preschoolers of anger management skills, training parents and teachers involved in the instructional-educational process of situation management skills - problem; the generation of products related to the intervention program, such as: the picture with assertive remarks, the set of topics approached in the formative activities from the parents' counseling, the coat of arms of the group, etc.

**Implementation of scientific results:** the most important aspects of the research were discussed, analyzed and implemented in scientific conferences organized in higher education institutions in the Republic of Moldova and Romania, in didactic-methodical activities organized in pre-school institutions in Romania.

## **LISTA ABREVIERILOR**

BAV – Grila de observare a comportamentului agresiv

DSM V – Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale

ICD-10 – Clasificarea tulburărilor mintale și de comportament

TCC – Terapie cognitiv-comportamentală

ZPD – Zona de proximitate dezvoltare

Grupul GC – grupul de control

Grupul GE – grupul experimental

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța problemei abordate.** Trăim astăzi într-o societate în care complexitatea relațiilor care se stabilesc între oameni a dus la o schimbare a comportamentelor și atitudinilor, nu întotdeauna însă într-o direcție bună. Deși omul poate dobândi mult mai ușor cele necesare traiului, problemele pe care individul le înfruntă s-au transferat, într-o proporție destul de mare, în zona spirituală, reflectându-se de multe ori în comportamente antisociale, precum violența – fizică sau verbală, depresie și anxietate, refugiarea într-o realitate virtuală care uneori nu are legătură cu ceea ce se întâmplă în viața de zi cu zi. Îngrijorător este faptul că unele comportamente de acest fel apar de la vârste foarte fragede, necesitând intervenție și asistență psihologică, ceea ce obligă profesioniștii din domeniu să caute cât mai rapid soluții eficiente la aceste probleme.

Specialiștii atrag atenția, din ce în ce mai mult, asupra fenomenelor care apar în grupurile umane, cu precădere în mediul școlar: cazuri grave de agresivitate, în care de multe ori este vorba de atacuri armate, ce pun în pericol viața și integritatea celor din jur, fenomenul de bullying, care duce la apariția unor traume grave, cu cazuri de suicid, agresivitate sporită, manifestată atât verbal, cât și fizic (bătăi între elevi, indiferent de gen), discriminare. Privind cu atenție la ceea ce se încearcă să se inducă în mediul școlar – adică toleranță, egalitate, eliminarea violenței – extinderea și adâncirea acestor fenomene apare ca un paradox. Pe de o parte, suntem instruiți să promovăm valorile morale și umane, pe de altă parte, ceea ce se întâmplă contrazice intenționalitatea și ne arată că rezultatele pe care le obținem în urma demersurilor nu sunt cele așteptate.

În acest tablou al agresivității sunt cuprinși, deopotrivă, copii și părinți. Manifestările agresive sunt des întâlnite și în familii: copiii sunt victime inocente și, de multe ori, tăcute, dar ei adoptă, integrează aceste comportamente și le duc la un nivel la care de multe ori nu ne gândim.

În grădiniță, sunt din ce în ce mai frecvente situațiile în care copii de vârste cuprinse între 4 și 6 ani dau dovadă de incapacitate de a se adapta la viața în grup, reclamă atenție doar pentru sine și doresc acces nelimitat și singular la resurse, neținând seama de colegi – ceea ce pune de multe ori educatorul în situații greu de gestionat.

Pe de altă parte, unii părinți se consideră atotștiutori, intervin (de multe ori în mod nefericit), nu reușesc să petreacă suficient timp cu copiii, dar doresc ca grădinița și școala să le rezolve întreaga problematică cu care se confruntă, neîncercând să găsească ajutor specializat și neținând seama de recomandările cadrului didactic.

Acest cumul de factori, descriși pe scurt, a condus la exacerbarea unor comportamente indezirabile ale copiilor de grădiniță, chiar de la grupe mici sau mijlocii, cadrele didactice trăgând un semnal de alarmă în acest sens. Necesitatea identificării unor instrumente corespunzătoare de



intervenție ne apare astfel ca fiind urgentă și extrem de necesară, deoarece copiii de astăzi sunt adulții de mâine, pe care ni-i dorim responsabili, empatici, capabili să evolueze în mod adecvat într-o societate, sperăm, mai bună ca cea actuală.

În perspectiva debutului școlar, integrarea preșcolarului cu comportamente agresive în activitatea de învățare va fi deficitară, pe fondul unei pregătiri psihologice insuficiente, dacă nu se va ține seama de necesitatea diminuării comportamentelor agresive. La această observație se adaugă și particularitățile de vârstă și de gen, climatul psihologic din familie și statutul social în colectivul de preșcolari, din prisma stabilirii de relații sociale adecvate cu semenii. Considerăm că elaborarea unor mecanisme eficiente de diminuare a comportamentelor agresive la preșcolari, prin luarea în considerare a vârstei, genului, mediului familial și a statutului preșcolarului în colectiv, reprezintă o problemă stringentă și necesită un studiu complex. Urmează să se stabilească metodele și tehnicile de diminuare a agresivității, care să dea eficiență intervenției psihologice la preșcolarii agresivi.

**Descrierea situației din domeniu și identificarea problemei de cercetare.** Studiile realizate asupra copiilor cu comportamente agresive de către cercetătorii M. Mireștean [125], C. Grădinaru [90] și D. Stănculeanu [210] atestă și subliniază necesitatea elaborării și implementării unui set de acțiuni psihologice adecvate pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. Politicile naționale educaționale, din Republica Moldova și din România, actele normative care reglementează violența și agresivitatea (*Codul educației al Republicii Moldova*, nr. 152, din 17 iunie 2014; *Hotărârea Guvernului privind aprobarea strategiei naționale „Educație pentru toți”, pentru anii 2010–2020*; *Codul familiei și Codul penal*, din România) reglementează activitatea specialiștilor în domeniu. În contextul exigențelor și schimbărilor din domeniul politicilor educaționale naționale, prin tema de cercetare, căutăm să identificăm soluții eficiente pentru ameliorarea și diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari. Considerăm insuficiente studiile privind relația dintre comportamentul agresiv și diminuarea lui la preșcolari, din perspectiva elaborării unor programe care să susțină reducerea acestui fenomen, ceea ce ne indică un domeniu aflat la începuturile explorării.

Problema consilierii psihologice de la vârste din ce în ce mai mici nu mai este astăzi un fapt neobișnuit, mai ales în condițiile în care este recunoscută starea de alienare și însingurare a individului, care, în numeroase cazuri, ajunge la concluzia că nu mai poate gestiona situația în care se află. De multe ori problemele psihice cu care un individ se confruntă pot fi ignorate, minimalizate ori confundate, ceea ce duce la exacerbarea comportamentelor, excluderea individului din grupurile sociale, marginalizarea lui și înregistrarea unor manifestări extreme. Comportamentele agresive la vârste din ce în ce mai mici sunt astăzi în centrul atenției

cercetătorilor și al practicienilor în domeniul psihologic: Pratibha Reebye [254], Michael Ogundele [252], Lia Lopes Gonçalves et all. [251], Rosario Cabello et all. [239], Maartje Raaijmakers [253], Vanessa LoBue [250], Petermann Franz și Petermann Ulrike [173], A.R. Barkley [11], Muntean Anca și Munteanu Ana [135], I. Drugaș (coord.) [70], Elena Losî [68, 114, 115, 116], Maria Vîrlan [219], etc.

Necesitatea intervenției este pusă însă față în față cu dezavantajele care țin în principal de costuri și de perioada lungă în care individul are nevoie de asistență, înaintându-se, în general, cu pași mici și cu probabilitate mare de recidivă. Soluția ar putea fi nu intervenția psihologică de lungă durată, ci antrenarea individului în direcția identificării problemelor cu care se confruntă, a recunoașterii lor și a asimilării unor instrumente cu care să-și controleze stările și să-și asigure echilibrul în plan personal și social.

Inițiative în acest sens au avut Petermann Franz și Petermann Ulrike [173]; I. Holdevici [93], [94], [95], [96], [97], [98]; I. Mitrofan [126], [127], [128], [129]; S. Jennings [245], [246], [247]; I. Yalom [232], I. Drugaș [70].

Sunt necesare totuși intervenții particularizate și cu rezultate mai rapide, dat fiind faptul că, pe de o parte, astăzi părinții nu mai petrec timp suficient cu copiii: fie având un program de muncă extins, fie plecând în străinătate și lăsând copiii cu alți aparținători, lipsindu-i astfel de îndrumarea și afecțiunea atât de necesare; pe de altă parte, de foarte multe ori, copiii sunt expuși unui mediu agresiv, iar singura cale de apărare pe care o găsesc este aceea de a fi agresivi la rândul lor.

Ajungem astfel la necesitatea de identificare a unui set de instrumente adaptate și particularizate, astfel încât intervenția psihologică să nu fie de lungă durată, împovărătoare, dar să genereze rezultate pozitive, care să conducă la diminuarea agresivității la copilul preșcolar și la formarea unor conduite de ajutorare, ca alternativă comportamentală, prin inhibarea agresivității, precum și la formarea și dezvoltarea unor competențe sociale, prin care copiii să-și asigure acoperirea nevoilor de relaționare, apropiere, recunoaștere și autoconfirmare.

**Problema cercetării** constă în rezolvarea contradicției dintre necesitatea acută de diminuare a comportamentelor agresive la preșcolari și lipsa programelor de intervenție psihologică verificate experimental.

**Scopul cercetării** constă în studierea particularităților agresivității în funcție de gen și vârstă, de climatul psihologic din familie, de statutul social în colectiv la copiii preșcolari și elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psihologică, pentru diminuarea comportamentului agresiv la copiii de această vârstă.

**Obiectivele cercetării:**

1. Realizarea studiului teoretic al agresivității la preșcolari;
2. Identificarea unui complex de instrumente de diagnosticare a caracteristicilor agresivității la copiii preșcolari;
3. Investigarea diferențelor de gen și vârstă în manifestarea comportamentelor agresive în vârsta preșcolară;
4. Determinarea gradului de intensitate a agresivității în raport cu climatul psihologic din familie;
5. Determinarea nivelului de agresivitate al preșcolarilor în raport cu statutul social din colectivul de copii;
6. Elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție special adaptat pentru vârsta și problematica preșcolarului în vederea diminuării comportamentului agresiv.

**Ipoteza de cercetare:** comportamentul agresiv la preșcolari este un fenomen complex, determinat de particularitățile de vârstă și gen, de climatul psihologic în familie și de statutul social în colectivul de copii.

**Metodologia cercetării științifice.** Cercetarea se circumscrie, pe de o parte, teoriilor și legităților care descriu etapele de dezvoltare cognitiv-afectivă a copilului, iar pe de altă parte, teoriilor învățării și pedagogiei, care explică originea unor comportamente, precum și modul în care copilul poate fi instruit și educat.

De asemenea, cercetarea are în vedere suportul teoretic oferit de noile tendințe care se manifestă în psihologie, prin care diminuarea unor comportamente nedorite se poate realiza și prin responsabilizarea individului și înzestrarea lui cu instrumentele necesare, în vederea transformării acestuia din subiectul intervenției în colaboratorul practicianului, în vederea asigurării succesului.

Drept repere teoretice, au fost luate în considerare etapele pe care individul le parcurge în dezvoltarea sa, atât în abordarea stadiilor de vârstă, cât și în abordarea genetică, precum și caracterizarea acestora din punct de vedere cognitiv și afectiv (Petermann Franz și Petermann Ulrike [173], D. Sălăvăstru [198], L. Iacob și A. Cosmovici [38], R. Schaffer [200], L.S. Vygotsky [225], S. Popoviciu [179], A. Dragu și S. Cristea [69], F. Golu [86], [87], [88], [89]).

Sprijinul necesar conceperii cercetării constatative și intervenției a fost identificat în lucrări actuale din literatura psihologică românească și internațională, care tratează problemele societății și modul în care acestea se reflectă în comportamentele individuale: Koch K. [111], Petermann Franz și Petermann Ulrike [173], L. Corman [36], A. Hare și R. Hare [244], M.G. Hâncean [92], Ș. Boncu și C. Ceobanu [19], N. Bucun și A. Glavan [23], I. Holdevici [98], I. Mitrofan [126], [127], [128], [129], [130], S. Jennings [245], [246], [247], DSM-5 [1].

Metodele de cercetare utilizate în cercetarea de față au fost stabilite în corelație cu tema de cercetare, cu ipotezele și obiectivele cercetării.

Astfel, în cercetare au fost utilizate următoarele categorii de metode:

- a) *metode teoretice*: metoda monografică, metoda bibliografică;
- b) *metode empirice*: experimentul (de constatare, formativ, de control), grila de observare BAV, testul „Desenul arborelui”, testul „Desenul familiei”, testul sociometric Moreno;
- c) *metode statistico-matematice*.
  - utilizate în cadrul experimentului de constatare:
    - *testul neparametric Kruskal-Wallis* pentru analiza asocierii categoriilor unei variabile nominale sau ordinale cu nivelurile unei variabile de interval/raport, ce au distribuții semnificativ diferite de distribuția normală;
    - *testul U-Mann-Whitney* pentru eșantioane independente;
    - *metoda Spearman* pentru precizarea existenței corelațiilor statistice directe și inverse între parametrii cuantificabili studiați.
  - utilizate pentru analiza datelor obținute în cadrul experimentului de control:
    - *testul U-Mann-Whitney* pentru eșantioane independente;
    - *testul Wilcoxon* pentru compararea, pe baza rangurilor, a valorilor distribuțiilor date de măsurarea inițială și de cea finală.

**Noutatea și originalitatea științifică.** Pentru prima dată la nivel național s-a realizat un studiu comparativ-experimental privind comportamentul agresiv la preșcolar, în funcție de vârstă, gen, climatul psihologic din familie și statutul social în colectivul de preșcolari; s-a elaborat o metodologie de diagnosticare a comportamentului agresiv la preșcolari; s-a elaborat și s-a implementat un program complex de intervenție psihologică pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari.

Programul elaborat în cadrul cercetării de față este împărțit în trei axe de intervenție: *preșcolar* (individual și în grup), *părinți* și *cadre didactice*. Direcțiile de acțiune se manifestă pe planul managementului stresului, al exprimării emoționale, al îmbunătățirii stimei de sine, al controlului comportamentului și al psihoeucației, urmate de validarea experimentală a schemei de intervenție concepute.

**Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante** rezidă în identificarea particularităților de manifestare a agresivității la copiii preșcolari, elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psihologică, centrat pe formarea unor competențe sociale și de management al furiei la copilul preșcolar, pe formarea unor noi competențe de management al situațiilor-problemă pentru părinți și pentru cadrele

didactice implicate în procesul instructiv-educativ, ceea ce a contribuit la diminuarea comportamentului agresiv la copiii preșcolari.

**Semnificația teoretică:** au fost obținute date științifice despre natura psihologică a agresivității și despre caracteristicile esențiale ale comportamentului agresiv la vârsta preșcolară; despre factorii agresivității la vârsta preșcolară; despre strategiile de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari.

**Valoarea aplicativă:** elaborarea, implementarea și validarea unui program complex de intervenție psihologică, orientat spre formarea la preșcolari a competențelor de management al furiei, formarea la părinți și la cadrele didactice implicate în procesul instructiv-educativ a competențelor de gestionare a situațiilor-problemă; generarea de produse conexe programului de intervenție, precum: tabloul cu replici asertive, setul de teme abordate în activitățile formative de consiliere a părinților, blazonul grupului, etc.

Structurile teoretico-aplicative pe care se fundamentează lucrarea sunt valorificate și validate în planul de intervenție construit, precum și în rezultatele obținute în urma utilizării acestui plan în grupul de lucru. În urma utilizării acestui model de intervenție, nivelul agresivității a fost diminuat, copilul preșcolar a manifestat o creștere a stimei de sine, a empatiei și a nivelului de integrare în grupul social, și-a îmbunătățit relațiile în familie și în grup, rezultatul final fiind creșterea calității vieții atât pentru copil, cât și pentru părinți și pentru grupa de preșcolari.

În urma aplicării modelului de intervenție propus prin lucrarea de față, model care are drept aspect particular intervenția asupra tuturor părților implicate în actul agresiv: copil, părinte, cadru didactic, grupa de grădiniță, s-a intervenit asupra tuturor factorilor de influență a agresivității, avantajul fiind acțiunea concentrată, ținându-se cont de întreg pachetul de factori modelatori.

**Aprobarea rezultatelor cercetării.** Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău, la conferințe științifice organizate în cadrul UPS „Ion Creangă”, la Universitatea „V. Alecsandri” din Bacău și în cadrul unor seminare, workshop-uri organizate în instituții educaționale, precum și în reviste științifice. De asemenea, rezultatele cercetării au fost discutate și analizate în cadrul întâlnirilor cu conducătorul științific și cu comisia de îndrumare.

Strategiile și căile principale de intervenție au fost diseminate și discutate în comunicările la conferințele științifice naționale și internaționale, în cadrul unor mese rotunde organizate în grădinițele în care s-a desfășurat cercetarea, în ședințele de catedră din grădinițele cuprinse în cercetare, precum și în ședințele și întâlnirile cu părinții preșcolariilor.

**Sumarul compartimentelor tezei:**

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța problemei de cercetare, descrierea situației în domeniul de cercetare, problema, scopul și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică a cercetării, semnificația teoretică și aplicativă a cercetării, aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării, volumul și structura tezei, sumarul compartimentelor tezei.

În capitolul 1 – **„Incursiune teoretico-științifică asupra comportamentului agresiv la preșcolari”**, sunt prezentate fundamentele științifice ce descriu stadiile de dezvoltare a copilului preșcolar, precum și manifestările agresive în grupul social, punctând totodată și conceptele de bază: abordarea genetică, abordarea stadialității în funcție de vârstă, criteriile de diferențiere dintre agresivitate și violență, teoria biologică, teoria psihologică, teoria socioculturală, structurile psihicului uman, teoria etologică, teoria sociobiologică, teoria frustrare-agresiune, teoria indice-excitație, teoria transferului excitației, teoria învățării sociale, factorii personali ai agresivității.

Toate aceste elemente au fost utilizate la identificarea particularităților comportamentale în funcție de vârstă, de mediul de proveniență, de caracteristicile mediului educațional în care preșcolarul petrece o parte din zi, de specificul personal al subiecților incluși în cercetare, precum și de tendințele sociale actuale.

Informațiile incluse în incursiunea teoretică au constituit baza selectării instrumentelor de testare a preșcolariilor, a s instrumentelor de intervenție și a modului în care pot fi combinate, în vederea asigurării succesului în aplicarea modelului și a atingerii obiectivelor fixate.

Identificarea celor mai importante repere teoretice a fost legată de numele unor personalități din domeniul psihologiei, recunoscute pe plan internațional: A. Freud [79]; A. Bandura [237]; E. Debarbieux [260]; P. Popescu-Neveanu [178]; P. Zimbardo [259]; L.S. Vygotsky [225]; I. Holdevici [93], [94], [95]; D. Sălăvăstru [198]; A. Cosmovici [37]; Petermann Franz și Petermann Ulrike [173]; I.D. Yalom [232], E. Losfi [114], [215], M. Vîrlan, [219], C. Perjan [171], [172] etc.

În capitolul 2 – **„Evaluarea comportamentului agresiv la preșcolari în funcție de vârstă, gen, climatul psihologic din familie și statutul social în colectivul de preșcolari”**, sunt prezentate obiectivele cercetării, ipotezele, metodele și instrumentele de lucru, prelucrarea statistică a informațiilor primare obținute în urma aplicării testelor de măsurare a agresivității și a grilei de observare, precum și concluziile intermediare. Sunt descrise instrumentele de lucru: testul „Desenul arborelui”, Grila de observare BAV, testul „Desenul familiei” și testul sociometric Moreno, precum și testele statistice utilizate. Datele prelevate în cercetarea constatativă sunt structurate în tabele și grafice, în conformitate cu necesitățile de interpretare.

Capitolul 3 – **„Valorificarea programului de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari”** cuprinde reperele pe care se fundamentează planul de intervenție *Model de*

*intervenție pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari*, modul de implementare a acestui plan, precum și rezultatele obținute la retestările care au urmat aplicării planului.

Alături de structura grupului experimental și a grupului de control, în acest capitol este descris amănunțit modul de lucru, precum și rezultatele așteptate în urma parcurgerii fiecărei etape. Pentru validarea rezultatelor, capitolul cuprinde datele obținute în urma retestării grupului experimental și compararea rezultatelor obținute cu cele generate de grupul de control.

Descrierea modului de intervenție este adecvată axelor pe care este structurată intervenția: consilierea individuală a preșcolarului agresiv, consilierea de grup, consilierea părinților și trainingul cadrelor didactice. Sunt descrise instrumentele de lucru: povestea terapeutică, art-terapia, jocul: jocul cu marionete, jocul de rol, pălăria magică, conversația, precum și modul de lucru în fiecare caz. În urma intervenției, a rezultat *Tabloul cu replici asertive*, *Setul de teme abordate în activitățile formative din consilierea părinților*, *Blazonul grupului*, precum și seturi de reguli de aplicat de către părinți și de cadrele didactice, în vederea soluționării conflictelor.

**Concluziile generale și recomandările** sintetizează ideile principale desprinse din fiecare capitol, precum și modul în care rezultatele cercetării pot fi extrapolate și generalizate, în vederea utilizării lor în practica desfășurată în cabinetul psihologului.

# 1. INCURSIUNE TEORETICO - ȘTIINȚIFICĂ ASUPRA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI

## 1.1. Agresivitatea: delimitări conceptuale și forme

De-a lungul existenței sale, ființa umană parcurge o serie de etape de dezvoltare și de achiziționare a cunoștințelor și priceperilor necesare gestionării tuturor situațiilor prin care trece: asigurarea hranei, obținerea unui adăpost care să-i ofere apărare împotriva factorilor de mediu, socializarea.

Teoriile care delimitează stadiile pe care individul le parcurge au încă un caracter deschis [38, pag. 33], iar aspectele problematicii sunt multiple. Unul dintre aceste aspecte este prezența stadialității, atât în abordarea genetică, cât și în abordarea stadiilor de vârstă.

Abordarea genetică are un traseu longitudinal și pune în evidență procesele psihice specifice: cognitive, afective, moral-sociale, acționale. Abordarea stadialității în funcție de vârstă este transversală și este interesată de caracterul unitar al unor aspecte relevante ale vieții psihice care au loc în viața unui individ aflat într-o anumită etapă de vârstă.

Între cele două modalități de delimitare a unor etape din viața individului există un decalaj, stadiile de vârstă neputându-se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice [38, pag. 33].

Fiecare tip de stadialitate este caracterizat de anumite specificități [38, pag. 33]:

➤ În abordarea genetică, definirea stadiilor reunește un ansamblu de condiții: ordinea achizițiilor rămâne neschimbată, fiecare stadiu are o structură proprie, achizițiile anterioare nu dispar, ci sunt reconvertite, fiecare stadiu reprezintă un moment de echilibru al vieții psihice și fiecare stadiu are un moment de pregătire și unul de încheiere;

➤ În cazul stadialității în funcție de vârstă, denumită și stadialitate psihodinamică, modul de definire se referă la un ansamblu de caracteristici și există posibilitatea de a opera cu acest concept pe tot parcursul vieții individului.

Jean Piaget, considerat unul dintre cei mai mari psihologi, ne-a oferit un model al dezvoltării inteligenței, conceput ca o construcție progresivă, bazată pe factorii interni ai individului, precum și pe factori externi ce iau în considerare mediul în care omul evoluează. În concepția sa, inteligența reprezintă măsura în care individul reușește să asigure o stare de echilibru între organism și mediu, prin adaptare, ca rezultat a două procese complementare, *asimilarea* și *acomodarea* [174, pag. 39]. În procesul de asimilare, individul își îmbogățește bagajul cognitiv și experiențial, pe care îl integrează în schemele sale operatorii, iar, prin acomodare, aceste scheme sunt ajustate în conformitate cu situațiile noi ce trebuie gestionate.



Adoptarea unei conduite adecvate unei situații specifice este rezultatul acestui echilibru la care copilul ajunge pe parcursul dezvoltării sale, care, de fapt, este un stadiu, iar atingerea unei noi stări de echilibru, a unui nou stadiu, se face prin noi situații de asimilare și acomodare.

Această stadialitate a lui Piaget stă încă la baza construirii și dezvoltării teoriilor cognitive, ea punând în concordanță evoluția cognitivă a copilului cu evoluția judecății sale morale.

Dezvoltarea este văzută ca o construcție în trepte, achizițiile fiecărei trepte bazându-se pe treapta anterioară și pe reinterpretarea la un nivel superior a tot ceea ce a dobândit individul până în acel moment. Copilul începe evoluția sa prin copierea, preluarea normelor și regulilor din imediata sa apropiere, fără să le selecteze și să le raporteze la propria sa persoană, apoi își formează, consolidează și integrează aceste norme într-un sistem valoric propriu, trecând de la stadiul heteronom la cel autonom. Limitele stadiilor propuse de Piaget pot să varieze în funcție de o serie de factori precum bogăția experiențelor acumulate, varietatea spațiului sociocultural, înzestrarea intelectuală, dar studiile ulterioare au dovedit că, în diferite culturi, această stadialitate este, cu aproximație, aceeași.

Dihotomia *heteronom-autonom* fundamentează cercetările lui L. Kohlberg, având efecte în formarea unei conduite morale la individ. Astfel, Kohlberg a identificat trei niveluri de evoluție, fiecare cu câte două stadii [38, pag. 37]:

1. **Nivelul premoral (preconvențional)** are ca repere cronologice vârsta de 4-10 ani, când copilul poate să opereze cu noțiunile bun - rău, cuminte - obraznic, corect - greșit, precum și să realizeze că acțiunile au consecințe.

Stadiile acestui nivel sunt:

- Stadiul 1, al **moralității ascultării**, având drept element de referință pedeapsa și recompensa, tendința fiind aceea de a evita pedeapsa și de a se supune normei;
- Stadiul 2, al **moralității hedonismului instrumental naiv**, având ca axă centrală conformarea la normă, care devine *sursă de beneficii*.

2. **Nivelul moralității convenționale** are ca repere temporale vârsta de 10-13 ani, vârsta la care este asumat rolul de copil în conformitate cu normele universului familial, când se dezvoltă sentimentul de apartenență la grup, motivația comportamentală fiind primirea recunoașterii comportamentului adecvat. Acest nivel include, de asemenea, două stadii.

- Stadiul 1, al **moralității bunelor relații**, când normele sunt acceptate și respectate în schimbul etichetării personale ca **băiat bun/fată bună**. La această etapă, acțiunile încep să fie analizate și judecate în conformitate cu intenționalitatea lor, nu cu urmările, ca până acum;
- Stadiul 2, al **moralității și ordinii**, este stadiul în care începe să fie integrată și acceptată autoritatea, respectarea legilor și normelor fiind privită ca o acțiune care aduce beneficii personale.

3. *Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale* se desfășoară după vârsta de 13 ani, la tinerețe (ori niciodată), este perioada în care principiile morale sunt interiorizate ca modalitate de identificare cu grupul de referință, ele fiind definite acum în termeni personali.

- Stadiul 1 al acestui nivel, al *moralității contractuale*, semnalează respectarea standardelor ca un rezultat al procesului decizional personal, când regulile și legile pot fi modificate, pentru a fi de utilitate generală;

- Stadiul 2, al *moralității principiilor individuale de conduită*, este perioada când se conturează și se consolidează un sistem propriu de valori morale, când noțiunile abstracte de egalitate, dreptate, reciprocitate, primesc semnificații, sunt ierarhizate și orientarea în această zonă a moralității dominate de reguli și valori se face în vederea evitării condamnării.

Acest model propus de L. Kohlberg stă la baza deciptării procesului de dezvoltare a raționamentului moral.

O altă abordare a stadialității dezvoltării la preșcolar este elaborată de L. S. Vygotsky, care propune o teorie alternativă la teoria lui Piaget. Savantul rus afirmă că mediul social în care copilul trăiește și se dezvoltă are un rol hotărâtor în dezvoltarea sa, deoarece îi furnizează o serie de mijloace specifice, care îl determină să interacționeze și să penduleze între procesele intrapsihice și cele interpsihice. Dezvoltarea cognitivă, în accepțiunea lui Vygotsky, este un proces social ce se desfășoară pe direcția de la social la individual, concluzie la care se ajunge după ce se analizează dezvoltarea umană pe trei paliere, și anume: cultural, interpersonal și individual. Copilul este asistat în evoluția sa de un adult, fără ajutorul căruia nu ar putea să performeze utilizând doar instrumentele proprii, Vygotsky fiind convins că limbajul și dezvoltarea proceselor cognitive se află într-o relație de dependență directă [225, pag. 194].

Astfel, Vygotsky aduce în atenție o serie de noi concepte care definesc teoria dezvoltării cognitive în condiții social-istorice:

- **Medierea** – pune în lumină existența celui de-al doilea actor ce contribuie decisiv la dezvoltarea instrumentelor cognitive ale copilului. Acest actor este *mediatorul*, care joacă un rol complex în evoluția dezvoltării cognitive: resursă informațională, resursă de supraviețuire biologică, interfață de contact cu mediul etc.
- **Procesele de internalizare** – prin intermediul cărora toate acțiunile și interacțiunile externe sunt valorificate de copil în formarea structurilor mentale personale, cu ajutorul cărora va emite propriile sale judecăți. Vygotsky arată că internalizarea are loc în trei etape, în funcție de nevoile de asistență manifestate de copil, și anume: asistența este furnizată de cineva mai abil în realizarea unei sarcini, apoi copilul își oferă singur asistența necesară, verbal,

în timp ce realizează sarcina, ultima etapă fiind cea în care îndeplinirea sarcinii respective se internalizează, devenind resursă în realizarea unor sarcini viitoare;

- **Zona proximală de dezvoltare** – are în vedere decalajul dintre performanța realizabilă la un moment dat al dezvoltării și performanța posibilă atunci când există un mediator care asigură asistență și sprijin adecvat. Abreviat ZPD, acest concept central lansat de Vygotsky se axează pe capacitatea unei persoane de a învăța ceea ce nu știe încă. Așa se explică evoluția mai rapidă a copiilor care colaborează cu adulți sau cu alți copii mai avansați.
- **Interacțiunea socială** – este pusă de Vygotsky în legătură cu dezvoltarea psihocognitivă prin faptul că, prin colaborare, copiii își fac achizițiile necesare pentru a-și asigura independența la momentul oportun, adică pentru a-și forma competențele necesare reluării și realizării cu succes a unor sarcini, fără a mai beneficia de ajutor sau asistență.
- **Limbaajul și dezvoltarea conceptelor** – se bazează pe separarea conceptelor de dezvoltare naturală și dezvoltare culturală. Vygotsky consideră că dezvoltarea culturală se produce având drept fundament dezvoltarea naturală, pe parcursul achiziționării și utilizării instrumentelor culturale și a simbolisticii concretizate în limbaj și scriere, prin concretizarea funcției comunicative a limbajului.
- **Concepte științifice, concepte spontane** – apar la Vygotsky prin distincția pe care acesta o face între observațiile copilului, pe care acesta le face în general, în afara școlii, și cele pe care și le însușește în cadrul instruirii formale, realizate în școală.

O altă abordare interesantă a lui Vygotsky este cea a separării tipurilor de învățare care intervin în dezvoltarea copilului mic: învățarea după propria sa programă și învățarea la școală, cu învățătorul, după o programă propusă [225, pag. 300-301]. Savantul consideră că până la trei ani copilul învață **după propria sa programă**, exemplificând prin stadiile parcurse de copil în achizițiile de limbaj, ce nu țin seama de expectanțele adultului care îl sprijină (mama, de obicei), ci sunt în funcție de ceea ce copilul preia, selectează din mediul în care evoluează. Această dezvoltare a atenției, a memoriei, a gândirii sale se produce dacă există o congruență între momentul experiențial și vârstă. Citând o serie de psihologi și cercetători, printre care de Frise, Fortin, Maria Montessori, Vygotsky arată că există **perioade optime de învățare** [225, pag. 302-303], iar existența unui decalaj între aceste perioade și stimulii la care sunt expuși copiii poate conduce la lipsa unor efecte sau la efecte negative. Dezvoltarea copilului în integralitatea sa este legată de cumulara îmbunătățirii calităților sale precum memoria, gândirea, atenția, care conduc la existența unor caracteristici ale conștiinței acestuia. De fapt, creșterea conștiinței copilului este legată de modificarea raportului dintre diversele sale funcții, odată cu trecerea memoriei în centrul conștiinței [225, pag. 304]. În accepțiunea sa, memoria deține locul central în sistemul funcțiilor,

fiind primordială pentru prelucrarea și valorizarea experiențelor și stimulilor la care copilul preșcolar este expus în mediul în care evoluează.

Dezvoltarea, din prisma lui Vygotsky, este o *socioconstrucție* [198, pag. 47] care se desfășoară într-o direcție inversă celei sugerate de Piaget, care afirma că există o legătură directă între stadiul de dezvoltare a individului și capacitățile sale de învățare, Vygotsky susținând că raportul de cauzalitate este invers proporțional, adică învățarea conduce la dezvoltare, decalajul dintre ele generând *zona proximei dezvoltări*, care ne arată potențialul de dezvoltare. El afirmă că în acest *spațiu potențial de progres*, într-o activitate de grup și cu sprijinul unui adult (părinte, profesor, etc.), un copil este capabil de o performanță superioară celei pe care o poate atinge în mod autonom [198, pag. 47].

Astfel, *prin particularitățile sale, copilul de vârstă preșcolară este capabil să înceapă un nou ciclu de învățare, inaccesibil lui până la acel moment* [225, pag. 307].

Concluzionând, Vygotsky consideră că limbajul este instrumentul cel mai important pentru a asigura achizițiile intelectuale, fiind canalul principal de transmitere a experienței sociale și culturale, având rol reglator în activitate prin instrucțiunile primite de la adult sau pe care copilul și le administrează singur prin monolog, limbajul fiind utilizat ca instrument de gândire [225, pag. 196].

Psihologul american J.S. Bruner arată că atât teoria behavioristă, cât și cea constructivistă au omisiuni și le adaugă acestora elementul cultural specific. În opinia sa, deoarece behaviorismul pune accentul pe comportamente, iar constructivismul - pe procesele mentale, un rol important îi revine culturii căreia îi aparține individul, care influențează atât stadialitatea dezvoltării, cât și durata fiecărui stadiu. Bruner consideră că unui copil i se poate livra orice temă/conținut, cu condiția ca acesta să fie prezentat într-o formă adecvată vârstei [241].

Bruner promovează învățarea prin descoperire și prin formularea de probleme, considerând că potențialul copiilor este subestimat, capacitățile lor fiind mult mai consistente decât cred în mod obișnuit adulții [241].

Din punctul de vedere al dezvoltării psihosociale, specialiștii acceptă ca fiind cel mai valid model cel propus de E. Erikson, care consideră că, pe parcursul vieții, individul trece prin diferite situații din care derivă sarcini specifice de soluționat, iar personalitatea este rezultanta modului în care aceste conjuncturi au fost soluționate. Ideea centrală este aceea că trecerea cu succes la o altă etapă se face cu condiția soluționării adecvate a etapei (situației/conjuncturii) prezente. Erikson mai face și constatarea că rezolvarea inadecvată a unor situații anterioare poate fi compensată în etapele următoare, dar că rezolvarea satisfăcătoare poate conferi mai multă siguranță individului, iar etapele următoare vor fi mai ușor de parcurs [9].

Există autori care definesc agresiunea, indiferent de forma în care s-ar manifesta, ca un comportament care vizează producerea de prejudicii unei alte ființe vii și care are toate motivele să evite un astfel de tratament față de sine (A. Bandura, L. Berkowitz, R. Baron, J. Dollard, N. Silmann, K. Lorentz, R. Miller, Z. Freud și alții) .

În opinia altora, agresiunea este o activitate puternică - dorință de autoafirmare, forță internă, care permite unei persoane să reziste forțelor externe (F. Allan). Alți autori consideră că agresiunea reprezintă acțiunile și reacțiile de ostilitate, atacurile, distrugerile, manifestările de forță ale unei persoane în încercarea de a vătăma o altă persoană sau obiect (J. Delgado) [235, p. 264-273]

Cercetătorii au opinii diferite asupra a ceea ce este agresiunea și asupra modului în care aceasta ar trebui privită: ca un fenomen pozitiv sau negativ. De exemplu, E. Fromm definește agresiunea drept un comportament care cauzează daune nu numai unui om, ci și oricărui obiect neînsuflețit. Comportamentul agresiv este, în primul rând, o reacție la disconfortul fizic și psihic, la stres, la frustrare. În plus, comportamentul agresiv poate acționa ca un mijloc de atingere a unui scop, inclusiv ridicarea propriului statut prin autoafirmare. Din punct de vedere structural, agresivitatea se manifestă sub forma unui comportament agresiv sau a unor acțiuni agresive. Din punct de vedere psihologic, este una dintre principalele modalități de rezolvare a problemelor asociate cu păstrarea individualității și identității, cu protecția și creșterea sentimentului propriei valori, a stimei de sine, a nivelului revendicărilor, precum și cu menținerea și întărirea controlului asupra mediului, care este esențial pentru subiect [248].

Potrivit lui A. Buss, agresiunea este orice comportament care îi amenință sau le dăunează celorlalți [243]. Autorul consideră că frustrarea îi blochează individului comportamentul instrumental și introduce conceptul de atac – un act care furnizează stimuli ostili organismului. În acest caz, atacul provoacă o reacție agresivă puternică.

A. Buss a evidențiat patru factori de care depinde intensitatea obiceiurilor agresive [243]:

1. Frecvența și intensitatea cazurilor când individul a fost atacat, iritat. Indivizii care primesc o mulțime de stimuli furioși au o probabilitate mai mare să reacționeze agresiv decât cei care primesc mai puțini astfel de stimuli;

2. Atingerea frecventă a succesului prin agresivitate duce la obiceiuri puternice de atac. Succesul poate fi intern (o slăbire accentuată a furiei) și extern (înlăturarea unui obstacol sau obținerea unei recompense). O tendință dezvoltată de atac poate face imposibilă pentru un individ capacitatea de a distinge între situațiile care provoacă și cele care nu provoacă agresivitate;

3. Normele culturale și subculturale stabilite de o persoană pot asigura dezvoltarea agresivității acesteia;

4. Temperamentul și anumite componente precum impulsivitatea, intensitatea reacțiilor, nivelul de activitate și independența.

O altă definiție a agresivității, propusă de L. Berkowitz și Feshbach, conține următoarea prevedere: pentru ca anumite acțiuni să fie considerate agresiune, acestea trebuie să includă intenții de resentimente sau insultă și nu doar să conducă la astfel de consecințe [238 p. 494–503].

Berkowitz definește agresivitatea ca fiind o disponibilitate relativ stabilă de a reacționa agresiv în circumstanțe diferite. Din punctul său de vedere, este mai oportun să considerăm agresivitatea ca o predispoziție la comportamentul agresiv [238].

D. Zilman limitează folosirea termenului de agresiune la o încercare de a provoca altor indivizi vătămare fizică sau psihică [258].

Predispoziția subiectului pentru comportamentul agresiv este privită ca o trăsătură de personalitate relativ stabilă - agresivitatea. Dacă agresiunea este o acțiune, atunci agresivitatea este o dorință de a comite astfel de acțiuni. Nivelurile de agresivitate sunt determinate atât de învățare din procesul de socializare, cât și de orientarea către norme culturale și sociale, dintre care cele mai importante sunt normele de responsabilitate socială [258].

Agresivitatea poate fi înțeleasă ca o trăsătură de personalitate caracterizată prin prezența unor tendințe distructive, în principal în domeniul relațiilor interumane.

L.S. Vygotsky [225] considera că în procesul de formare a societății, apar formele civilizate de acțiune și comportament în general. La baza fiecărei etape de vârstă se formează o abordare specifică și, cu siguranță, unică între individ și mediul din jurul său. Situația socială de dezvoltare are un impact semnificativ asupra dezvoltării agresivității. Dacă până la această etapă mediul social în care se formează o persoană este dominat, ostil, crud, atunci comportamentul agresiv este o măsură a supraviețuirii în acest mediu. Cu alte cuvinte, L.S. Vygotsky a considerat agresivitatea ca o formă de adaptare a omului la mediul social.

A. A. Rean susține că agresivitatea este o caracteristică psihologică a unei personalități, exprimată în disponibilitatea ei pentru acțiuni agresive [256, p.137–149].

Din punct de vedere lingvistic, cuvântul *agresiv* este definit ca fiind ceva „care atacă (fără provocare); fig. care caută prilej de ceartă, provocator” [105, pag. 21], iar agresivitatea este privită ca „însușirea de a fi agresiv, constituind uneori un simptom patologic”.

O altă definiție o găsim în „Vocabularul psihanalizei” [113, pag. 34], ai cărui autori văd agresivitatea ca „tendință sau ansamblu de tendințe ce se actualizează în conduite reale sau fantasmatiche, care țin să facă rău altuia, să-l distrugă, să-l constrângă, să-l umilească etc.” Agresivitatea nu este văzută doar ca potențial acțional, de violență ori distrugere, ci este abordată

ca o paletă de posibilități de materializare, de fapt, în orice atitudine existând și o posibilitate de acțiune agresivă.

Există o oarecare ambiguitate în definițiile care se dau agresivității și violenței, în fapt se poate identifica chiar o diferențiere în interiorul agresivității, psihologii făcând referire la o *agresivitate pozitivă* (aggressiveness) care dinamizează individul și îl ajută să-și regleze în mod adecvat comportamentele adaptative, asociindu-se agresivitatea cu competitivitatea/combativitatea, precum și la o *agresivitate negativă* (aggressivity), care conduce la comportamentele negative cunoscute. Aceste diferențieri ne conduc la ideea că, în principiu, agresivitatea nu este doar o materializare a unor tensiuni interne, a unor frustrări, ci are și rolul de adaptare la condițiile de mediu și la schimbările la care individul este supus.

Comportamentele agresive au o reflectare verbală sau acțională, îndreptată asupra semenilor, asupra unor obiecte sau chiar asupra sinelui, în funcție de contextul manifestărilor, fiind vizate semnificații sociale.

Deducem că, în limbajul curent, agresivitatea și violența se suprapun într-o măsură demnă de luat în considerare, singura diferențiere care este făcută de dicționar între cele două concepte ținând de forța, bruschețea cu care se produce actul.

Translată în zona psihologică, agresivitatea este văzută ca un potențial acțional, atât în momentele imediat următoare, cât și ca perspectivă de evoluție individuală pe termen mediu și lung.

O altă cauză a agresivității crescute poate fi anxietatea, care este legată de o serie de tulburări de comportament. Anxietatea se referă la experimentarea unor stări de teamă, ca răspuns la o amenințare sau la o posibilă viitoare amenințare. Multe dintre tulburările anxioase, așa cum sunt atacurile de panică, își au originile în copilărie. O tulburare anxioasă sporește potențialul subiectului de a avea comportamente agresive, ca răspuns la diferiți stimuli din mediu.

Necesitatea intervenției vine din faptul că tulburările de conduită pot evolua, atunci când subiectul atinge stadiul de adult, în comportamente antisociale, infracționale, care au un impact social, familial și profesional nu numai asupra individului însuși, ci și asupra tuturor celor aflați în preajma sa, asupra persoanelor cu care ia contact întâmplător (infracțiuni de tâlhărie, comiterea de violențe, în mod deliberat, asupra unor persoane care nu au legătură cu mediul obișnuit în care individul trăiește etc.), asupra climatului social în general, afectând nivelul de securitate socială și de sănătate publică.

Violența este pusă în relație directă cu agresivitatea, rădăcina sa latină *vis* însemnând „forță, ceea ce ne conduce la ideea de putere, dominare, de utilizare a superiorității fizice în materializarea tendințelor agresive” [198, pag. 259]. Ca și pentru agresivitate, există diferite definiții și pentru

violență, aceasta fiind văzută ca o dezorganizare brutală și profundă a unui sistem individual, colectiv sau social [198, pag. 259], cu consecințe asupra integrității fizice, psihice sau materiale, ori ca interacțiune ce aduce prejudicii de orice tip și care are diferite manifestări, directe sau indirecte [198, pag. 260].

Astfel, diferențierea dintre agresivitate și violență poate fi făcută pe baza unei serii de criterii:

- *Criteriul topologic*, care plasează agresivitatea în spațiul intern al individului, iar violența - în cel extern;

- *Criteriul funcțional*, care consideră agresivitatea ca potențialitate cu rol de direcționare a acțiunii, ca raport între gândire și acțiune, în vederea atingerii unor obiective;

- *Criteriul etic*, ce este menit să distingă între ceea ce este acceptabil și ceea ce nu este, agresivitatea ca potențialitate fiind acceptabilă, iar violența, ca sursă de durere, suferință, fiind inacceptabilă.

În definiția agresivității este dificil de apreciat dacă este mai important să ținem seama de intenționalitate sau de ceea ce provoacă această tendință, mai ales că a măsura nivelul intenției (sau al lipsei acesteia) este aproape imposibil. Agresivitatea este privită ca o conduită îndreptată înspre provocarea unor distrugerii materiale sau a unor leziuni fizice, morale, psihologice altor persoane, adică reprezintă un comportament antisocial. Atunci când agresivitatea este îndreptată către sine, vorbim de autoagresivitate. Un comportament prosocial se situează la opusul agresivității și se caracterizează prin cooperare, ajutor, echilibru, prin valorizarea semenilor, aprecierea calităților acestora, prin construirea unor relații bazate pe respect reciproc și apreciere.

Agresivitatea poate lua diferite forme - de la agresiunea verbală, când agresorul încearcă să-și afirme superioritatea utilizând cuvinte care lezează psihicul, cauzează traume psihologice, la violența îndreptată către deposedarea unui semen de valorile materiale pe care le deține (prin tâlhărie, jaf), la acte violente individuale (crimă, viol, incendiere, alte distrugerii), acte violente comise în grup, cum ar fi războaiele, atacurile armate asupra altor grupuri sociale ș.a.

Un criteriu de clasificare al *formelor agresivității* [179, pag. 200] poate fi mijlocul utilizat în vederea atingerii obiectivelor propuse:

- **Agresivitatea verbală:** vectorii acestei agresivității sunt cuvintele ce pot cu ușurință să rănească, să provoace traume care pot fi cu greu evaluate uneori și care pot conduce la urmări pe termen lung;

- **Agresivitatea fizică:** în cazul acesteia, agresorul se prevalează fie de o serie de însușiri fizice, de contexte favorabile etc., care îi permit să acționeze asupra victimei (prin lovire directă,



provocarea de suferințe fizice) sau asupra bunurilor acesteia, distrugându-le, fie de un statut care îi permite să adopte poziția de agresor.

Se poate, de asemenea, vorbi de o formă directă de agresivitate atunci când agresorul poate fi identificat cu ușurință, el fiind cel care acționează asupra victimei, sau de agresivitate indirectă, atunci când agresorul poate utiliza diferite moduri de a se ascunde, pentru ca victima să nu poată identifica sursa agresiunii (utilizarea unor interpuși pentru ducerea la îndeplinire a intențiilor, așa cum e cazul asasinilor plătiți sau al bătașilor plătiți).

În funcție de *obiectivele vizate*, putem deosebi:

- **Agresivitatea violentă** – când se dorește rănirea sau distrugerea victimei, prin agresiune directă (vătămare fizică);
- **Agresiune nonviolentă** – când, pentru distrugerea persoanei vizate, sunt folosite mijloace care nu presupun agresiune fizică, dar care pot duce la distrugerea fizică parțială sau totală a victimei (îmbolnăvire, otrăvire etc.).

O formă deosebită de agresivitate este cea emoțională, care poate fi impulsivă, apărută în momente de criză, sau rece, calmă, calculată, când este sursa unor acțiuni de răzbunare premeditate și planificate, astfel încât rezultatele vizate să fie maxime. Agresivitatea emoțională este cel puțin la fel de periculoasă ca și cea directă, fizică ori verbală, mai ales că este greu de estimat adevăratul efect asupra victimei. Agresorul își propune fie obținerea unor beneficii imediate, fie controlul total asupra victimei, dar, dincolo de aceste lucruri, schimbările care au loc în conduita și în manifestările persoanei agresate sunt de multe ori atât de diverse și de profunde, încât sunt extrem de dificil de cuantificat, de prevenit sau de contracarat.

## 1.2. Teorii explicative ale agresivității

În explicarea etiologiei comportamentului agresiv există mai multe teorii:

**I. Teoriile biologice** – conferă factorilor biologici-genetici o importanță decisivă în geneza agresivității, cauzele acesteia fiind rezultatul diverselor anomalii sau deficiențe anatomico-fiziologice.

O serie de psihologi, precum Freud și Lorentz, susțin că agresivitatea este o însușire înnăscută, un element instinctual cu care omul se naște și care nu poate fi înlăturată, dar omul poate fi influențat în comportamentul său prin educație, în sensul realizării unui control al acestor tendințe și al canalizării lor într-o direcție non-violentă și nedistructivă. Adepții *teoriei biologice* susțin că această însușire provine din teritorialitatea care se manifestă la majoritatea speciilor din regnul animal și din instinctul de supraviețuire. În plus, prin agresivitate se asigură transmiterea genelor celor mai puternice exemplare, ale indivizilor celor mai pregătiți de supraviețuire.

Totuși, în comunitățile umane, agresivitatea nu se manifestă în mod uniform, acest potențial fiind extrem de diferit de la individ la individ și de la comunitate la comunitate, omul fiind, probabil, singura ființă care poate agresa și ucide un alt individ din specia sa în mod premeditat, singurul care poate face o proiecție a conduitei sale și a rezultatelor la care poate ajunge prin punerea în practică a acesteia.

Comportamentul agresiv, distructiv, poate fi interpretat în două moduri:

- Agresatul nu reprezintă pentru agresor nicio valoare afectivă, el este deposedat de însușirile sale umane de către agresor și privit doar ca o țintă a exprimării sale instinctuale;
- Agresorul imaginează și construiește un sistem de motivări prin care explică, justifică și legalizează pentru sine actul violent comis.

Deși teoria biologică nu este acceptată în totalitate, este recunoscut faptul că există o serie de cauze biologice ale agresivității:

- Anumite zone corticale care, stimulate, conduc la adoptarea unei conduite agresive;
- Cauze hormonale;
- Cauze biochimice, precum prezența în organism a unor substanțe care conduc la inhibarea unor centri nervoși ce asigură autocontrolul, cum ar fi o cantitate excesivă de alcool, nivelul de zahăr în sânge, prezența substanțelor halucinogene etc.

Teoriile agresivității înăscute afirmă că această însușire este cauzată de factori biologici și ereditari, subliniind faptul că omul este, în mod natural, egoist și agresiv [179, pag. 202]. Specialiștii consideră că *homo sapiens* este singura specie capabilă de acțiuni de o brutalitate extremă, iar omul poate proiecta conștient în viitor acțiunile sale și poate prevedea urmările acestora.

Teoriile care iau în considerare influența factorilor ereditari asupra comportamentului individului au fost inițiate de Hobbes și continuate de Freud, care a fost profund marcat de evenimentele din Primul Război Mondial. În anul 1920, el vine cu o teorie care zdruncină fundamentele psihologiei, și anume că la baza comportamentelor omenești se află două elemente opuse, două instincte pe care le denumește *instinctul vieții – Eros* și *instinctul morții – Thanatos*, agresivitatea survenind în mod natural, eliberând individul de tensiunile fiziologice care apar.

Continuând să dezvolte teoria lui Freud, K. Lorenz, laureat Nobel în anul 1968, afirmă că instinctul vieții și al morții nu sunt opuse, ci compatibile, agresivitatea fiind un avantaj în procesul de supraviețuire, asigurând selecția naturală și transmițând ceea ce numește *gena agresivității*.

Lorenz și-a dezvoltat teoria sa, denumită *teoria etologică*, pe baza observațiilor pe care le-a făcut pe diverse specii de animale, concluzia sa fiind că modul în care un individ se comportă este determinat genetic și transmis prin selecția naturală la generațiile următoare. La om, aceste

instincte naturale sunt reprimare, ceea ce conduce la acumularea de tensiuni individuale sau sociale, tensiuni care la un moment dat răbufnesc în mod distructiv.

Limitele teoriei lui Freud și ale teoriei lui Lorenz își au rădăcinile în faptul că deducțiile pe care le fac sunt circulare, concluzia fiind motiv la rândul său, iar o mare parte din observații se bazează pe comportamentul animalelor, multe dintre elementele acestor comportamente neregăsindu-se la om.

O abordare asemănătoare o are și *teoria sociobiologică* a agresivității, care aplică principiile biologiei evoluționiste în decriptarea comportamentului social. Diferența față de teoria etologică și față de cea freudiană constă în afirmația că agresivitatea vizează conservarea genetică și nu pe cea individuală, adică agresivitatea se îndreaptă către indivizi care nu fac parte din aceeași familie, ei putând reprezenta un pericol pentru siguranța grupului și a individului. Față de membrii familiei, comportamentul agresiv este inhibat, dar este exhibat față de unii membri din grup care nu fac parte din familie. Edward Osborne Wilson, recunoscut ca părintele sociobiologiei, a argumentat că, atât în cazul animalelor, cât și în cazul oamenilor, comportamentul este determinat de factori ereditari, stimuli din mediu și experiențe precedente, iar liberul arbitru este de domeniul imaginarului. Cercetările sale au fost destul de controversate, mai ales privitor la aplicabilitatea lor la oameni. Teoria a furnizat un argument științific în favoarea respingerii doctrinei *tabula rasa*, care susține că ființa umană nu are la naștere niciun fel de bagaj predestinat și cultura are rolul de a ridica nivelul cunoștințelor pe care omul le deține, astfel încât să își asigure supraviețuirea. Mai mult, Wilson susține că mintea omenească este tributară în mod egal geneticii și culturii, iar factorii sociali și de mediu pot altera comportamentul uman.

**II. Teoriile psihologice** susțin că un comportament agresiv este determinat, în mare parte, de anumite trăsături de personalitate, însă acesta poate fi rezultatul procesului de învățare. Unii autori susțin că actele agresive, violente au ca element declanșator sentimentul de frustrare ce provine din apariția unor limite, obstacole, bariere care împiedică individul să își atingă obiectivele personale. Apariția în rutina normală a unui astfel de obstacol, fie că este unul adevărat, fie că unul creat de imaginația individului, conduce la apariția unei stări de criză (sau de frustrare), pe care acesta încearcă să o soluționeze printr-un act agresiv. În aceste crize dispar comportamentele raționale, tensiunea interioară determinând dezorganizarea căilor prin care acestea se realizează, apar fenomene fiziologice specifice precum creșterea pulsului și a tensiunii arteriale, a nivelului de adrenalină din sânge, a nivelului de zahăr, odată cu scăderea capacităților normale de percepție senzorială. De la lansarea acestei teorii, în anul 1939, de către John Dollard, psiholog american, profesor la Yale University, cercetările au aprofundat acest domeniu prin specificarea situațiilor în care agresivitatea se poate manifesta. Conform cercetătorilor B. Raven și J. Rubin (1976), unele

fapte agresive apar nu neapărat pe fondul unei frustrări, așa cum apar și stări de frustrare care nu finalizează prin acte de agresiune.

În cele mai multe cazuri, actul agresiv apare când frustrarea poate fi atribuită unui *frustrator* sau când, în subcultura în care trăiește individul, reacția agresivă este o normă.

Nu întotdeauna răspunsul într-o situație frustrantă este unul agresiv; s-a observat că o educație morală solidă, precum și existența unor capacități personale de a canaliza energiile înspre realizări sociale pot diminua sau anihila agresivitatea, individul dezvoltând rezistență la frustrare.

În controlul agresivității, un rol important îl deține grupul social la care individul este afiliat, care, prin cutumele și regulile sale, poate influența o persoană privitor la răspunsurile comportamentale pe care le oferă în situațiile de frustrare. Posibilitatea obținerii unei poziții în grup, identificarea unor căi de atingere a unor scopuri personale prin intermediul grupului, alături de o rezistență internă scăzută la frustrare, determină individul să abandoneze ideea respectării unor reguli de conduită și de comportament social și să comită acte de agresiune sau de violență.

*Teoria frustrare – agresiune*, care este una dintre teoriile reactive, pune în lumină legătura dintre frustrare și nivelul agresivității, cu rădăcini în opera freudiană. În lucrarea „Frustration and aggression”, cercetătorii John Dollard, Leonard Doob, Neal E. Miller, Robert Dears și Orval H. Mowrer argumentează că agresivitatea este declanșată de un cumul de factori care apar la un moment dat și care creează un context favorabil acestei manifestări, altfel spus, relația dintre frustrare și agresiune este o conexiune biunivocă, o relație cauzală în dublu sens. Mai mult, reacțiile agresive pot să nu fie manifestate în exterior sau pot fi îndreptate împotriva propriei persoane. În realitate însă este dovedit că nu întotdeauna o stare de frustrare conduce la manifestări agresive și nu de fiecare dată o agresiune are la origine o stare de frustrare.

*Teoria indice – excitație*, numită în literatura de specialitate și *cue arousal theory*, postulează opinia că, deși frustrarea conduce la mânie, nu este obligatoriu să conducă la agresiune; pentru ca reacția comportamentală să fie agresivă, este nevoie și de concursul altor factori care să potențeze efectele frustrării și să finalizeze într-un act agresiv.

Noutatea acestei teorii dezvoltate de L. Berkowitz constă în faptul că interpune între frustrare și agresivitate influența factorilor de mediu, care pot favoriza sau inhiba apariția reacțiilor agresive [238].

Este nevoie să fie îndeplinite condițiile interne și externe, pentru a se manifesta conduita agresivă. Condiția internă este dată de furie, ca excitație emoțională, iar mediul, ca element extern, trebuie să contribuie cu factorii declanșatori. Totuși Berkowitz arată că există și o a treia condiție, și anume prezența unor *indici evocatori*, cum ar fi armele, filmele, numele unor persoane ș.a.

Psihologul american Parens H., autorul lucrării intitulate „Agresiunea copiilor noștri”, cercetează legătura dintre frustrare și agresivitate la copii. În lucrarea sa, autorul analizează foarte detaliat problema agresivității copiilor preșcolari. Din punctul de vedere al lui Parens, principalul motiv pentru apariția ostilității la o vârstă fragedă, iar apoi trecerea acesteia în ură, furie, este „experiența nemulțumirii excesive”. Prevenirea acestor experiențe este o modalitate directă de a reduce nivelul de ostilitate în comportamentul copilului. Conform acestei teorii, apariția comportamentului agresiv se datorează întotdeauna prezenței frustrării și, invers: prezența frustrării atrage întotdeauna o formă de agresivitate. Agresiunea, în cadrul acestei teorii, este definită ca „un act al cărui scop este de a răni o persoană sau un obiect”, iar frustrarea – ca „o condiție care apare atunci când reacțiile vizate sunt interferate cu insucces” [255].

***Teoria transferului excitației*** arată că excitația apărută într-un eveniment anterior are o anumită remanență, ceea ce face ca într-o altă circumstanță, aceasta să fie o bază pentru o nouă situație, amplificând astfel reacția agresivă. Deși, atunci când există condițiile declanșării furiei/agresivității, reacțiile sunt îndeobște îndreptate în mod direct asupra sursei frustrării, există posibilitatea ca individul să fie nevoit să își inhibe acțiunile de reducere a frustrării, ceea ce creează condițiile propice pentru reorientarea acestor acțiuni înspre o altă persoană, obiect sau chiar înspre sine. Psihologul american Dolf Zillman a dezvoltat această teorie arătând că transferul excitației nu este limitat la o singură emoție, sentimentele generate de primul stimul rămânând o încărcătură reziduală ce se constituie ca bază pentru frustrări care apar după un al doilea stimul. Zillman arată că, pentru ca acest fenomen al transferului excitației să apară, sunt necesare trei condiții:

- Timpul dintre apariția primului stimul și a celui de-al doilea trebuie să fie mai mic decât timpul necesar stingerii stării de excitație produse de primul stimul;

- Să existe o greșeală de atribuire a stării de frustrare/agresivitate/furie, adică, după expunerea la cel de-al doilea stimul, individul care se confruntă cu situația respectivă să atribuie întreaga stare de excitație stimulului secund;

- Transferul excitației să aibă loc atunci când individul expus la primul stimul nu a atins un prag minim necesar de intensitate înainte de expunerea la cel de-al doilea stimul.

Cu alte cuvinte, teoria transferului excitației ne arată că răspunsurile date de individ stimulilor la care este expus sunt, de cele mai multe ori, ambigui, diferența fiind făcută de emoțiile ce sunt atribuite de creier. Așa cum afirma Zillman în anul 2006, excitația reziduală provenită din orice stare emoțională este un element care poate să intensifice orice altă stare generată de un stimul ulterior. Nivelul de intensitate depinde de amplitudinea reziduurilor ce predomină în acel moment. Astfel, această teorie ajută la elucidarea apariției unor stări de excitație emoțională ce nu

pot fi explicate prin alte teorii, așa cum este cazul transformării fricii în ușurare sau a mâniei în bucurie, reacția la un stimul putând intensifica reacția la alt stimul.

Indubitabil, psihicul uman este încă o dimensiune misterioasă și prea puțin cunoscută, cu profunzimi greu de sondat. Acest lucru este pus în evidență și de *teoria psihanalitică*, ce evidențiază complexitatea structurii și a funcționării ființei umane.

În timp, individul acumulează stări conflictuale și posibile răspunsuri care generează frustrare, iar agresivitatea poate fi una dintre căile de dezvoltare psihică. Atunci când conflictele afectează structurile psihologice profunde, apare autoagresivitatea.

În abordarea psihanalitică, agresivitatea este văzută ca un produs al instinctului de luptă împreună cu instinctele de viață, eros, moarte, distrugere. Investigând natura agresiunii, S. Freud afirma că, în interiorul persoanei, se generează permanent energie agresivă. Periodic, aceasta este exteriorizată, uneori chiar fără un motiv aparent. În opinia psihanalistului, agresiunea orientată către alte persoane ajută la păstrarea homeostaziei corpului, deoarece, în cazul în care această energie Thanatos nu este îndreptată spre exterior, aceasta va duce la distrugerea individului însuși.

Prin urmare, agresiunea provine din forțe înăscute, instinctive, iar manifestarea externă a emoțiilor, care însoțește agresiunea poate determina diminuarea energiei distructive și, ca urmare, scăderea probabilității unor acțiuni mai periculoase.

În condiții de dezvoltare normală, sistemul de norme și interdicții sociale se internalizează treptat, devine o parte a psihicului uman (după Freud, aceasta este formarea *supraeului*), iar controlul devine intern. Atunci majoritatea comportamentelor, inclusiv manifestarea agresivității, sunt deja reglementate de conștiință și/sau de vinovăție – în proporții diferite, la persoane diferite [79].

*Eul* este partea din psihicul uman responsabilă de receptarea coerentă a lumii exterioare, a normativității și a reglementărilor sociale, fiind aria de suprapunere dintre rațiune și inconștient. Prin intermediul *eului* au loc refulările, iar individul este îndemnat spre moralitate. Eul este vital pentru adaptarea la realitatea înconjurătoare.

*Supraeul* își are izvorul în *sine* și se dezvoltă în conformitate cu limitele și cu nivelul sociocultural al grupului social din care individul face parte, funcțiile sale făcând referire la auto-observare și cenzurare, la identificarea și descrierea idealurilor. *Supraeul* se află cantonat în totalitate în zona rațională, conștientă, fiind vectorul care determină individul să aspire la perfecțiune și, cu cât se manifestă mai pregnant, cu atât individul acționează cu mai mult discernământ, cu mai mult rafinament, el fiind mai elevat din punct de vedere social.

Pe parcursul evoluției ontogenetice, aceste trei arii ale psihicului uman evoluează și interacționează, determinând individul să traverseze stadiile de dezvoltare pe care Freud le

raportează la libido, el considerând că *pulsiunea de agresiune*, provocată de o stare de tensiune, este de fapt o stare energetică ce obligă organismul să acționeze spre atingerea unui obiectiv.

Pulsiunea agresivității este opusul pulsiunii vieții, Alfred Adler considerând încă din 1908 că agresivitatea este indispensabilă vieții, pentru că urmărește depășirea sentimentelor de inferioritate și dezvoltă dorința de a avea putere. Există, de asemenea, opinia că agresivitatea este generată de frustrările sexuale (W. Reich) sau că este rezultatul conflictului dintre ură și iubire (M. Klein).

Anna Freud a devenit succesoarea ideilor lui S. Freud, ea concentrându-se exclusiv asupra psihanalizei copiilor și a agresivității la copii. O caracteristică a psihanalizei copilului, în opinia autoarei, nu este metoda asociațiilor libere, când pacientului i se oferă posibilitatea de a spune orice îi vine în minte, fără niciun control din partea minții, ci metoda observației în procesul de joc al copilului. Folosind un material clinic complex, Anna Freud a concretizat principalele concepții ale psihanalizei clinice privind dezvoltarea copilului, îmbogățindu-le cu doctrina psihanalitică a conștiinței sau a „eului psihologic” al copilului. Principalele lucrări ale Annei Freud au fost dedicate studiului copiilor „dificili”, mai ales agresivi și anxioși. În scrierile sale, A. Freud a descris diferite forme de agresivitate la copii. Astfel, pentru sugari, este caracteristică agresivitatea orală, adică procesul motor-afectiv de retragere a impulsurilor instinctive. O astfel de manifestare a agresivității se diminuează în procesul de creștere a copilului, odată cu formarea conștiinței de sine și cu dezvoltarea vorbirii. Pe baza acestor afirmații, A. Freud a ajuns la concluzia că, în astfel de cazuri, munca corectivă cu copiii ar trebui să se concentreze pe dezvoltarea libidoului, pe formarea atașamentului față de alte persoane, pe dezvoltarea unui sentiment de securitate la copii, dar nu pe depășirea reacțiilor lor agresive. Explozii de agresivitate se observă și în stadiul anal-sadic de dezvoltare. Apoi agresivitatea dispare, fiind redusă prin fuziunea cu libidoul, deplasarea limitată și sublimarea. Dacă apare, intervențiile educaționale de diminuare a agresivității pot interfera cu procesul natural în acest scop. Dacă ura și agresivitatea copilului împotriva lumii exterioare nu pot fi „exteriorizate”, atunci copilul agresiv își poate orienta agresiunea asupra propriului corp. De exemplu, lovirea cu capul de perete, distrugerea mobilierului, autovătămarea. În acest caz, psihologii recomandă să i se ofere copilului posibilitatea de a-și îndrepta agresivitatea către un obiect, precum lucruri vechi și inutile, jucării, etc. [79].

Anna Freud consideră agresiunea drept unul dintre mecanismele de protecție a eului. În opinia autoarei, agresivitatea este o manifestare a fricilor și anxietății, care apar în „eul” copilului, cu referire la evenimentele trecute și la cele care urmează să se întâmple. Agresiunea se declanșează atunci când apare o amenințare reală ori închipuită în adresa eului copilului. Recurgând la agresiune, copilul încearcă să depășească anxietatea existentă. Mecanismul unui astfel de comportament, credea

A. Freud, este identificarea cu agresorul (acceptându-i atributele, copilul se transformă din cel amenințat în cel care amenință). Tendințele agresive ale copilului cu privire la obiectul anxietății sunt, astfel, adesea de natură preventivă [79].

Ideea că frica stă la baza agresiunii copiilor este împărtășită de mulți psihanalisti. K. Buettner numește două cauze cele mai frecvente ale agresivității copiilor: în primul rând, teama de a fi rănit, jignit și atacat; în al doilea rând, o insultă sau un atac deja experimentat, o traumă psihică [242].

***Teoria învățării sociale*** este larg acceptată în rândurile specialiștilor și arată modul în care un comportament este însușit și cum se transformă în tipar comportamental. Promotorul cel mai cunoscut al acestei teorii este Albert Bandura, psihologul cu multiple contribuții în educație și psihologie, care a aplicat această teorie în studiul agresivității. Cercetările sale, desfășurate împreună cu R. H. Walters, au stat la baza primei sale cărți, „Adolescent Aggression”, apărute în anul 1959, precum și la cea de-a doua, „Aggression: a social Learning Analysis”, editate în anul 1973.

Într-o perioadă dominată de behaviorismul lui Skinner, Bandura a promovat teza că explicațiile de tipul recompensă/pedeapsă din condiționarea operantă nu sunt îndeajuns pentru explicarea unor comportamente, susținând că multe dintre comportamentele umane sunt, pur și simplu, învățate de la alți semenii. Una dintre cele mai importante preocupări ale sale a fost înțelegerea și tratarea copiilor extrem de agresivi prin identificarea surselor de violență din viața acestora. Este de notorietate un experiment controversat care a fost condus de el, denumit *Bobo Doll experiment*, care a culminat cu Social Learning Theory (*teoria învățării sociale*). Multe dintre noutățile pe care Bandura le-a adus în acest domeniu provin din tendința sa de a se concentra pe investigațiile empirice și pe investigațiile sale reproductibile, ce erau străine într-un câmp psihologic dominat de teoriile freudiene. Mai concret, Bandura considera că o mare parte dintre comportamentele sociale ale individului nu sunt înnăscute, ci sunt asimilate de la modelele pe care copilul le întâlnește în experiențele sale. Agresivitatea este, în abordarea sa, în mare parte, dobândită, fie ca urmare a recompenselor primite atunci când copilul a avut astfel de comportamente, fie ca urmare a faptului că, la vârste mici, copilul a observat că alți indivizi au fost recompensați atunci când s-au comportat astfel. În anul 1986, Bandura își îmbunătățește teoria, denumind-o teoria social-cognitivă, care se concentrează tot pe modul în care comportamentul și evoluția sunt afectate de operațiile cognitive care apar pe parcursul activităților sociale. Translată în câmpul educațional, teoria social-cognitivă aduce în atenție o serie de concepte-cheie, precum autoeficacitatea, autoreglarea, învățarea prin observare și determinarea reciprocă. Privitor la motivație și învățare, cercetările lui Bandura susțin părerea că profesorii și studenții/elevii care au un nivel ridicat de percepție a autoeficacității sunt capabili să își fixeze scopuri înalte și să se



dedice, cel mai probabil, în totalitate atingerii lor. Autoreglarea, din punct de vedere educațional, este procesul prin care individul își propune scopuri pentru viitor și își gestionează comportamentul în sensul atingerii lor. De asemenea, această teorie oferă o bază pentru introducerea de noi strategii de training pentru profesori.

Privitor la agresivitate, Bandura consideră că este de asemenea un comportament dobândit prin imitație (copiii imită comportamentul parental, pe al fraților mai mari sau pe al colegilor ori prietenilor din grupul social din care fac parte), iar activarea acestui comportament într-o situație anume depinde de prezența unei serii de factori favorizanți:

- Experiențele anterioare ale individului, legate de violență, fie că se referă la propriile acțiuni violente, fie că e vorba de conduite observate la alte persoane;
- Modul în care conduitele agresive sunt valorizate și recompensate de către societate;
- Conștientizarea posibilității ca aceste comportamente agresive să fie pedepsite sau să fie recompensate ulterior;
- Factori ambientali și sociali favorizanți.

Copiii sunt capabili de a copia rapid comportamentele agresive induse de modele reale ori simbolice, mai ales dacă această imitare este întărită prin recompensare. Mai mult decât atât, autoritatea și responsabilitatea cu care sunt învestiți axiomatic adulții, îi transformă în modele extrem de puternice și influente, ce pot induce comportamente agresive, dar și comportamente dezirabile [237].

### **1.3. Agresivitatea la copiii de vârstă preșcolară**

Vârsta preșcolară se situează între 3 și 6/7 ani, iar specialiștii delimitează două etape de dezvoltare în cadrul ei:

- treapta de vârstă 3-5 ani, când preșcolarul învață să socializeze;
- treapta de vârstă 5-7 ani, când copilul se pregătește pentru integrarea sa în sistemul de învățământ.

Din punct de vedere biologic, evoluția este remarcabilă, nu atât din punctul de vedere al dezvoltării fizice, cât din punctul de vedere al modului de coordonare a mișcărilor, al cunoașterii părților organismului, al dezvoltării musculaturii și al creșterii rezistenței oaselor, care se întăresc.

În general, există un decalaj al dezvoltării biologice între fete și băieți, băieții fiind, de obicei, mai înalți decât fetele și cu o greutate corporală sensibil mai mare. Băieții încep să își asume sarcini care cer mai multă forță fizică, iar fetele își îmbunătățesc mișcărilor fine; progresele înregistrate constituie și un factor motivant pentru ei în a continua să se străduiască să-și îmbunătățească aceste calități.

Din punct de vedere psihologic, activitatea dominantă este jocul, în cadrul căruia copilul testează diferite roluri, pune în practică experiențele acumulate, reproduce comportamente și modele de conduită, inițiază și dezvoltă relații sociale.

Schimbarea mediului în care evoluează – de la cel familial, cunoscut, în care găsește protecție și afecțiune, la un mediu cu totul nou, cu o multitudine de persoane necunoscute, produce schimbări în sensul că preșcolarul începe să cunoască și să ia contact mai aprofundat cu lumea și cu diferitele provocări pe care ea le oferă.

Jocul este în continuare, mai ales la etapa de 3-5 ani, activitatea predilectă, prin care copilul își dezvoltă simțurile și emotivitatea, discernământul în evaluarea unor situații pe care le traversează, imaginația, capacitatea de soluționare a unor probleme pe care le întâmpină. Această perioadă este foarte încărcată din punct de vedere simbolic, copilul trăind într-o zonă de suprapunere între real și imaginar, între basm și realitate.

Etapa de vârstă 3-5 ani se împarte în două faze:

- perioada preșcolară mică, cuprinsă între 3 și 4 ani;
- perioada preșcolară mijlocie, cuprinsă între 4 ani și 5 ani;

La această etapă, cu cele două perioade ale sale, copilul învață să se integreze social, începe să cunoască grupul în care petrece zilnic un anumit interval de timp, începe să recunoască autoritatea unei persoane dinafara familiei, începe să învețe să se raporteze la semenii, să-și extindă câmpul relațional și să învețe reguli de comportament în grup.

Asimilarea comportamentelor și a cunoștințelor se face cu predilecție prin demonstrare. Copiii au nevoie de îndrumarea adulților, în vederea copierii unei conduite adecvate, părintele/educatorul având atât rolul de model, cât și de mediator între preșcolar și provocările lumii înconjurătoare.

În perioada de preșcolaritate mijlocie, respectiv la 4-5 ani, progresele de la nivel psihic afectează structurile afectiv-motivaționale, precum și pe cele volitiv-caracteriale. Se observă o evoluție a psihicului copilului: el începe să dobândească conștiința de sine, ceea ce explică o serie de comportamente precum: nevoia evidentă și de multe ori declarată de autonomie, spiritul de contradicție, manifestarea voinței și susținerea/argumentarea propriilor opinii, opoziția față de adulți, negativismul [15].

Etapa preșcolară mare, la vârsta de 5-7 ani, este perioada de tranziție înspre stadiul școlar și se concretizează în multe schimbări vizibile, precum gradul general de maturizare a personalității și o capacitate de înțelegere și de dezvoltare, superioare etapei anterioare. Psihicul este o zonă din ce în ce mai complexă și deci cu o funcționare mai extinsă și spre alte domenii ale vieții și mediului înconjurător. De asemenea, un fapt important, credem noi, pentru tema abordată,

este diminuarea egocentrismului, descoperirea unor informații noi despre sine, explorarea unor limite personale, precum și a unor centre noi de interes [42].

Preșcolarul mare poate îndeplini sarcini mai complexe conform unor indicații verbale, chiar fără a fi însoțite de demonstrații practice, poate fi îndrumat în așa fel încât să ducă la bun sfârșit sarcinile asumate, în ciuda varietății și instabilității preocupărilor pe care le are. În plus, el reușește să își concentreze atenția un timp mai îndelungat pe atingerea unor obiective și dobândește un autocontrol mai bun, dat fiind că se dezvoltă țesuturile nervoase și conexiunile la nivelul neuronal, iar reacțiile sunt mai stabile și mai previzibile. Cu toate acestea, viața sa interioară este încă dominată și colorată de emotivitate.

Una dintre trăsăturile predominante la această vârstă este curiozitatea, care îl determină pe copil să exploreze, să investigheze și să acționeze, acumulând astfel noi experiențe personale de ordin senzorial și psihologic. Crește nivelul de percepție și de acumulare a informațiilor din mediul exterior, copilul începe să distingă culorile de bază, să identifice diverse forme geometrice, se orientează în spațiu mult mai bine, diferențiază obiectele din jur pe criterii de mărime. Un fapt important este acela că el începe să perceapă trecerea timpului, deși face greșeli în identificarea unui moment al zilei ori în încercarea de a se poziționa pe sine sau un eveniment într-un anumit orizont de timp [205]. Copilul percepe sunetele cu acuratețe, muzica îi face plăcere, apare tendința de a recepta ritmul și de a se mișca atunci când aude acorduri prelungite.

La vârsta preșcolarității mari se îmbunătățește percepția fonetică și pronunția, ceea ce este de ajutor atât în perspectiva învățării scrisului și cititului la vârsta școlară, cât și în învățarea unei limbi străine, înainte de fixarea structurilor specifice limbii materne.

Memoria se dezvoltă, fiind baza reprezentărilor vizuale, auditive și kinestezice, cu rol în construirea structurilor psihologice, a gândirii intuitive și a imaginației. Se largesc experiențele cognitive, jocul este acum mai complex, comunicarea cu adulții se dezvoltă, se trece la forme de gândire concrete, mai complexe, dar există încă o lipsă de distincție între realitatea obiectivă și cea individuală, persistă încă animismul, prin atribuirea de însușiri umane unor obiecte. Începe să apară necesitatea identificării cauzelor unor fenomene, a scopurilor unor acțiuni, prin creșterea numărului de interogații, gândirea începe să opereze mai mult în planul reprezentărilor, preșcolarul începe să formuleze opinii, să fie capabil de abstractizări, să facă dovada că începe să opereze în zona analizei, sintezei, generalizărilor, utilizând toate cunoștințele acumulate până la momentul respectiv [207].

Limbajul cunoaște o evoluție ascendentă, dat fiind că este legat de evoluția gândirii, prin care se dezvoltă relațiile cu realitatea obiectivă și cu cei din jur, de exprimarea gândurilor și a simțămintelor.

Întreaga activitate psihică se dinamizează și se ordonează în același timp, memoria este din ce în ce mai mult utilizată, mai ales memoria logică, bazată pe experiențe personale, ceea ce îl ajută în dezvoltarea intuiției, în reținerea sarcinilor, a regulilor precum și în verbalizarea gândurilor.

Încep să își găsească locul în memorie primele amintiri, se fac asocieri de moment, se pot reproduce amănunte și detalii și se fixează mai bine cunoștințele acumulate, deși încă nesistematizate și incoerente, neintegrate în structuri logice, unele lucruri se uită destul de repede, iar memoria are încă un caracter contradictoriu [206].

Dezvoltarea gândirii intuitive facilitează dezvoltarea imaginației, creatoare și reproductivă, amplificată și de trăirile afective, cu reflectare în capacitatea sa de verbalizare, în context logic de exprimare.

Pe baza experiențelor personale din ce în ce mai bogate și mai complexe, precum și pe baza imaginației, începe să ia inițiative, să repartizeze roluri participanților la joc, să creeze subiecte și contexte de joc și să se bazeze în aceste acțiuni pe reprezentări de imaginație.

În plan afectiv-emoțional, manifestarea emoțiilor și sentimentelor trăite se extinde, cuprinzând, pe lângă cercul familial, persoane din afară: colegi de grădiniță, educator etc.

Viața sa emoțională devine mai extinsă, dar trăirile sale sunt încă labile, ambigui, ceea ce îi induce nesiguranță și neliniște, stări ce se vor diminua în timp, odată cu adaptarea sa la noile condiții externe, precum și datorită suportului oferit de adulții din preajmă și de educație.

Astfel, în etapa preșcolarității, solicitările cărora copilul este nevoit să le facă față îi provoacă stări emoționale poziționate spre cele două extreme, pozitive și negative, ca nervozitatea, eschivarea, reacțiile agresive, neliniștea, retrageri din câmpul de acțiune. Ideal este ca, prin dezvoltarea sa fizică și psihică, preșcolarul să ajungă la un echilibru, atât prin mijloacele sale proprii, care îi permit să se adapteze noilor provocări, cât și prin exemplele pe care le identifică în proximitatea sa – de obicei, un părinte sau chiar educatorul. Procesul de adaptare nu are loc fără tensiuni și fără frustrare, care sunt provocate de competiția cu ceilalți frați, atunci când aceștia există.

După vârsta de 5 ani, când, datorită dezvoltării cognitive și afective, copilul capătă o mai bună stăpânire de sine și un autocontrol mai bun, el reușește să se concentreze mai bine pe sarcini, începe să obțină rezultate mai bune, fapt care îl bucură, îi procură satisfacții și îl mulțumește, îl face mai calm și mai receptiv, motivându-l să se străduiască din ce în ce mai mult.

Procesele afective sunt vizibile, se manifestă mult mai clar, copilul își recunoaște familia de apartenență, iar memoria afectivă și integrarea preceptelor morale furnizate de părinți îl fac mai echilibrat și mai conștient de rolul său în grupul social. Afectivitatea sa se extinde înspre alți adulți

ori copii, negativismul și agresivitatea ar trebui să se manifeste mult diminuat, el se poate chiar controla în exprimarea unor astfel de sentimente și interacționează mult mai bine, dezvoltând trăiri de mulțumire, de prietenie, camaraderie ori de rușine [69, pag. 43].

La vârsta preșcolară, mecanismele motivaționale suferă schimbări prin reducerea trebuințelor compensatorii, a agresivității și a neliniștii [87, pag. 125].

Imaginea de sine se constituie treptat, ca rezultat al interacțiunii constante și al socializării în grupurile sociale din care face parte – grădiniță, familie, prieteni – copilul începând să se raporteze din ce în ce mai mult la cei din jurul său, interiorizând și valorificând norme sociale, morale și culturale.

Principalele elemente motivaționale la această vârstă sunt jocul, interesul pentru cunoaștere și pentru rezultatele obținute în urma îndeplinirii sarcinilor asumate.

Jocul este un instrument deosebit de important prin care își manifestă și își satisface nevoile de explorare a mediului, a necunoscutelor care îl înconjoară, nevoia de a identifica soluții prin creativitate și implicare, coordonare și control. Jocul îi conferă un suport energetic deosebit, fiind un cadru larg, adecvat majorității acțiunilor sale de continuă adaptare la mediul natural și social [161, 163].

Conduc de motivație, copilul este dispus să depună un efort din ce în ce mai susținut, să accepte și sarcini care nu îi provoacă plăcere, obținând chiar performanță, mai ales dacă în aceste momente adultul îi acordă recompense concrete.

În instituțiile de învățământ preșcolar se constată un număr semnificativ de copii care se disting prin agresivitate pronunțată: se ceartă constant, jignesc alți copii, lovesc, împing, își iau jucăriile etc. Preșcolarii agresivi își tachinează semenii, pronunță fraze jignitoare, sunt suspicioși, le place să transfere vina asupra altora. Copiii agresivi de multe ori nu își înțeleg propria agresivitate, nu observă că provoacă frică și anxietate copiilor din jurul lor, ba dimpotrivă, li se pare că întreaga lume este pentru ei sau împotriva lor.

Statisticile arată că, la vârsta preșcolară (3-6 ani), aproximativ 55% dintre copii prezintă elemente de comportament agresiv. În acest caz, vorbim despre agresiune instrumentală – agresiunea este, pentru copil, un mijloc, un instrument de atingere a unui scop. În același timp, scopurile acțiunii nu sunt ostile, copilul nu are dorința de a face rău altuia, dar mijloacele de atingere a scopurilor nu sunt întotdeauna corecte. Copilul preșcolar manifestă elemente de agresivitate ca: dorința de a obține, cu orice preț, obiectul dorit (pentru a avea jucăria dorită, unii copii recurg la violență directă împotriva semenilor); atragerea atenției semenilor; încălcarea demnității altuia pentru a-și sublinia superioritatea (copilul râde deschis de eșecurile unui semen); dorința de a conduce.

La această vârstă, copiii nu posedă încă suficientă competență de comunicare, nu au dezvoltate abilități de interacțiune socială, de rezolvare a conflictelor și a situațiilor controversate, dar se disting printr-un nivel încă ridicat de egocentrism, prin incapacitatea de a rezona cu altă persoană, de a-i înțelege sentimentele, intențiile, experiențele, durerea. În plus, la vârsta preșcolară, există încă un nivel scăzut de comportament voluntar, de autocontrol. De aceea, la această vârstă, adulții trebuie să găsească metode de corecție a acestui mod de conduită negativă, să îl ajute pe copil să-și stăpânească comportamentul și să dobândească abilități de comunicare eficiente.

Deseori, la vârsta preșcolară, motivul comportamentului agresiv este introducerea de măsuri educaționale de către adulți, utilizarea interdicțiilor și restricțiilor care nu-i permit copilului să realizeze acțiunea intenționată sau să-și satisfacă dorința. Intrând într-o situație de conflict între interesul propriu spontan și interdicția din partea adultului, copilul se confruntă, fără să vrea, cu limitarea capacității de a-și satisface nevoile, ceea ce duce la o stare de frustrare. Autorul I. Furmanov consideră că preșcolarul percepe această situație ca pe un act de respingere din partea adultului. Imposibilitatea de a rezolva acest conflict duce la mânie, la descurajare, la tendințe agresive [249].

Totodată, dacă anterior părinții reacționau cu afecțiune la agresivitatea copilului mic, acum aceștia recurg adesea la amenințări, izolare. E. Fromm indică existența fenomenului de transfer care, la vârsta de trei-patru ani, este unul dintre cele mai frecvente semne de agresivitate. Esența acestuia constă în faptul că, dominat de prezența și statutul adultului, copilul nu îndrăznește deschis să-și reverse mânia și o reorientează spre un alt obiect [248].

La vârsta de trei ani, încăpățânarea începe să se manifeste mai persistent, în această perioadă copiii ajung în organizații preșcolare, unde experiența interacțiunii cu semenii începe să se formeze ca un proces de întreținere și desfășurare, mai mult sau mai puțin îndelungată, a acțiunilor proprii. Către vârsta de șase-șapte ani, conchide I. Furmanov, la agresivitatea instrumentală începe să se adauge agresivitatea îndreptată către o altă persoană [249].

Problema agresivității la vârsta preșcolară timpurie coincide cu criza de trei ani care, potrivit lui D.B. Elkonin, este o criză a relațiilor sociale, iar orice criză a relațiilor este o criză a eului. L.S. Vygotsky sublinia că, având aceste simptome, copilul este la fel de greu de educat. Copilul, care nu a cauzat griji și dificultăți, apare acum ca o creatură ce devine dificilă pentru adulți, lăsând impresia că s-a schimbat dramatic într-un timp foarte scurt. Dintr-un „bebeluș” care era purtat în brațe, s-a transformat într-un încăpățânat, un negativist, gelos sau despot.

La copiii de vârstă preșcolară mare, manifestările agresive sunt mult mai frecvente, deoarece la această vârstă socializarea individului se reflectă extrem de slab, iar abilitățile de

comunicare acceptate social lipsesc. Treptat, sub influența comunicării cu ceilalți, formele distructive de interacțiune sunt înlocuite cu noi forme de comportament social.

La această vârstă, manifestările agresivității sunt în mare măsură asociate cu identificarea rolului de gen al copilului. Creșterea sau scăderea stimei de sine a copilului poate fi considerată o cauză a comportamentului agresiv la vârsta preșcolară mare: stima de sine a copiilor este foarte mult influențată de familie, mai exact – de tipul de familie în care copilul crește.

Agresivitatea, la copiii de vârstă preșcolară mare, se manifestă sub forma unor izbucniri individuale de furie și, de obicei, are caracter instrumental – copiii, pur și simplu, nu știu cum să-și obțină autoritatea și popularitatea în mod constructiv. La acești copii există, mai ales, agresiune benignă, care este reprezentată de pseudoagresiune și agresiune defensivă.

Pseudoagresiunea include următoarele tipuri:

- agresiune neintenționată;
- agresiune ca autoafirmare.

Agresiunea neintenționată este vătămarea accidentală a unei persoane din colectivul de copii. Agresiunea, ca autoafirmare, se manifestă la preșcolari atât în joc, cât și în comunicarea cu semenii. În joc, copilul parcă elaborează tendințele emergente de conducere, devenind un lider situațional care are subordonați ce îi ascultă ordinele;

Agresiunea defensivă este tipică copiilor preșcolari mari. O particularitate specifică acestei forme de agresiune este furia, iar furia reprezintă reacția unui copil la încălcarea unui sistem de valori vitale, care este semnificativ pentru el. Pentru unii, semnificativ poate fi abuzul fizic, pentru alții – o jucărie luată, pentru o a treia categorie de copii – cuvintele jignitoare. Drept urmare, copilul începe să protesteze violent.

La vârsta preșcolară mare, părinții încep să ia o poziție diferențiată în raport cu comportamentul copilului, adică îl percep nu doar ca „copil” ci și ca „băiat” sau „fată”, interzicând și/sau încurajând comportamente diferite. În acest sens, comportamentul agresiv al copiilor începe să difere. De exemplu, jocul băieților este mai agresiv decât jocul fetelor. De asemenea, se constată diferențe în ceea ce privește manifestările de agresivitate: dacă, la vârsta de doi ani, în arsenalul mijloacelor de manifestare a agresivității băieților și fetelor găsim, în aceeași proporție, plânsul, țipătul și bătăile reciproce, atunci la vârsta de patru ani, frustrarea, eșecul le provoacă reacții diferite: băieții mai mult se lovesc, iar fetele țipă sau plâng. Ulterior, se observă diferențe semnificative în ceea ce privește forma de exprimare a agresiunii: la băieți predomină agresivitatea fizică, la fete – cea verbală. Mai târziu, la băieți tendința se schimbă: agresivitatea verbală devine dominantă și recurg mai des la modul verbal de exprimare a sentimentelor negative decât fetele de aceeași vârstă. Odată cu vârsta, aceste modele se consolidează: numărul manifestărilor de

agresivitate în comportamentul fetelor este în scădere: treptat, ele devin mai puțin agresive, chiar dacă în copilăria timpurie erau foarte bătăușe [225].

Manifestarea agresivității la vârsta preșcolară depinde, în special, de reacția și atitudinea adulților față de un astfel de comportament. Dacă adulții sunt intoleranți la orice manifestare de agresiune deschisă, atunci, ca urmare, se pot dezvolta forme simbolice de agresiune, cum ar fi plânsul, mârâitul, încăpățânarea, neascultarea și alte tipuri de rezistență, precum și manifestări de agresiune indirectă [240].

Există două forme principale de agresivitate a preșcolarului, cu care se confruntă adulții. Prima este *agresivitatea nedistructivă*, adică comportamentul persistent, neostil, autoprotector, care vizează atingerea scopurilor și antrenamentul. O altă formă este *distructivitatea ostilă*, adică comportamentul rău intenționat, neplăcut, dureros. Ura, furia, îngâmfarea, dorința de răzbunare etc. pot fi și ele forme de autoapărare, care dau naștere multor probleme personale și îi fac pe alții să sufere. Ostilitatea distructivă este cauzată de încercările de a se afirma și de a controla situațiile de viață. Sub influența stresului sau a durerii excesive, apare dorința de a provoca durere și de a provoca distrugerea obiectului sau a persoanei care a făcut obiectul controlului.

În opinia autorului I. A. Furmanov severitatea manifestărilor agresive la copii poate fi determinată de o serie de parametri:

1. *Frecvența și ușurința apariției.* Cu cât dereglarea afectivă a copilului este mai puternică, cu atât este mai mare posibilitatea apariției unor situații frustrante. Printre acestea, enumerăm limitarea extremă a căilor de contact independent al unui copil bolnav cu ceilalți; anxietatea constantă și prezența unor frici persistente; stima de sine neadecvată, etc.

2. *Gradul de inadecvare a agresiunii față de situația în care apare.* În cele mai dure situații, este dificil de identificat cauza apariției agresiunii, care este o formă de răspuns complet inadecvată la situație.

3. *Fixarea pe agresivitate.* În anumite cazuri, reacția situațională emergentă poate fi consolidată și poate avea o influență persistentă asupra acțiunilor agresive.

4. *Gradul de tensiune în acțiunile agresive.* În unele cazuri, copilul poate fi distras de la agresiune și transferat la o activitate constructivă substitutivă sau acțiunea agresivă poate fi introdusă în contextul său, dar subordonată controlului. În alte cazuri mai severe, copilul este atât de absorbit de însăși experiența acțiunii agresive pe care o desfășoară, încât orice intervenție a altora îi crește tensiunea motrică și efectivă, mânia și furia.

5. *Forma de agresiune.* În cazurile mai ușoare, agresivitatea se exprimă sub formă verbală, în cazurile mai severe însă, este o manifestare de autoagresivitate și heteroagresiune fizică, care reprezintă un real pericol.



6. *Gradul de conștientizare a acțiunilor agresive.* În cazurile mai ușoare, agresivitatea apare ca o funcție predominant de protecție. Ca un tip de tulburare mai grav, acțiunile agresive apar impulsiv, într-o măsură mai mică asociate cu situația actuală [249].

Toate formele de agresivitate au o trăsătură comună: sunt cauzate de încercări de a controla situația, de a o influența în scopul îmbunătățirii fie a sinelui, fie a mediului, inclusiv a atitudinii celor dragi. Reacția sub formă de comportament agresiv este, probabil, condusă de mecanisme înnăscute, un fel de forță motivațională internă.

Agresivitatea este un mijloc fizic normal de a se exprima pentru copilul în vârstă de până la 4 ani. Copilul vorbește greu și-și folosește corpul atunci când nu este mulțumit: zgârie, mușcă, lovește, ciupește. Pentru psihologi, agresivitatea este reacția la frustrările generate de realitățile din jur. Copilul nu poate fi lăsat în continuare să dezvolte comportamente agresive, pentru că, dacă părinții le acceptă acasă, situația nu mai este aceeași la grădiniță, unde „cei care mușcă” sunt foarte rar acceptați. Copilul trebuie să primească exemple: adultul nu mușcă, nu ciupește, nu strigă.

Agresivitatea reflectă adesea un sentiment de inferioritate față de cei mai mari sau o carență afectivă. Copilul reacționează în momentele critice cu mijloacele sale: el strică, spre exemplu, jucăriile fratelui său mai mare care îl domină. După vârsta de 4 ani, acest tip de comportament agresiv este mai frecvent atunci când copilul urmează modelul părinților săi, care sunt agresivi. În acest sens, este imperios necesar ca adultul să nu recurgă la metode agresive de „corecție” cu menirea de a-l face pe copil să nu reia comportamentul agresiv.

Majoritatea specialiștilor menționează, la modul general, trei tipuri de comportament agresiv care pot fi practicate de copii: verbal, fizic și psihologic. Decodificarea comportamentului agresiv se face pe două paliere, în funcție de modul în care acesta este resimțit de victimă („te deranjează”, „te face să suferi”), pe de o parte, dar și în funcție de intenția executantului, pe de altă parte. Această ultimă modalitate de raportare duce la excluderea din rândul comportamentelor, definite ca agresive, a unor acțiuni făcute fără intenția vădită de a răni, chiar dacă acestea implică agresivitate fizică (de regulă agresivitate fizică ușoară, loviri din „joacă” în cadrul grupului de semeni).

Drept vector de lucru pentru cercetarea de față ne-a servit accepțiunea: *agresivitatea preșcolarului reprezintă acțiunile externe motivate recurente ale copilului care provoacă rău, durere, suferință altora sau încalcă normele de comportament social stabilite.*

Analiza literaturii de specialitate cu referire la agresivitatea preșcolarilor a scos în evidență două situații distincte:

- Când acțiunile agresive ale copilului sunt situaționale, selective și nu se referă la abateri în formarea personalității;

- Când acțiunile agresive capătă un caracter generalizat, slab diferențiat, devin forma principală (sau una dintre principalele forme) de comportament și sunt dovezi ale abaterilor în formarea personalității. În studiul empiric au fost incluși copii care fac subiectul anume al acestor situații.

#### **1.4. Factorii care generează agresivitatea la preșcolari**

Din punctul de vedere al inducerii la copil a unui comportament prosocial, este foarte important să înțelegem cauzele care conduc la un astfel de rezultat comportamental și să acționăm asupra lor.

Oricum, este important să disociem comportamentele agresive și antisociale: nu orice comportament agresiv este antisocial și nu orice act antisocial este agresiv.

#### **Familia – ca factor al agresivității copilului de vârstă preșcolară**

Familia este celula care îi oferă primele experiențe copilului, cu funcție de formare a principiilor morale și a principiilor de viață, care, la rândul lor, conduc la dezvoltarea sănătoasă a personalității. În acțiunile și cuvintele părinților se reflectă lumea ce se află în afara familiei, pentru că în sânul familiei copiii își însușesc sistemul integrator al valorilor morale și al idealurilor, tradițiile culturale ale poporului și ale mediului social. Din fragedă copilărie se formează o atitudine de încredere față de oamenii din jur sau o stare de anxietate, de așteptare a trăirilor neplăcute, ce riscă să se transforme în teamă față de cei din jur. Cercetările psihologice au demonstrat că sentimentele care s-au format în copilărie deseori îl însoțesc pe om pe tot parcursul vieții, imprimându-i un stil propriu în relațiile cu alți oameni. Toate acestea se reflectă în modelele parentale pe care le preiau copii din familiile lor. Funcțiile parentale, la rândul lor, determină stilurile parentale, care își pun amprenta pe întreaga viață a copilului și a adultului. Părinții sunt cei care au cea mai mare influență asupra copiilor; factori ca anturajul social, cultura, starea materială au o mai mică influență asupra dezvoltării copilului decât statusul emoțional din familie.

Rolul familiei în dezvoltarea copilului este evidențiat de o multitudine de autori, precum C. Bistriceanu [16], E. Bonchiș [18], M. Braghiș [21], C. Ciofu [33], O. Găgăuz [80], Z. Konya [112], A. Nour [143], V. Olărescu și A. Veleanovici [160], M. Segalen [201], E. Stănciulescu [209, 210] etc.

În familie are loc socializarea primară. Observând relațiile dintre membrii familiei, copilul învață să interacționeze cu ceilalți, învață comportamentul și formele de relații care persistă în adolescență și la vârsta adultă. Reacțiile părinților la comportamentul neadecvat al copilului, natura relației dintre părinți și copii, dintre surori sau frați, nivelul de armonie în familie – toate acestea se referă la factorii care determină agresivitatea copilului.

Găsim în literatura de specialitate cercetări care evidențiază *relația dintre agresivitatea copiilor și stilul de educație* adoptat de către părinți. Astfel, I. A. Furmanov stabilește legătura dintre pedepsele folosite de părinți și agresivitatea copiilor [249].

Autorii R. Baron și D. Richardson studiază relația dintre natura și severitatea pedepselor, controlul parental asupra comportamentului copiilor și agresivitate. S-a constatat că pedepsele severe sunt asociate cu un nivel relativ ridicat de agresivitate la copii, iar controlul și supravegherea insuficientă a copiilor corelează cu un nivel ridicat al comportamentului antisocial, adesea însoțit de comportament agresiv [236].

Părinții care aplică frecvent în educație pedepsele corporale, deși neintenționat, dau copilului un exemplu de comportament agresiv. Autorul A.A. Bandura [237] consideră că, în asemenea cazuri, copilul ajunge la concluzia că agresiunea față de ceilalți este permisă, iar victima trebuie întotdeauna selectată dintre indivizii mai slabi decât el însuși. El învață că agresiunea fizică este un mijloc de a influența și a controla oamenii și va recurge la ea în comunicarea cu alți copii. Dacă pedeapsa este prea provocatoare și supărătoare pentru copii, aceștia pot uita motivul care a dat naștere unor astfel de acțiuni ale părinților. De fapt, strategia de socializare, în acest caz, interferează cu asimilarea regulilor de comportament acceptabil, adică, după o pedeapsă severă, copilul este supărat. Din cauza durerii, copilul poate uita pentru ce a fost pedepsit. În concluzie, copiii care și-au schimbat comportamentul ca urmare a unui impact atât de puternic, cel mai probabil, nu vor transforma normele pe care încearcă să i le insuflă adultul în valorile lor interioare. Ei vor respecta aceste norme atâta timp cât comportamentul lor este supus observării.

E. Fromm afirmă că un rol deosebit de mare în dezvoltarea comportamentului agresiv la copilul preșcolar îl au următoarele tipuri de relații și stiluri de educație familială:

- negativismul mamei;
- atitudinea tolerantă a mamei față de manifestarea agresivității copilului;
- neacceptarea emoțională a copilului de către părinți, când nu se stabilește o relație de încredere necesară între părinți și copil, iar părinții nu țin cont de nevoile copilului lor;
- educația hipersocializată, ce duce la faptul ca părinții pun în mod incorect accent pe statutul social al copilului, ignorând caracteristicile lui psihologice și fiziologice reale;
- educația autoritară [248].

Unii autori (R. Baron, K. Buettner) analizează *relația dintre agresivitatea copiilor, structura familiei și relațiile existente în familie*. Astfel, un număr mare de manifestări agresive pot fi observate la copiii din familiile în care părinții sunt divorțați ori sunt în proces de divorț. Copilul trece greu prin această situație – cel mai adesea n-o înțelege și nu o acceptă. În lupta pentru dreptul său de a fi alături de părinți (și nu doar cu unul dintre ei), copilul manifestă agresivitate. În același timp, copiii

manifestă agresivitate nu numai și nu atât în raport cu unul dintre părinți, ci o transferă asupra unor lucruri neutre sau evenimente. Băieții sunt mai agresivi în astfel de situații și dezvoltă, mai des decât fetele, ostilitate, rebeliune față de adulți, ceea ce în viitor poate duce la comportament antisocial [236].

Printre factorii nefavorabili care conduc adesea la dezvoltarea unui comportament agresiv la copil se numără și absența unuia dintre părinți în familie, stilul de viață amoral al părinților, opiniile și orientările antisociale ale părinților, nivelul lor scăzut de educație, relațiile emoționale conflictuale în familie, precum și stilurile parentale autoritare.

*Situația socioeconomică a familiei* își lasă amprenta asupra comportamentului copilului de vârstă preșcolară. Angajarea părinților, condițiile de viață nesatisfăcătoare, plecarea timpurie a mamei la muncă și plasarea copilului într-o creșă, timpul insuficient petrecut cu copiii – toate acestea pot duce la experiențe traumatice cronice, la neglijarea nevoilor de bază ale copilului. În cazul despărțirilor frecvente și prelungite de mamă, la copii crește nevoia de atașament, ceea ce poate duce la apariția reacțiilor nevrotice. În viitor, pot apărea reacții de protest și de negativism și se poate forma comportamentul agresiv.

Părinții nu sunt singurele modele agresive ale unui copil. Frații și surorile mai mari pot servi drept modele de identificare. Fetele care au frați mai mari devin, de obicei, mai „băiețoase”, în timp ce băieții care au surori mai mari au mai multe trăsături feminine (K. Koch). Fetele „băiețoase” sunt mai predispuse la agresivitate, persistență și tenacitate în rezolvarea problemelor decât fetele care au o soră mai mare sau o soră mai mică. Pe de altă parte, băieții care au surori mai mari sunt mai puțin agresivi decât băieții care au frați mai mari [111].

În concluzie, menționăm că familia poate servi drept exemplu de comportament agresiv și, de asemenea, poate să consolideze comportamentul agresiv al copilului.

### **Poziția copilului în sistemul relațiilor interpersonale din colectiv – factor al agresivității la preșcolari**

Pe măsură ce preșcolarii trec de la comunicarea preferențială cu părinții la comunicarea cu semenii, ei experimentează influența unei game largi de factori sociali care le activează semnificativ lumea emoțională. Grupul de egali are o importanță majoră în modelarea atitudinilor, orientărilor valorice și a comportamentului copilului, transmite membrilor săi o varietate de informații, corectează stima de sine a copilului și îi prezintă modele pentru imitare. Societatea copiilor este capabilă să regleze comportamentul acestora, să le ofere sprijin psihologic. Așteptările sociale ale grupului îl fac pe copil să se comporte în concordanță cu acestea.

Venirea preșcolarului la grădiniță schimbă semnificativ întreaga situație socială a dezvoltării sale. Grupul de grădiniță este primul grup organizat de copii, prima societate de copii care ia naștere

pe baza jocurilor de rol, a activității lor independente, îndeplinește o serie de funcții în procesul de socializare a unui preșcolar, inclusiv reglarea comportamentului copilului în relație cu semenii, îl învață să rezolve conflictele în moduri acceptabile din punct de vedere social, normalizează și corectează influența unei familii disfuncționale.

Goffman Rosen și R. Lippitt (1960) au emis ipoteza că nevoia de a exprima ostilitatea, apărută în principal la băieți, ca urmare a practicilor parentale coercitive, se diminuează în grupul de semenii, și invers, este exprimată mai acut la acei copii, care sunt lăsați în voia lor în propriile familii. Grupul de semenii propune preșcolarilor cerințe bazate pe anumite orientări valorice, oarecum diferite de orientările valorice ale adulților. Tratarea emoțională nefavorabilă a copilului din grupa de grădiniță este un motiv esențial pentru dezvoltarea comportamentului agresiv. În același timp, constrângerea în contacte, prezența barierelor semantice în comunicarea cu ceilalți, distanța, egocentrismul, căutarea autoafirmării absolute cu care vine din familie creează condiții nefavorabile pentru activitatea de joc comună a unui copil agresiv cu semenii, contribuie la izolarea lui în grupul de copii, și la un statut social scăzut. Autoaprecierea instabilă, sentimentul de incompetență socială cresc tensiunea emoțională a copilului și probabilitatea de manifestare agresivă [204].

Cercetările autorului A. Smith arată că un copil cu statut social scăzut și nerecunoscut de semenii săi are o agresivitate mai mare. Toate aceste categorii de copii se confruntă cu un tratament emoțional nefavorabil în rândul semenilor, pe care, în majoritatea cazurilor, îl suportă greu [206].

Autoarea A. A. Royak a făcut o cercetare a relațiilor conflictuale dintre preșcolar și semenii săi și a arătat rolul pe care îl are eșecul experimentat de un preșcolar în joc asupra formării comportamentului agresiv și a ostilității lui. Autoarea evidențiază două grupe de cauze ale conflictelor în comunicarea copiilor de vârstă preșcolară:

1) Dezvoltarea insuficientă a laturii instrumentale a activității (abilități de joc), incapacitatea copilului de a construi interacțiuni de joc cu semenii (să cedeze o jucărie, un rol, să ajute un coleg), precum și lipsa formelor pozitive de comunicare, adică dificultăți operaționale;

2) Modificări ale laturii motivaționale a activității: predominarea motivelor egoiste, lipsa motivelor de comunicare cu semenii.

A. A. Royak subliniază că eșecul în activitatea de joc nu deformează nevoia de comunicare cu semenii, ci dimpotrivă, chiar o intensifică. În același timp, experiențele afective și tendințele agresive cresc din cauza incapacității de a satisface nevoia de comunicare, semnificativă pentru preșcolar. Bunăvoința generală în evaluarea calităților semenilor, de regulă, scade brusc și, ca urmare, copiii cu dificultăți de comunicare cu semenii dezvoltă o atitudine negativă față de aceștia.

În acest studiu, A.A. Royak a mai arătat că deja de la vârsta preșcolară se poate vorbi de predominanța nevoilor egoiste la o anumită categorie de copii, însoțite, de obicei, de un nivel scăzut

de comportament moral și de reacții agresive. Un exemplu de astfel de motiv egoist este dorința de autoafirmare absolută în joc, adesea cu ajutorul acțiunilor agresive [261].

Drept cauze ale agresivității preșcolarilor pot fi identificate particularitățile organizării vieții lor de grup: numărul prea mare de copii într-un grup, lipsa de materiale și echipamente auxiliare, spațiul limitat, organizarea ineficientă a orelor etc.

**Factorii personali ai agresivității** oferă explicarea comportamentelor agresive prin existența unui potențial individual de agresivitate, potențial care poate fi activat prin concursul unui cumul de factori ambientali (prin interacțiunea dintre personalitate și mediu). Persoanele extrem de active și competitive sunt mai predispuse la astfel de comportamente, mai ales în cazul în care se află în situații de stres.

Tendința copilului de a-și apăra independența, de a-și proteja eul poate fi considerată drept factor declanșator al agresivității acestuia. De asemenea, disconfortul emoțional profund îl încurajează pe copil să evite o astfel de trăire prin adoptarea unei atitudini agresive față de cei din jurul lui. Agresivitatea poate apărea dacă copilul se simte nesigur, abandonat, trăiește sentimentul singurătății, dar poate surveni și ca rezultat al oboselii, al suprasolicitării.

Un alt factor individual al agresivității la copii este frustrarea. Mulți autori consideră că manifestările episodice ale agresivității la copii sunt deseori provocate de atingerea acestora în situații de frustrare. Printre procedeele de comportament în situații de frustrare, alternative la agresiune pot fi enumerate, în special, depresia de tip afectiv, retragerea din situație etc. Una dintre trăsăturile tipice ale frustrării este emoționalitatea, care se manifestă la copii într-o măsură mai mare decât la adulți, datorită faptului că acei copii care se află într-o situație de frustrare au o capacitate de adaptare mai redusă. Se poate presupune că această trăsătură a psihicului copilului, precum și faptul că sentimentele și emoțiile sale sunt încă foarte strâns legate de acțiune, stau la baza agresiunii fizice atât de răspândite în copilărie [257].

Există opinii care iau în considerare consolidarea experiențelor negative (iritare, temeri, nemulțumiri), care, în anumite condiții, pot duce la apariția unor trăsături de personalitate, precum agresivitatea sau timiditatea. Astfel K. Buettner consideră că este imposibil să blochezi emoțiile negative – acestea trebuie să găsească o cale de ieșire în moduri acceptabile din punct de vedere social [242].

Unii psihologi prezic o dezvoltare nefavorabilă a personalității, după o serie de simptome. Astfel, H. Parens evidențiază o serie de caracteristici psihologice care ar duce la dezvoltarea unui comportament agresiv la copii: agresivitatea față de străini și persoane cu autoritate, lipsa de atenție față de sentimentele celorlalți, grosolănia și insensibilitatea, tendința slab exprimată de a răspunde

la laude și încurajare, o întârziere gravă în asimilarea cunoștințelor și în dezvoltarea intelectuală [255].

Un alt element de diferențiere a potențialului agresiv este sexul individului. Băieții sunt mai agresivi decât fetele, ca urmare a evoluției lor sociale, pe parcursul căreia le sunt încurajate deseori astfel de comportamente, corelate și cu însușirile lor fizice (forță mai mare). Astfel, în situații similare, bărbații adoptă, de cele mai multe ori, comportamente ce includ violența fizică, iar femeile preferă violența verbală. Un element particular, care a început să fie luat în considerare în zilele noastre, este creșterea actelor de violență comise de femei, în contextul promovării egalității de drepturi între femei și bărbați.

**Factorii de mediu** considerați favorizanți în comportamentele agresive sunt aglomerația, zgomotul, și căldura. Se consideră că există o relație de directă dependență între numărul de indivizi pe unitatea de suprafață și apariția comportamentelor agresive. De cele mai multe ori, aglomerația este percepută ca invazivă, neplăcută, asociată cu piedici în atingerea unor scopuri propuse pentru perioada imediat următoare, ceea ce determină individul să caute o alternativă de evadare din această situație. Dacă posibilitatea părăsirii aceluși spațiu nu este viabilă, crește rata apariției agresivității. Studiile efectuate pe diferiți subiecți au demonstrat că zgomotele puternice potențiază comportamentele agresive, mai ales dacă e vorba și de existența unor însușiri personale în acest sens. De asemenea, s-a constatat că temperatura ambientală favorizează, la rândul ei, comportamentul agresiv. Datele statistice indică o creștere semnificativă a ratei acțiunilor violente în perioadele călduroase, mai ales la indivizii care au o predispoziție în acest sens.

Foarte mulți autori par să adopte punctul de vedere conform căruia agresivitatea este rezultatul unor multiple influențe, printre care evenimentele externe (de exemplu: provocare, frustrare), cogniții privind aceste evenimente (atribuiri, amintiri, scenarii), diferențe individuale de-a lungul unor dimensiuni-cheie (de exemplu, structura comportamentală de tip A). Ca atare, agresivitatea nu este un răspuns automat, programat. De aici și opinia că agresivitatea poate fi prevenită ori redusă, însă trebuie găsite modalitățile de descărcare a tensiunii emoționale și de reducere a pornirii către conduita agresivă. Cel mai frecvent întâlnite par a fi următoarele [103, 104]:

- a) vizionarea de materiale cu multe scene violente, cum ar fi filme, meciuri, desene animate etc. (idee teoretizată încă de la Aristotel);
- b) consumarea tendinței agresive la nivelul imaginarului, al fanteziilor (teorie dezvoltată de Freud);
- c) derularea de acțiuni violente efective, dar fără consecințe antisociale (practicarea unor sporturi, agresivitate față de obiecte neînsușite), idee anticipată deja de Platon.

Cercetările experimentale au condus însă la concluzia generalizată, potrivit căreia modalitățile de substituire a comportamentului agresiv nu conduc la o reducere a violenței, ci, dimpotrivă, la o potențare și o intensificare a ei.

Comportamentul agresiv cauzează deficiențe la nivelul strategiilor de rezolvare pașnică a situațiilor conflictuale. Frecvent, agresivitatea la un copil este semnul unei probleme în mediul social.

Evoluția individului pe parcursul vieții sale poartă pecetea unicității. Fiecare ființă umană este unică, atât din perspectiva însușirilor native, cât și din perspectiva modului în care aceste trăsături se vor manifesta pe parcursul vieții, prin interacțiunea cu mediul. Agresivitatea, ca potențial de apariție și manifestare a comportamentelor violente, este omniprezentă în societatea actuală, în pofida măsurilor pe care societatea încearcă să le ia și să le implementeze în vederea diminuării lor. Așa cum am arătat anterior, agresivitatea cunoaște astăzi o recrudescență neobișnuită, acesta fiind un motiv de îngrijorare atât pentru factorii de decizie din societate, cât și pentru cetățeanul de rând. Manifestările de acest tip sunt recunoscute în toate țările europene și în SUA, ceea ce face să se creadă că nu se poate găsi un instrument de intervenție care să producă efecte pozitive.

Copilul preșcolar se află la o vârstă când face o serie de achiziții extrem de importante pentru viața sa ulterioară. Procesul de modificare a conduitei trebuie să înceapă cât mai devreme, pentru ca, ulterior, adolescentul sau tânărul să poată să se integreze cu succes în viața socială și în cea profesională.

Comportamentul uman este încă un subiect vast și complex de cercetare al specialiștilor din domeniul biologic, sociologic, psihologic și psihiatric. Reacțiile la diferiți stimuli, atitudini, aptitudini reprezintă subiecte încă necunoscute sau doar parțial cunoscute și predictibile.

Ceea ce este însă o provocare continuă este modul în care comportamente cu consecințe negative pentru om și pentru societate, pot fi prevăzute, prevenite, izolate, minimizate și corectate, în vederea unei calități superioare a vieții, atât pentru individ, cât și pentru semenii săi.

Deși astăzi se poartă o adevărată „cruciadă” pentru reducerea agresivității, a violenței, a altor comportamente cu semnificații antisociale, rezultatele nu sunt încă pe măsura așteptărilor. Astfel de comportamente sunt înregistrate și observate la indivizi cu vârste din ce în ce mai scăzute, iar efectele acestora în societate sunt din ce în ce mai grave, ajungându-se până la bullying, depresie, anxietate, atacuri armate în școli, patologii psihiatrice etc.

Necesitatea explicării acestei fenomenologii, a identificării cauzelor și mecanismelor psihologice care declanșează astfel de comportamente a devenit acută în condițiile în care elementele cele mai importante din punct de vedere social, și anume: familia și rostul său, rolurile sociale ale indivizilor, cadrul general al educației formale și nonformale, tehnologia și impactul ei asupra



echilibrului individului au suportat schimbări considerabile; totodată, s-a schimbat și modul în care noile generații gestionează aceste schimbări.

În prezent, se constată că un număr tot mai mare de copii de vârstă preșcolară manifestă comportamente agresive, dar, cu părere de rău, în literatura de specialitate, lipsesc cercetări edificatoare ale problemei diagnosticării, corecției și prevenirii comportamentelor agresive la preșcolari.

### **1.5. Concluzii la capitolul 1**

Din cele expuse în primul capitol putem sintetiza următoarele concluzii:

1. Agresiunea reprezintă suma acțiunilor care produc prejudicii fizice sau psihice altor persoane, iar agresivitatea presupune disponibilitatea relativ stabilă a persoanei de a reacționa agresiv în situații frustrante și conflictuale. Nivelurile de agresivitate sunt determinate atât de învățarea în procesul de socializare, cât și de orientarea către norme culturale și sociale, dintre care cele mai importante sunt normele de responsabilitate socială.

2. Drept vector de lucru pentru cercetarea de față ne-a servit accepțiunea: *agresivitatea preșcolarului reprezintă suma acțiunilor îndreptate spre provocarea prejudiciului fizic sau psihic unei alte persoane.*

3. Copilul preșcolar se află la o răscruce de drum: pe de o parte, la această vârstă copilul începe să capete o autonomie din ce în ce mai accentuată, se acomodează la sistemul social din care face parte, asimilează regulile sociale și morale, pe de altă parte aceste modificări care se petrec în universul său interior îl fac să experimenteze o serie de stări precum iritabilitatea, egoismul, dorința de a acapara întreg spațiul fizic și psihologic, dorința de dominare. Aceste stări, puse în legătură și cu trăsăturile de personalitate individuale (introvertit/extravertit), pot conduce la comportamente care nu sunt de dorit, atât în mediul familial, cât și în cel social.

4. Analiza literaturii de specialitate cu referire la agresivitatea preșcolarilor a scos în evidență două situații distincte: când acțiunile agresive ale copilului sunt situaționale, selective și nu se referă la abateri în formarea personalității; când acțiunile agresive capătă un caracter generalizat, slab diferențiat, devin forma principală (sau una dintre principalele forme) de comportament și sunt dovezi ale abaterilor în formarea personalității. În studiul empiric au fost incluși copii care fac subiectul acestei situații anume.

5. Principalele motive pentru manifestarea agresiunii sunt asociate cu următoarele nevoi ale preșcolarilor: *nevoia de autoafirmare* (protestul împotriva hiperprotecției și restrângerii libertății de către adulți); *nevoia de autonomie* (independență, nevoia de a obține o poziție de autoritate în colectivul grupei); *nevoia de autorealizare* (posibila extindere în spațiul personal al altcuiva, dorința

de a atinge propriile obiective prin încălcarea intereselor altor copii); *nevoia de autoapărare* (dorința de a se proteja de agresiunea din partea altora).

6. Familia cu toate trăsăturile caracteristice, precum stilul de educație adoptat, structura familiei, relațiile existente în familie, situația socioeconomică, creează un teren propice pentru apariția și dezvoltarea manifestărilor agresive în comportamentul copilului, manifestări care se pot ulterior transforma în agresivitate ca trăsătură relativ stabilă de personalitate.

7. Grupa de copii din cadrul grădiniței are un potențial educațional enorm pentru formarea la preșcolar a particularităților psihologice de personalitate ale acestuia, dezvoltarea comportamentului în corespondență cu normele morale. Atitudinea binevoitoare ori dimpotrivă, agresivă față de colegi, depinde în mare parte de poziția preșcolarului în grupul de semeni.

8. Studiarea manifestărilor agresivității în vârsta preșcolară, dar și intervenția psihologică în depășirea comportamentelor agresive la preșcolari trebuie să se realizeze cât mai devreme posibil, înainte ca agresivitatea să se transforme în trăsătură stabilă de personalitate.

9. Instituția de învățământ preșcolar are menirea de a contribui activ la depășirea fenomenului agresivității în mediul copiilor.

## **2. EVALUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI ÎN FUNCȚIE DE VÂRSTĂ, GEN, CLIMATUL PSIHOLOGIC DIN FAMILIE ȘI STATUTUL SOCIAL ÎN COLECTIVUL DE PREȘCOLARI**

### **2.1. Designul cercetării experimentale constatative**

Pentru etapa experimentului constatativ, am formulat o serie de întrebări care să contribuie la rezolvarea **problemei de cercetare**, ce vizează comportamentele agresive la preșcolari și anume:

- Care este legătura dintre vârsta, genul preșcolarului și potențialul său agresiv?
- Care este legătura dintre climatul familial și nivelul agresivității preșcolarului?
- Cum este influențat nivelul agresivității preșcolarului de statutul social pe care îl are în grup?

**Obiectivele de cercetare** urmărite prin acest demers experimental sunt:

1. Investigarea diferențelor de gen și de vârstă în manifestarea comportamentelor agresive;
2. Determinarea gradului de intensitate a agresivității în raport cu climatul psihologic din familie;
3. Determinarea nivelului de agresivitate a preșcolarilor în raport cu statutul lor social din colectivul de copii.

**Scopul** experimentului de constatare s-a bazat pe studiul manifestării comportamentului agresiv și al nivelurilor acestuia la preșcolari în funcție de gen, de vârstă, de mediul familial și de statutul lor social.

**Ipoteza generală de cercetare:** presupunem că agresivitatea și comportamentul agresiv la preșcolari sunt fenomene complexe, determinate de particularitățile de vârstă și gen, de climatul psihologic în familie, de statutul social în colectivul de copii.

Ipoteza generală a permis formularea unor ipoteze specifice, și anume:

1. Există diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolari, în funcție de vârstă și gen;
2. Nivelul agresivității la preșcolari este determinat de climatul psihologic din familie;
3. Nivelul agresivității preșcolarilor este în relație directă cu statutul lor social în colectivul de preșcolari.

**Variabilele** experimentului de constatare:

*Independente:*

- ✓ Genul și vârsta preșcolarului;

- ✓ Climatul psihologic din familie;
- ✓ Statutul social al preșcolarului în colectiv.

*Dependente:*

- ✓ Comportamentul agresiv.

**Subiecții experimentali:** Cercetarea s-a realizat pe un grup de 353 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 4 și 6 ani, grupul fiind neomogen din perspectiva altor criterii, precum mediul social și nivelul economic al familiei din care provin, nivelul de pregătire etc. Selectarea s-a efectuat prin eșantionare aleatorie simplă, rezultând astfel un lot eterogen, ce relevă diferențele calitative la nivelul comportamentului adaptativ socioșcolar. Subiecții au fost selectați din cadrul a două grădinițe din localitatea Bacău, mediul de proveniență fiind cel urban pentru întreg lotul.

Cu privire la *eșantioanele experimentului de constatare*, criteriile comune de includere au fost: vârsta biologică de 4-6 ani, precum și genul subiecților, fiind incluși atât preșcolari de gen feminin, cât și preșcolari de gen masculin. Pentru ambele loturi, încadrarea s-a făcut pe baza scorurilor înalte obținute la nivelul de agresivitate și a fost făcută de noi în cadrul cercetării constatative, acest demers fiind realizat în scopul verificării corectitudinii datelor.

- Pentru verificarea ipotezelor 2 și 3, am selectat un lot de 120 de preșcolari, cu scoruri înalte la tehnicile de studiere a agresivității.
- Din considerente metodologice, lotul de 120 de subiecți s-a constituit din 60 de preșcolari de gen masculin și 60 de preșcolari de gen feminin. Lotul are în structura sa câte 40 de preșcolari din fiecare grupă de vârstă.

Actualitatea temei este mai mult decât evidentă pe fondul multitudinii de comportamente din categoria celor agresive, care se înregistrează în instituțiile educaționale, începând de la vârste din ce în ce mai mici.

Manifestarea comportamentelor agresive este o tendință generalizată la nivelul preșcolarilor din grădiniță, fapt care a determinat inițierea și implementarea unor acțiuni de corectare și prevenție.

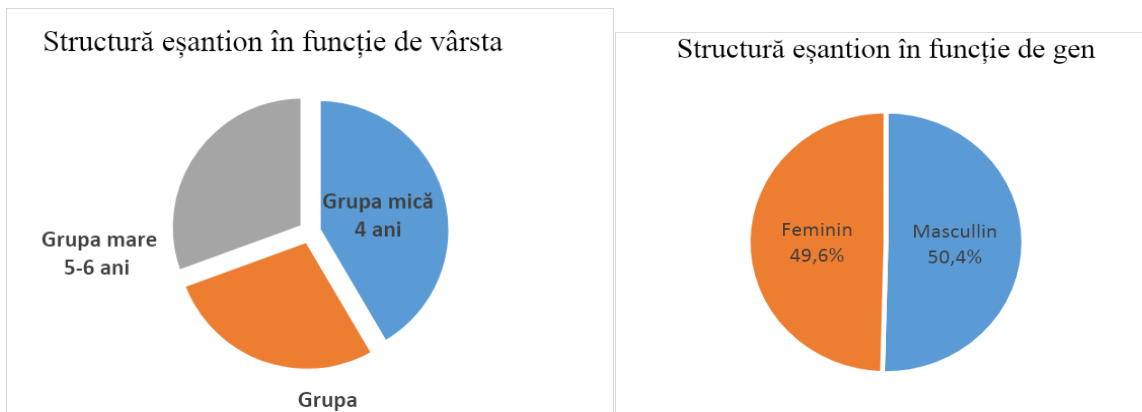
### **Prezentarea caracteristicilor lotului investigat**

**Tabelul 2.1. Structura grupului, în funcție de vârstă**

<b>Vârsta (ani)</b>	<b>Frecvență</b>	<b>Procent (%)</b>
<b>Grupa mică: 3- 4 ani</b>	147	41,6
<b>Grupa mijlocie: 4-5 ani</b>	98	27,8
<b>Grupa mare: 5-6 ani</b>	108	30,6
<b>TOTAL</b>	353	100%

**Tabelul 2.2. Structura grupului, în funcție de gen**

Gen	Frecvență	Procent (%)
Masculin	178	50,42
Feminin	175	49,58
Total	353	100%



**Figura 2.1. Reprezentarea grafică a caracteristicilor grupului cercetat în funcție de vârstă și gen**

Din considerente metodologice, grupul a fost format din 353 de preșcolari, 147 fiind în grupa mică (4 ani), 98 în grupa mijlocie (4-5 ani) și 108 în grupa mare (5-6 ani). Dintre aceștia, 178 de preșcolari sunt de gen masculin și 175 de gen feminin.

#### **Etape de cercetare**

Fundamentată pe datele studiului teoretic, cercetarea experimentală de constatare a fost realizată în perioada anilor 2017-2018. Subiecții au fost aleși aleatoriu, avizul de participare la cercetare fiind realizat prin încheierea unor contracte de colaborare cu două unități de învățământ din municipiul Bacău. Cercetarea s-a derulat în două etape:

- I. de colectare a datelor** – a decurs în lunile septembrie-noiembrie 2017;
- II. de prelucrare cantitativă și calitativă** – în decembrie-ianuarie 2017-2018.

Pe parcursul primei etape au fost realizate, de asemenea, activități de formulare a scopului, a ipotezelor experimentale, a obiectivelor, activități de selectare a metodelor de cercetare și a eşantionului investigat. Pe parcursul celei de a doua etape au fost prelucrate statistic datele obținute în urma administrării testelor psihologice.

**Instrumentarul** de evaluare și diagnoză selectat și folosit în experimentul de constatare a fost aplicat în mod individual fiecărui preșcolar și include următoarele instrumente:

1. Pentru investigarea comportamentului agresiv al preșcolarului, s-a aplicat testul „Desenul arborelui”;

2. Pentru măsurarea nivelului agresivității, s-a utilizat grila de observare a comportamentului agresiv BAV;
3. Pentru evaluarea climatului familial, a fost utilizat testul „Desenul familiei”;
4. Pentru evaluarea statutului social în grupa de preșcolari, a fost utilizat testul sociometric Moreno.

### **Descrierea metodelor aplicate:**

#### **1. Testul „Desenul arborelui”**

Scopul: Investigarea comportamentelor agresive.

Se poate afirma că testul „Desenul arborelui” are la bază celebra analogie făcută de Henry M. Stanley, între om, ca individ singular, și arbore, precum și între grupurile umane și pădure. El spunea că se pot face nenumărate asemănări între modul în care un arbore și un om evoluează de-a lungul timpului, folosind un limbaj plin de culoare și empatie. Karl Koch [111, pag. 13-14] afirmă că, pentru om, arborele este ca o oglindă: este suportul proiecției, structura sa este cunoscută de către oricine și nu se poate confunda.

Desenarea unui arbore declanșează la desenator diferite manifestări subiective, legate de experiențele personale, având însă o legătură directă cu realitatea obiectivă. De asemenea, în formă tehnică stilizată, arborele amintește de forma crucii, făcând mai bine legătura cu corpul uman, cu care se aseamănă. În diagnostic, crucea, ca expresie stilizată a arborelui, face conexiunea dintre realitatea concretă și trăirile de ordin superior, oferind specialistului o perspectivă de ansamblu și având o simbolică deosebit de vastă și de complexă.

Ideea centrală a acestui test este că arborele e structurat în concordanță cu cele mai importante elemente ale personalității individului investigat [66].

Cadrul în care subiectul se exprimă este o coală de formă dreptunghiulară, câmp dinamic al mișcării și rezultantă a forțelor, precum și mijloc de conștientizare a spațiului.

Principalele părți de analiză a desenului sunt rădăcina, trunchiul și coroana. Rădăcina reprezintă sursa tuturor lucrurilor, zona inconștientă, începutul. Trunchiul este partea de susținere, arată suportul individual, durabil, partea puternică și greu de doborât, pe care este așezată coroana, care oferă întregului ansamblu oxigen și hrană prin fotosinteză, îi asigură arborelui accesul la partea spirituală, cerul părând uneori așezat pe ramuri, adică pe extremitățile aeriene.

Tot coroana este cea care furnizează flori și fructe, trecătoare, perisabile - adică rezultatele multitudinii de procese și fenomene care au loc, ori de situații pe care individul le experimentează.

În general, desenând un arbore, de fapt, proiectăm în exterior și vizualizăm, în toată complexitatea ei, lumea individuală interioară, marginile foii fiind limitele, obstacolele ori, poate, uneori, elementele de sprijin.

Herman Städeli [111, pag. 13-14] consideră că deformațiile grave ale structurii arborelui sunt reflectări ce indică simptome nevrotice, pe care le denumește simptome cardinale, apoi, mai precis, simptome consecutive ori indicative, ce conduc la tulburări de relaționare cu mediul.

Alterările părților componente ale arborelui sunt incluse în patru grupe, astfel:

- alterări ale rădăcinii arborelui, acestea fiind disproporționat de lungi, lipite între ele etc.;
- alterări ale structurii trunchiului, având doar conturul desenat, lipsa altor elemente structurale etc.;
- alterări ale implantării ramurilor de trunchi;
- alterări ale structurii coroanei, aceasta fiind disproporționată în raport cu trunchiul, fără frunze sau cu frunze alterate, ramuri prea lungi sau fără o formă etc. [192].

Calitatea desenului poate fi influențată de peisaj și de climat, precum și de vârsta subiectului, putându-se face determinări ale stadiilor de dezvoltare.

## **2. Grila de observare BAV**

Scopul: evaluarea comportamentului agresiv.

*Grila de observare BAV* este un instrument de evaluare a comportamentelor agresive și a competențelor sociale, structurat pe 14 categorii de conduite observabile și cuantificabile, privind modul în care copilul relaționează cu obiectele din jurul său și cu semenii, precum și modul în care tratează și integrează psihologic anumiți stimuli sau anumite circumstanțe la care este expus. Scala de evaluare are o plăjă care se întinde în intervalul de evaluare 1-5:

- 1 – nu se manifestă niciodată;
- 2 – se manifestă rar;
- 3 – se manifestă uneori;
- 4 – se manifestă frecvent;
- 5 – se manifestă foarte frecvent.

Manifestările pe care subiectul le arată sunt cuprinse în patru dimensiuni [173, pag. 48]:

- 1) agresivitate verbală versus agresivitate nonverbală;
- 2) agresivitate manifestată deschis versus agresivitate indirectă;
- 3) obiectul țintă al agresivității: propria persoană, o persoană străină sau obiecte;
- 4) gradul de implicare în manifestarea agresivă: observare pasivă versus implicare activă.

Prin evaluarea comportamentelor și combinarea acestor dimensiuni, au fost identificate 10 categorii de comportament agresiv:

- pasiv verbal;
- activ verbal, dar în mod indirect;
- activ verbal, în mod direct;

- pasiv nonverbal;
- activ nonverbal, dar în mod indirect;
- activ nonverbal, dar în mod direct;
- activ verbal orientat spre propria persoană;
- activ nonverbal orientat spre propria persoană;
- activ verbal orientat spre obiecte;
- activ nonverbal orientat spre obiecte.

De asemenea, au fost identificate și patru categorii de comportament social pozitiv:

- autoafirmare în mod adecvat;
- cooperare și comportament de ajutorare;
- autocontrol;
- empatie.

Acest instrument a fost conceput astfel, încât să permită aprecierea unor situații repetitive, din pauze ori din timpul rezolvării temelor etc., grila putându-se utiliza integral sau parțial [173, pag. 48].

### **3. Testul „Desenul familiei”**

Scopul: evaluarea relațiilor intrafamiliale

Pentru evaluarea climatului familial, a fost utilizat testul *Desenul familiei*, conceput și publicat de către Louis Corman în anul 1967. În virtutea calităților sale proiective, acest test este utilizat de numeroși clinicieni și cercetători pe diferite categorii de subiecți. Dacă majoritatea studiilor au fost efectuate asupra copiilor de vârstă școlară, există și câteva studii asupra copiilor mai mici și câteva asupra adolescenților. Tematicile abordate prin intermediul desenului familiei sunt diverse și permit identificarea a patru teme principale:

1. Descrierea diferențelor legate de vârstă sau sex și studiul calităților psihometrice ale testului desenului familiei (validitate, fidelitate);
2. Evaluarea relațiilor intrafamiliale, în special ale copiilor cu părinți separați, recăsătoriți sau ale copiilor care au pierdut un părinte;
3. Evaluarea subiecților prezentând diferite tulburări;
4. Descrierea diferențelor legate de cultură.

Testul prin reprezentarea constelației familiale a copilului prin intermediul desenului familiei, este considerat ca fiind unul dintre cele mai bune teste proiective.

Interpretarea acestui test presupune analiza tuturor figurilor desenate, a modului în care acestea sunt plasate în grup, precum și a relațiilor care se stabilesc între aceste figuri, așa cum reiese din desen. Este important atât modul în care figurile sunt desenate și amplasate în ansamblul



rezultat, cât și ordinea în care sunt desenate. Analiza se poate completa și cu o serie de întrebări propuse de către L. Corman, care vizează identificarea cauzelor stării de fericire/nefericire/simpatie a unor personaje, precum și dacă subiectul ar dori sau nu să facă parte din acest ansamblu. Utilizarea cu preponderență a unor anumite zone din dreptunghiul dat de foaia de desen se poate interpreta într-un mod specific (câmpul proiecției, după Grúnwald-Koch) [173, pag. 30].

Denaturarea componenței familiei, prin omiterea unor membri, prin desenarea doar a propriei persoane sau prin includerea unor persoane străine, atrage atenția specialistului. De asemenea, se analizează dinamica personajelor din desen: dacă se țin de mână sau nu, culorile folosite, limitările date de desenarea familiei într-un spațiu finit (interior de casă etc.), mărimea personajelor și modul de utilizare a spațiului indică trăiri și relații pe care copilul le simte și le experimentează în viața de zi cu zi, atribuindu-le acum unor elemente din exteriorul său – foaia, culorile, personajele create.

1. Zona pasivității Spațiul spectatorului vieții ( <i>mamă, trecut</i> )	2. Zona înfruntării active cu viața ( <i>tată, viitor</i> )
3. Debut, regresie Fixație la un stadiu primitiv Stare depășită ( <i>introversie</i> )	4. Pulsuni, instincte Conflict Nostalgia mocirlei ( <i>extraversie</i> )

**Figura 2.2. Câmpul proiecției pentru analiza testului „Desenul familiei” [173]**

Rezultatele testului pot fi interpretate pe baza unor simptomocomplexe ale situației familiale, grupate astfel:

1. **Situație familială favorabilă**, dedusă din prezența tuturor membrilor familiei în desen, fără persoane izolate, cu linii sigure, de bună calitate, fără hașuri, cu amplasare adecvată;
2. **Anxietate** – rezultă din limitarea spațiului prin linii ce denotă podeaua, tavanul, ștersături, hașuri, detalii exagerate, predominanța obiectelor în detrimentul personajelor umane, linii întrerupte sau prea apăsate;
3. **Conflictualitate în familie**, ce rezultă din izolarea unor personaje, absența unor părți principale din corpul unor personaje, personaje desenate cu spatele, personaje separate prin bariere, dimensiuni nepotrivite, lipsa de corespondență dintre desenul realizat și descrierea verbală făcută la cererea specialistului;
4. **Simțul inferiorității în situația familială**, este sugerat de așa elemente precum: amplasarea personajelor preponderent în partea inferioară a colii de desen, personaje de mici dimensiuni, autorul lipsește sau este subdimensionat, izolat de alte personaje, lipsa dinamicii personajelor, linii de slabă calitate, întrerupte, autorul desenat cu spatele;

5. ***Ostilitate în situații familiale*** – poate fi concluzionată din așa elemente, precum dimensiunea exagerată a mâinilor ori a degetelor, figuri tăiate sau agresive, personaje desenate pe altă foaie, mâini desfăcute în părți.

Diagnosticarea cu ajutorul testului „Desenul familiei” este însoțită de o serie de întrebări adresate copilului, care vizează identificarea celui mai simpatic personaj din ansamblul desenat, a celui mai nefericit personaj, a unui prieten, a sursei de teamă, a unei teme a desenului (denumirea desenului), precum și alte informații legate clarificarea situației subiectului în ansamblu, a relațiilor dintre membrii familiei și a modului în care familia influențează stările personale ale subiectului.

La analiza și interpretarea „Desenului familiei”, am ținut cont de următorii factori:

- Identificarea – se desenează primul etc.;
- Valorizarea sau devalorizarea (mama, tata, fratele) – necesitatea de sprijin compensator;
- Organizarea personalității – funcționarea psihică, mecanisme de apărare, adaptare, supraeul etc.;
- Relațiile dintre personaje – mamă/fiu, fiică, tată/fiu, fiică, frate/soră;
- Detaliile corporale – obișnuite, neobișnuite, accesorii etc.;
- Expresia – tristă, agresivă, stranie etc.;
- Culorile folosite – una sau mai multe, calde, reci, intense etc.;
- Dispunerea personajelor – ordonată, dezordonată;
- Factorii regresivi – forma brațelor, a picioarelor etc.;
- Compoziția familiei – reală, ireală;
- Aspectul global – distanța, trasajul, înălțimea, stereotipia etc.;

#### **4. Testul Moreno**

*Scopul:* folosirea indicilor sociometrici care arată locul ocupat de un individ într-un grup sau locul ocupat de un grup în societate, expansivitatea afectivă, valoarea alegerii sociometrice și disonanța sociometrică. Într-un grup, individul poate fi lider, preferat sau izolat.

Născut la București și considerat părintele spiritual al sociometriei, J.L. Moreno a definit universul social prin prisma a trei concepte aflate în interdependență și conexiune:

- *Societatea externă*, ca ansamblu format din grupuri sociale precum familia, biserica, școala, armata, care dau realitatea așa-numită macroscopică, adică direct observabilă și identificabilă;
- *Matricea sociometrică*, care pune în lumină relațiile considerate intime, preferențiale, fără niciun accent formal, sesizabile cu tehnici speciale;
- *Realitatea socială*, care rezultă din confruntările care au loc între societatea externă și matricea sociometrică.

J. Moreno identifică și explicitează schematic o serie de relații și structuri preferențiale (atracția, respingerea, indiferența și ignorarea), în funcție de care membrii unui grup mic se poziționează și interacționează.

Testul Moreno ne prezintă societatea prin intermediul unei triade dinamice:

- **teza:** matricea sociometrică;
- **antiteza:** societatea externă;
- **sinteza,** ca rezultat al medierii dintre teză și antiteză: realitatea socială.

În orice caz, deși a creat un test validat și larg utilizat, J.L. Moreno face precizarea că nu se poate afirma faptul că sociometria este atotcuprinzătoare și nu clarifică orice problemă a societății de una singură.

Sociometria face parte integrantă dintr-un grup de științe, între care regăsim:

- Socionomia, care studiază legitățile macrosociale;
- Sociodinamica, care ne dezvăluie construcția agregatelor sociale, adică a grupurilor unice și închise;
- Sociometria, care vizează indicarea unor dimensiuni sociale prin măsurători specifice;
- Socioatria, care se ocupă cu identificarea unor căi, mijloace și metode de soluționare a tulburărilor și perturbărilor din grupurile sociale.

Testul care poartă numele lui Moreno poate fi aplicat în scopuri precum:

- Identificarea statutului unui individ și a poziției sale în cadrul unui sistem de relații sociale;
- Stabilirea structurii psihologice a unui grup și a subgrupurilor formate în interiorul acestuia;
- Identificarea centrelor de influență;
- Percepția unui grup față de unul dintre membrii săi.

Acest test ajută specialistul să identifice afinitățile existente într-un colectiv, a pozițiilor individuale ale unor membri ai grupului, precum și a modalităților de îmbunătățire a climatului psihosocial.

Rezultatul prelucrării datelor oferite de test se materializează într-o matrice sociometrică - un tabel cu dublă intrare, pe baza căruia se pot constitui două grupe de date: o parte dintre ele referitoare la expansiunea socială (orizontală) și o parte referitoare la incluziunea socială (verticală).

Pe baza acestei matrici, se calculează indicii sociometrici care arată: locul ocupat de un individ într-un grup sau locul ocupat de un grup în societate, expansivitatea afectivă, valoarea

alegerii sociometrice și disonanța sociometrică. Într-un grup, individul poate fi lider, preferat sau izolat.

## 2.2. Manifestarea comportamentului agresiv la preșcolari, în funcție de vârstă și gen

**Scop:** Investigarea diferențelor de gen și de vârstă în manifestarea comportamentelor agresive la preșcolari.

**Ipoteza de lucru 1:** *Există diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolari, în funcție de vârstă și gen.*

Studiul ia în considerare, la ipoteza specifică 1, ca *variabile independente*, vârsta și genul preșcolarului, iar ca *variabilă dependentă* - comportamentul agresiv.

Pe lotul de 353 de preșcolari a fost aplicat testul „Desenul arborelui”, care a fost analizat din perspectiva indicilor cu rol de semn, simptom, care indică potențialul agresiv.

De asemenea, au fost desfășurate discuții cu fiecare preșcolar în parte, pentru a clarifica anumite elemente, a aprofunda și a diversifica informațiile obținute.

Pentru identificarea potențialului agresiv, în analizarea testului aplicat au fost examinate și evaluate, în mod deosebit, următoarele elemente:

- Ramurile îngroșate indică impulsivitate, violență, pulsioni extravertite, brutalitate;
- Coroana având un contur tremurat, indică iritabilitate, anxietate, violență;
- Centrarea și forma coroanei, cu ramuri radiale ce pleacă din vârful trunchiului indică agresivitate, violență, înfruntare;
- Ramuri și trunchi deschise la capete indică violență, furie, impulsivitate;
- Coroana mâzgălită indică violență, agresivitate, instabilitate;
- Coordonarea ramurilor indică dizarmonie, excitabilitate;
- Ramuri și trunchi desenate din linii frânte indică înverșunare, reactivitate;
- Desen realizat din forme drepte sau unghiulare indică răzvrătire, dublată de un potențial energetic superior;
- Ramuri cu contralinii arată că subiectul este recalcitrant, situat în opoziție cu ceilalți ;
- Copac asimetric spre stânga indică narcisism, iar spre dreapta inhibiție, insecuritate;
- Copac direcționat spre stânga indică introversiune, narcisism, autism;
- Un arbore desenat cu ramuri abundente și fine indică agresivitate.

Identificarea acestor elemente în desen și modul în care au fost ele realizate a fost notat astfel:

- ✓ 0 puncte - nu prezintă potențial agresiv;
- ✓ 1 punct – nivel inofensiv al potențialului agresiv;

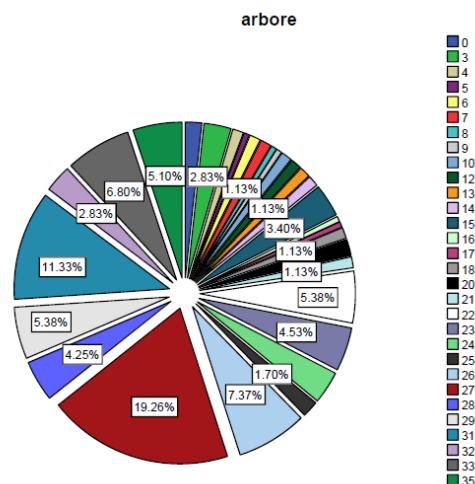
- ✓ 2 puncte – nivel redus de agresivitate, manifestări ocazionale, foarte rare;
- ✓ 3 puncte – agresivitate și nevroză interioare în acumulare, nemanifestate încă;
- ✓ 4 puncte – agresivitate în comportament.

**Tabelul 2.3. Configurația statistică a rezultatelor obținute la testul „Desenul arborelui”**

Indicator	Test „Desenul arborelui”	Vârstă	Gen
<b>Număr preșcolari investigați</b>	353		
<b>Medie</b>	24,22	5	1.55
<b>Modul</b>	3	4	2
<b>Deviație standard</b>	8,52	0,824	0,499
<b>Variație</b>	88.978	0,680	0,249

Scorurile înregistrate de cei 353 de preșcolari sunt cuprinse între 0 și 35 de puncte, 4,53% dintre participanții la studiu obținând scoruri de 0 sau 3 puncte (16 preșcolari). Rezultatele prezentate în tabelul de mai sus ne permit să menționăm următoarele:

1. Un număr de 34 de subiecți au înregistrat scoruri cuprinse în intervalul 4-14 puncte, adică un procent de 9,63%. De aici rezultă că cei 34 de subiecți au un nivel inofensiv al potențialului agresiv.
2. În intervalul de 15-24 de puncte s-au situat un număr de 77 de subiecți, ceea ce reprezintă un procent de 21,81%.
3. În intervalul 25-35 de puncte s-au situat un număr de 126 de subiecți, procentul fiind de 64,02%, media înregistrată fiind 24,22. Aceste două valori indică un nivel redus de agresivitate, cu manifestări ocazionale, ori nemanifestate încă.
4. Punctajul cel mai frecvent a fost 27, înregistrat la un număr de 68 de participanți, adică la 19,26% dintre subiecți. În acest caz, identificăm agresivitate și nevroză interioară în acumulare, nemanifestate încă.
5. De asemenea, la 40 dintre participanți, scorul a fost de 31 puncte, similar cu frecvențele pentru plaja de 0-21 de puncte. Aici, la 5,10 % dintre subiecți, nivelul de agresivitate în comportament este unul foarte ridicat.



**Figura 2.3. Distribuția procentuală a scorurilor obținute la testul „Desenul arborelui”, N=353 (culorile din imagine sunt asociate cu scorurile la Testul arborelui)**

După aplicarea testului „Desenul arborelui”, rezultă că:

- ✓ Există diferențe statistice în manifestarea agresivității la preșcolarii de **gen masculin** (N=178) față de cei de **gen feminin** (N=175),  $Z=-3,248$ ,  $p=0,001$ ;
- ✓ Există diferențe statistice în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolarii de **grupă mică** (N=147) față de cei de **grupă mijlocie** (N=98),  $Z=-9,139$ ,  $p=0,000$ ;
- ✓ Există diferențe statistice în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolarii de **grupă mijlocie** (N=98) față de cei de **grupă mare** (N=108),  $Z=-2,451$ ,  $p=0,014$ ;
- ✓ Există diferențe statistice în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolarii de **grupă mică** (N=147) față de cei de **grupă mare** (N=108),  $Z=-10,505$ ,  $p=0,000$ .

În concluzie, putem menționa că valori mai înalte la variabila agresivitate au înregistrat *subiecții de gen masculin și cei din grupa mare*.

#### **Determinarea nivelului comportamentelor agresive și a competențelor sociale prin prelucrarea grilei de observare a comportamentelor agresive BAV**

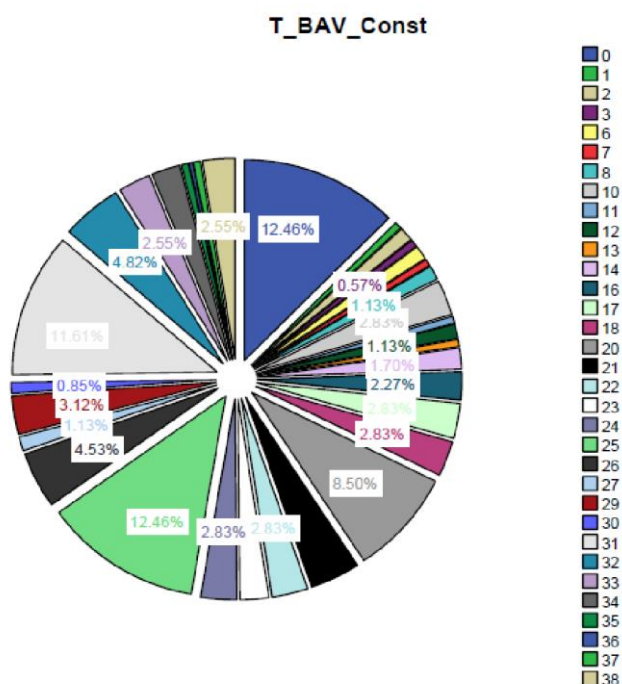
Pentru determinarea nivelului comportamentelor agresive și a competențelor sociale, au fost efectuate măsurători prin utilizarea grilei de observare a comportamentului agresiv BAV pentru cei 353 de preșcolari incluși în eșantion, datorită faptului că este vorba de liste de apreciere ușor de utilizat, ce permit măsurarea frecvenței comportamentelor în mod global, pe o scară cu cinci nivele.

**Tabelul 2. 4. Configurație statistică: rezultate ale grilei de observare BAV**

	Nr. de subiecți	Scor minim	Scor maxim	Media	Deviația standard
<b>Grila de observare BAV–constatativ</b>	353	0	38	20,74	10,889

Scorurile înregistrate pe această grilă au următoarea frecvență: 0 puncte (47 de preșcolari – 12,46%) și 38 de puncte (9 preșcolari – 2,55%), cu o medie de 20,74 și o deviație standard de 10,889. Trebuie luat în considerare faptul că în plaja 0-10 puncte s-au situat 72 de preșcolari.

Frecvențe mai ridicate de apariție (44 de preșcolari) au înregistrat scorurile până la 25 de puncte, urmând în ordine descrescătoare: un număr de 41 de preșcolari au înregistrat scorul de 31 de puncte, iar pentru scorul de 20 de puncte, frecvența de apariție s-a înregistrat la 30 de preșcolari.



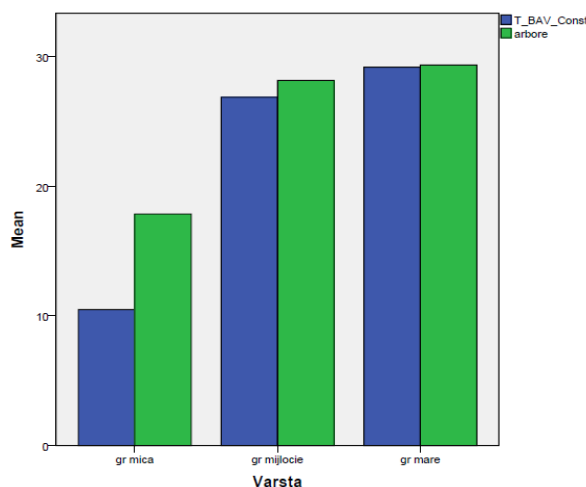
**Figura 2.4. Distribuția procentuală a scorurilor obținute la aplicarea grilei de observare BAV – N= 353**

Scoruri cuprinse între 20 și 38 de puncte au înregistrat 239 de preșcolari, însemnând 67,70%; 52 de subiecți au înregistrat scoruri în plaja 10 – 18 puncte, adică 14,73%, iar între 0 și 8 puncte au înregistrat 62 de preșcolari, aceștia reprezentând 17,56%.

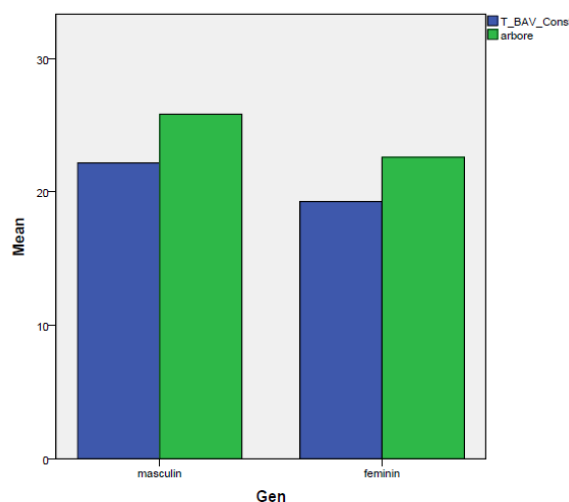
Din figura 2.4., se observă că:

- 59,2% de preșcolari din eșantion au obținut la Grila BAV scoruri în intervalul 21-38 de puncte. În acest interval regăsim cei mai agresivi preșcolari, de ambele genuri;
- 18,1 % de preșcolari au obținut la Grila BAV scoruri în intervalul 14-20 puncte. În acest interval regăsim preșcolari cu un nivel moderat la agresivitate, de ambele genuri;
- 22,7 % de preșcolari din eșantion au obținut la Grila BAV scoruri în intervalul 0-13 puncte. În acest interval regăsim preșcolari cu un nivel foarte redus de agresivitate, adică non-agresivi, de ambele genuri.

Prezentăm, în susținerea celor de mai sus, graficele comparative ale rezultatelor testării inițiale, în funcție de vârstă și în funcție de gen.



**Figura 2.5. Grafic comparativ al rezultatelor testării inițiale, în funcție de vârstă, N=353**



**Figura 2.6. Grafic comparativ al rezultatelor testării inițiale, în funcție de gen, N=353**

Compararea rezultatelor obținute prin testarea cu testul „Desenul arborelui” și cu grila de observare BAV indică faptul că, la vârste mici, există o diferență sesizabilă între rezultatele obținute, explicată prin faptul că preșcolarii cu vârsta de 4 ani nu prezintă nivel ridicat de agresivitate. La preșcolarii cu vârstă de 5 ani se constată un nivel moderat de agresivitate, iar la preșcolarii de 6 ani se observă cel mai ridicat nivel de agresivitate din întregul eșantion. Totodată, observăm că preșcolarii de gen feminin au un nivel mai redus de agresivitate în comparație cu preșcolarii de gen masculin.

### **Testarea valorii de adevăr a ipotezei de lucru nr. 1**

În scopul verificării ipotezei de lucru nr. 1, rezultatele obținute cu ajutorul Testului arborelui și al grilei de observație BAV au fost prelucrate utilizând următoarele instrumente statistice: *testul neparametric Kruskal-Walis* și *testul neparametric U Mann Whitney*.



Testul Kruskal-Walis este recomandat pentru cazul în care variabilele independente nu sunt metrice, în vederea stabilirii semnificației statistice a diferențelor ce se înregistrează între eșantioanele luate în considerare, atunci când acestea sunt în număr mai mare de două. Valorile înregistrate de variabilele independente sunt măsurate pe o scală ordinală, normal distribuite și homoscedastice, cu  $(c-1)$  grade de libertate,  $c$  fiind numărul de grupuri determinat de variabila de grupare asupra variabilei independente.

Pentru a interpreta rezultatele acestui test, sunt folosite ca elemente de comparație valorile tabelate ale testului  $\chi^2$ , având o probabilitate de garantare a rezultatelor  $\alpha$ . Dacă  $K_c \leq \chi^2$ , se acceptă ipoteza nulă, adică se poate afirma că grupurile investigate nu sunt semnificativ diferite.

În cazul în care  $K_c > \chi^2$ , este acceptat faptul că grupurile sunt semnificativ diferite (ipoteza alternativă).

**Tabelul 2.5. Media rangurilor. Testul Kruskal-Wallis, variabila – vârsta la preșcolari – Testul arborelui**

Vârstă/Desenul arborelui	Rang	Media rangurilor
Grupa mică	147	101,93
Grupa mijlocie	98	216,91
Grupa mare	108	242,96
Total	353	-

Pentru o semnificație asimptotică 0.000 și două grade de libertate, valoarea tabelară a testului  $\chi^2$  este 13,82.  $K_c = 141,082 > \chi^2 = 13,82$

**Tabelul 2.6. Valoarea calculată la testul Kruskal-Wallis pentru  $c=2$ , variabila de grupare – vârsta**

	Testul arborelui
$K_c$	141,082
Număr grade de libertate	2
Prag de semnificație	0,000

Dat fiind că valoarea calculată pentru testul Kruskal-Wallis este mai mare decât valoarea tabelată a lui  $\chi^2$ , se acceptă ipoteza alternativă, adică grupurile comparate sunt diferite din punct de vedere statistic.

În cazurile în care acest test a indicat diferențe semnificative între grupuri, am utilizat testul Mann-Whitney pentru a compara în pereche cele trei grupuri.

**Tabelul 2.7. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârsta (grupa mică și grupa mare) – Testul arborelui**

Vârstă/Desenul Arborelui	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Grupa mică	147	86,59	12728
Grupa mare	108	184,37	19912

<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
--------------	------------	----------	----------

**Tabelul 2.8. Valori ale testului U Mann Whitney – Testul arborelui**

	<b>Testul arborelui</b>
<b>Test U Mann Whitney</b>	1850
<b>Test Wilcoxon W</b>	12728
<b>Z</b>	-10,505
<b>Prag de semnificație</b>	0,000

Valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0,05, concluzia fiind că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic. Valori mai mari la scala agresivitate înregistrează preșcolarii din grupa mare, în comparație cu cei din grupa mică.

**Tabelul 2.9. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârsta (grupa mijlocie și grupa mare) – Testul arborelui**

<b>Vârsta/Desenul arborelui</b>	<b>N</b>	<b>Media rangurilor</b>	<b>Suma rangurilor</b>
<b>Grupa mijlocie</b>	98	92,93	9107,50
<b>Grupa mare</b>	108	113,09	12213,50
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

**Tabelul 2.10. Valori test U Mann Whitney – Testul arborelui, grupa mijlocie – grupa mare**

	<b>Testul arborelui</b>
<b>Test U Mann Whitney</b>	4256.50
<b>Test Wilcoxon W</b>	9107,50
<b>Z</b>	-2,451
<b>Prag de semnificație</b>	0,014

Analizând valorile obținute în cazul comparației subiecților din *grupa mijlocie* și din *grupa mare*, ținând cont că valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0,05, putem trage concluzia că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic. Copiii din grupa mare înregistrează valori mai mari la scala agresivitate decât copiii din grupa mijlocie.

**Tabelul 2.11. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârsta (grupa mică și grupa mijlocie) – Testul arborelui**

<b>Vârsta/Desenul arborelui</b>	<b>N</b>	<b>Media rangurilor</b>	<b>Suma rangurilor</b>
<b>Grupa mică</b>	147	89,35	13134,00
<b>Grupa mijlocie</b>	98	173,48	17001,00
<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

**Tabelul 2.12. Valori test U Mann Whitney – Testul arborelui, grupa mică – grupa mijlocie**

	<b>Testul arborelui</b>
<b>Test U Mann Whitney</b>	2256,000
<b>Test Wilcoxon W</b>	13134,00

<b>Z</b>	-9,139
<b>Prag de semnificație</b>	0,000

Ca și în cazul anterior, analizând valorile obținute în cazul comparației loturilor *grupa mică* și *grupa mijlocie*, ținând cont că valoarea pragului de semnificație *p* este mai mică decât 0.05, concluzionăm că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic. În acest caz, valori mai mari la scala agresivitate înregistrează copiii din grupa mijlocie.

În cele ce urmează, vom verifica dacă există diferențe de gen în manifestarea agresivității, presupunere pe care am făcut-o la faza inițială a experimentului de constatare. Aceste diferențe le-am analizat cu ajutorul testului U Mann Whitney.

**Tabelul 2.13. Media rangurilor – Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – genul, Testul arborelui**

Gen/Desenul arborelui	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
<b>Masculin</b>	178	204,63	36424,00
<b>Feminin</b>	175	148,90	26057,00
<b>Total</b>	<b>353</b>	-	-

**Tabelul 2.14. Valorile testului U Mann-Whitney, Testul arborelui, masculin – feminin**

	Testul arborelui
<b>Test U Mann Whitney</b>	10657,000
<b>Test Wilcoxon W</b>	26057,000
<b>Z</b>	-5,156
<b>Prag de semnificație</b>	0,000

Datele statistice ilustrate în tabelele 2.13 și 2.14 sunt destinate să indice existența sau inexistența diferențelor statistice dintre cele două grupuri constituite pe criterii de gen: grupul de gen *masculin* și grupul de gen *feminin*. Astfel, datele obținute prin aplicarea testului „Desenul arborelui” au fost prelucrate prin selectarea și gruparea informațiilor pe criterii de gen.

Ținând cont că valoarea pragului de semnificație *p* este mai mică decât 0,05, concluzia pe care o formulăm este că cele două grupuri luate în considerare, adică grupul subiecților de gen masculin și grupul subiecților de gen feminin, sunt diferite din punct de vedere statistic.

În cele ce urmează, vom analiza diferențele statistice în funcție de vârstă și de gen, determinate prin interpretarea, prelucrarea și analiza rezultatelor obținute cu ajutorul grilei de observație BAV, care este destinată să evalueze comportamentele agresive și competențele sociale ale preșcolarilor.

Informațiile obținute prin aplicarea acestei grile au fost prelucrate cu ajutorul aceluiași instrumente statistice, adică cu testul neparametric **Kruskal-Wallis** și cu ajutorul testului neparametric **U Mann Whitney**.

**Tabelul 2.15. Media rangurilor. Test Kruskal-Wallis, variabila – vârstă – grila BAV**

Vârstă/Grila BAV	N	Media rangurilor
Grupa mică	147	77,74
Grupa mijlocie	98	233,57
Grupa mare	108	260,78
Total	353	-

**Tabelul 2.16. Valoarea calculată la testul Kruskal-Wallis, pentru  $c=2$ , variabila de grupare – vârstă**

	Grila BAV
$K_c$	243,584
Număr grade de libertate	2
Prag de semnificație	0,000

Pentru o semnificație asimptotică .000 și două grade de libertate, valoarea tabelară a testului  $\chi^2$  este 13,82.

$$K_c = 243,584 > \chi^2 = 13,82$$

Dat fiind faptul că valoarea calculată pentru testul Kruskal-Wallis este mai mare decât valoarea tabelată a lui  $\chi^2$ , se acceptă ipoteza alternativă, ceea ce înseamnă că grupurile comparate sunt diferite din punct de vedere statistic.

Pentru o mai bună analiză, grupurile constituite pe criterii de vârstă au fost comparate și două câte două, cu ajutorul testului U Mann-Whitney.

**Tabelul 2.17. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârstă (grupa mică și grupa mare) – Testul arborelui**

Vârstă/Desenul arborelui	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Grupa mică	147	67,92	9984,24
Grupa mare	108	162,357	17533,8
Total	255	-	-

**Tabelul 2.18. Valori test U Mann-Whitney – Testul arborelui**

	Testul arborelui
Test U Mann Whitney	1650
Test Wilcoxon W	102528
Z	-7,507
Prag de semnificație	0,000

Valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0,05, concluzia fiind că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic. Valori mai mari la scala *agresivitate* înregistrează preșcolarii din grupa mare, în comparație cu cei din grupa mică.

**Tabelul 2.19. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârsta (grupa mijlocie și grupa mare) – Testul arborelui**

Vârstă/Desenul arborelui	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Grupa mijlocie	98	62,73	6147,54
Grupa mare	108	93,29	10075,32
<b>Total</b>	<b>206</b>	-	-

**Tabelul 2.20. Valori test U Mann Whitney – Testul arborelui, grupa mijlocie – grupa mare**

	Testul arborelui
Test U Mann Whitney	3416,50
Test Wilcoxon W	7103,50
Z	-2,153
Prag de semnificație	0,004

Analizând valorile obținute în cazul comparației subiecților din *grupa mijlocie* și *grupa mare*, ținând cont că valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0,05, putem concluziona că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic: copiii din grupa mare înregistrează valori mai mari la scala *agresivitate* decât copiii din grupa mijlocie.

**Tabelul 2.21. Media rangurilor. Testul U Mann-Whitney, variabila de grupare – vârsta (grupa mică și grupa mijlocie) – Testul arborelui**

Vârstă/Desenul arborelui	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Grupa mică	147	98,35	14457,45
Grupa mijlocie	98	157,32	15417,36
<b>Total</b>	<b>245</b>	-	-

**Tabelul 2.22. Valori test U Mann Whitney – Testul arborelui, grupa mică – grupa mijlocie**

	Testul arborelui
Test U Mann Whitney	3143,0
Test Wilcoxon W	12324,00
Z	-7,214
Prag de semnificație	0,000

Ca și în cazul anterior, analizând valorile obținute în cazul comparației loturilor *grupa mică* și *grupa mijlocie*, ținând cont că valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0.05,

concluzionăm că cele două grupuri luate în considerare sunt diferite din punct de vedere statistic. În acest caz, valori mai mari la scala agresivitate înregistrează copiii din grupa mijlocie.

Vom analiza, în cele ce urmează, diferențele de gen la rezultatele obținute cu ajutorul grilei BAV.

**Tabelul 2. 23. Media rangurilor. Testul U Mann Whitney, variabila de grupare – genul**

Gen/Grila BAV	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Masculin	178	194,43	34609,00
Feminin	175	159,27	27872,00
Total	353	-	-

**Tabelul 2.24. Valori test U Mann Whitney – Grila BAV, masculin – feminin**

	Grila BAV
Test U Mann Whitney	12472,000
Test Wilcoxon W	27872,000
Z	-3,248
Prag de semnificație	0,001

Considerând grupurile constituite pe criteriul gen, s-a aplicat testul U Man-Whitney pentru a verifica dacă grupurile constituite pe criteriul de *gen* sunt diferite sau asemănătoare din punct de vedere statistic.

Ținând cont că valoarea pragului de semnificație  $p$  este mai mică decât 0.05, concluzia este că cele două grupuri luate în considerare, adică grupul preșcolarilor de gen masculin și grupul preșcolarilor de gen feminin, sunt diferite din punct de vedere statistic.

Analiza rezultatelor de mai sus ne permite să concluzionăm că ipoteza precum că ar exista diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la preșcolari în funcție de vârstă și de gen se confirmă. Preșcolarii din grupa mare se caracterizează prin cel mai înalt nivel de agresivitate. Este o certitudine faptul că fetele sunt mai puțin predispuse înspre comportamente cu potențial violent, mediile înregistrate pentru băieți fiind superioare celor obținute de fete.

### **2.3. Relația dintre nivelul agresivității la preșcolari și climatul psihologic din familie**

La această etapă de cercetare, am avut drept scop să evidențiem legătura dintre nivelul de agresivitate al preșcolarului și climatul din familie.

**Ipoteză de lucru 2:** Nivelul agresivității la preșcolari este determinat de climatul psihologic din familie.

Studiul ia în considerare, la ipoteza de lucru 2, ca *variabilă independentă* – climatul familial, pentru stabilirea căruia s-a aplicat testul „Desenul familiei”, iar ca *variabilă dependentă* – agresivitatea, pentru măsurarea căreia s-a folosit grila de observare BAV.

Pentru verificarea ipotezei nr. 2, s-a procedat la selectarea unui lot de 120 de preșcolari, cu scoruri înalte la agresivitate, obținute în urma aplicării grilei de observație BAV.

**Tabelul 2. 25. Structura lotului în funcție de gen, N=120**

Gen	Frecvență (nr.)	Procent %
Masculin	60	50
Feminin	60	50
<b>Total</b>	120	100

Din considerente metodologice, lotul de 120 de preșcolari a fost constituit din 60 de preșcolari de gen masculin și 60 de preșcolari de gen feminin. Lotul are în structura sa câte 40 de preșcolari din fiecare grupă de vârstă.

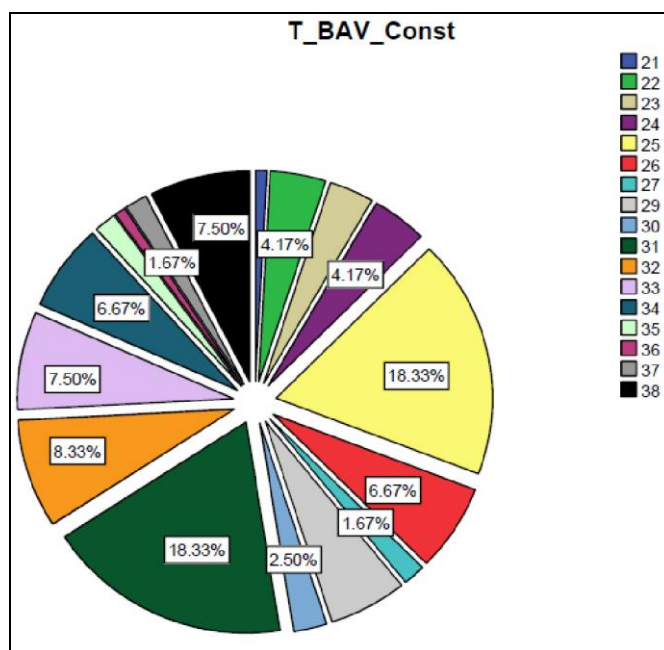
**Tabelul 2. 26. Structura lotului, în funcție de vârstă, N=120**

Vârstă	Frecvență (nr.)	Procent %
Grupa mică	40	33,33
Grupa mijlocie	40	33,33
Grupa mare	40	33,33
<b>Total</b>	120	100

### Testarea valorii de adevăr a ipotezei nr. 2

Așa cum am afirmat anterior, ipoteza specifică nr. 2 presupune că există o legătură directă între comportamentul agresiv la preșcolari și climatul psihologic din familie.

În vederea testării valorii de adevăr a acestei ipoteze, așa cum a fost formulată, s-a selectat din eșantionul de 353 de preșcolari un lot de 120, dintre cei care au înregistrat cele mai ridicate scoruri la agresivitate, prelucrându-se statistic datele obținute prin aplicarea grilei de evaluare BAV și a testului „Desenul familiei”.



**Figura 2.7. Distribuția scorurilor obținute la grila BAV – N=120**

Frecvențe mai ridicate de apariție (44) au înregistrat scorurile 0 și 25, urmând în ordine descrescătoare, cu frecvența 41 pentru scorul 31, iar pentru scorul 20, frecvența de apariție a fost 30.

În continuare, vom analiza rezultatele obținute la testul „Desenul familiei”. Reprezentarea pe desen a tuturor membrilor familiei vorbește despre un climat favorabil în familie. Pentru ca să fie mai evidentă dinamica rezultatelor, vom include datele în tabel.

**Tabelul 2. 27. Rezultatele obținute la testul „Desenul familiei”**

<b>Indicii</b>	<b>Număr și %</b>
Pe desen sunt reprezentați toți membrii familiei	34 (28,3%)
Pe desen nu sunt reprezentați toți membrii familiei	86 (71,7%)
Pe desen lipsește figura autorului	25 (20,83%)
Figurile desenate sunt reprezentate luându-se de mâini	10 (8,3%)
Figurile sunt izolate prin linii, obiecte	59 (49,17%)
Figuri încapsulate	38 (31,7%)
Alte figuri, detalii adăugate (soare, nori, ploaie etc.)	67 (55,83%)

Datele din tabel ne permit să concluzionăm că, în mare parte (71,7%), în familiile preșcolarelor cu un nivel înalt de agresivitate nu se înregistrează un climat psihologic favorabil. În doar 8,3% din cazuri poate fi vorba despre integrare, includere emoțională a copilului în situații de familie (desene în care membrii familiei se iau de mâini). Într-un număr îngrijorător de cazuri – 20,83% – lipsește figura autorului desenului, fapt ce denotă că copilul se consideră respins, neacceptat, că lipsește sentimentul de comunitate. De asemenea, este alarmant și numărul de desene în care figurile sunt izolate prin linii sau obiecte – 49,17%, fapt ce indică un nivel scăzut al relațiilor emoționale dintre membrii familiei. Figurile încapsulate, prezente în 31,7% dintre cazuri, vorbesc despre dificultăți în relațiile cu aceste persoane. În mare parte, pe desenele acestor copii este încapsulată figura tatălui. Necesitatea de siguranță, dragoste, securitate din partea familiei este prezentă la 55,83% copii. Atestăm desene în care copiii mai desenează suplimentar figuri ale persoanelor de aceeași vârstă cu ei, astfel exprimând nevoia de relații egale de cooperare. În unele desene, figurile suplimentare sunt mult mai mici decât autorul sau acestea reprezintă cățeluși ori pisici, fapt ce indică nevoia de afiliere nesatisfăcută, ori dorința de a ocupa rolul părinților în raport cu alte ființe mai mici. Găsim desene în care copiii desenează alți adulți decât părinții, adulți care, de obicei, nu au legătura cu familia. Acest fapt indică absența integrității familiei, nevoia copilului de a găsi o persoană capabilă să-i satisfacă necesitatea de contacte emoționale apropiate. În unele cazuri, distrugerea simbolică a unității familiei poate fi interpretată ca o răzbunare pe părinți ca urmare a unui sentiment de respingere, de non-utilitate.



În cercetarea de față, pe lângă analiza calitativă, am realizat și analiza cantitativă a rezultatelor la acest test, după următoarele simptomocomplexe:

1. *Situație familială favorabilă*, dedusă din prezența tuturor membrilor familiei în desen, fără persoane izolate, cu linii sigure, de bună calitate, fără hașuri, cu amplasare adecvată;

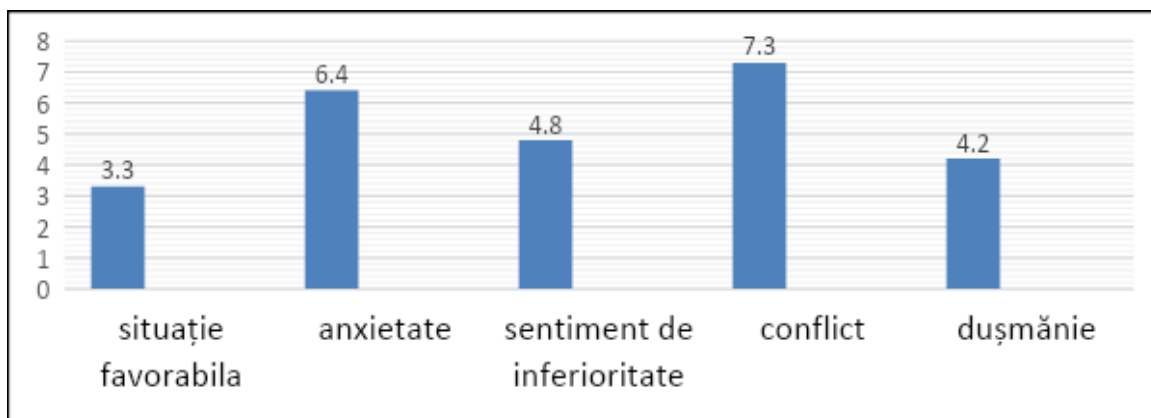
2. *Anxietate*, care rezultă din limitarea spațiului prin linii ce denotă podeaua, tavanul, ștersături, hașuri, detalii exagerate, predominanța obiectelor în detrimentul personajelor umane, linii întrerupte sau prea apăsate;

3. *Conflictualitate în familie*, rezultă din izolarea unor personaje, absența unor părți principale din corpul unor personaje, personaje desenate cu spatele, personaje separate prin bariere, dimensiuni nepotrivite, lipsa de corespondență dintre desenul realizat și descrierea verbală făcută la cererea specialistului;

4. *Simțul inferiorității în situația familială* – este dat de elemente precum amplasarea personajelor preponderent în partea inferioară a colii de desen, personaje de mici dimensiuni, autorul lipsește sau este subdimensionat, izolat de alte personaje, lipsa dinamicii personajelor, linii de slabă calitate, întrerupte, autorul desenat cu spatele;

5. *Ostilitate în situații familiale* – poate fi concluzionată din așa elemente precum: dimensiunea exagerată a mâinilor ori a degetelor, figuri tăiate sau agresive, personaje desenate pe altă foaie, mâini desfăcute în părți.

Rezultatele sunt redată în figura 2.8.



**Figura 2. 8. Valori medii la simptomocomplexele testului „Desenul familiei”**

Datele inserate în figura 2.8. confirmă cele obținute prin analiza calitativă, și anume că, în familiile copiilor agresivi, deseori membrii familiei intră în conflict, manifestă dușmănie unii față de alții, copiii trăiesc un sentiment de inferioritate și se caracterizează prin anxietate mărită.

Legătura statistică dintre cele două variabile – variabila independentă *climatul familial* și variabila dependentă *agresivitatea* – poate fi confirmată ori infirmată prin calcularea coeficientului Pearson.

**Tabelul 2. 28. Corelații Grila BAV – „Desenul familiei”**

Variabila	Variabila	Coefficient de corelație (r)	Prag de semnificație (p<)
Grila de observație BAV	Situație favorabilă	-0,476	0,022
	Anxietate	0,500	0,015
	Sentiment de inferioritate	0,493	0,017
	Conflict	0,561	0,005
	Dușmănie	0,481	0,020

Coefficientul de corelație Pearson este un indicator care descrie gradul de asociere liniară dintre două variabile calitative continue, normal distribuite. Acest coeficient ia valori cuprinse în intervalul [-1;1]. Dacă acest coeficient ia valoarea zero, concluzia este că nu există nicio legătură între variabilele supuse cercetării.

Coefficienții de corelație Pearson, calculați pentru a identifica existența unei legături statistice între climatul familial în care crește și se dezvoltă preșcolarul și nivelul agresivității sale, au valorile între 0,476 și 0,561, ceea ce arată existența unei legături statistice puternice între cele două variabile luate în considerare. Între nivelul de agresivitate al preșcolarului și situația favorabilă din familie am constatat o corelație puternică invers proporțională, adică: cu cât în familie predomină o situație favorabilă, cu atât nivelul de agresivitate al copiilor este mai mic, iar între celelalte aspecte ale climatului din familie – anxietate, sentiment de inferioritate, conflict, dușmănie – și nivelul agresivității am constatat legături statistice puternice directe.

Se poate concluziona că între variabilele luate în considerare la ipoteza nr. 2 – climatul familial și nivelul agresivității – există, cu certitudine, legătura specificată, climatul familial influențând direct și semnificativ nivelul agresivității preșcolarului. Preșcolarii cu scoruri ridicate la agresivitate prezintă relații deficitare intrafamiliale, sunt anxioși, în familie există o stare conflictuală și ostilă, au sentimentul inferiorității.

#### **2.4. Relația dintre agresivitatea preșcolarilor și statutul lor social în colectivul de semeni**

La această etapă a cercetării constatative, am avut scopul să demonstrăm existența unei legături directe între nivelul de agresivitate al preșcolarului și statutul lui social în grupul din care face parte.

**Ipoteză de lucru 3:** Nivelul agresivității preșcolarilor este în relație directă cu statutul lor social în colectivul de preșcolari.

Studiul ia în considerare, la ipoteza de lucru 3, ca *variabilă independentă* – statutul social al copilului în colectivul de preșcolari, pentru stabilirea căruia s-a aplicat testul sociometric

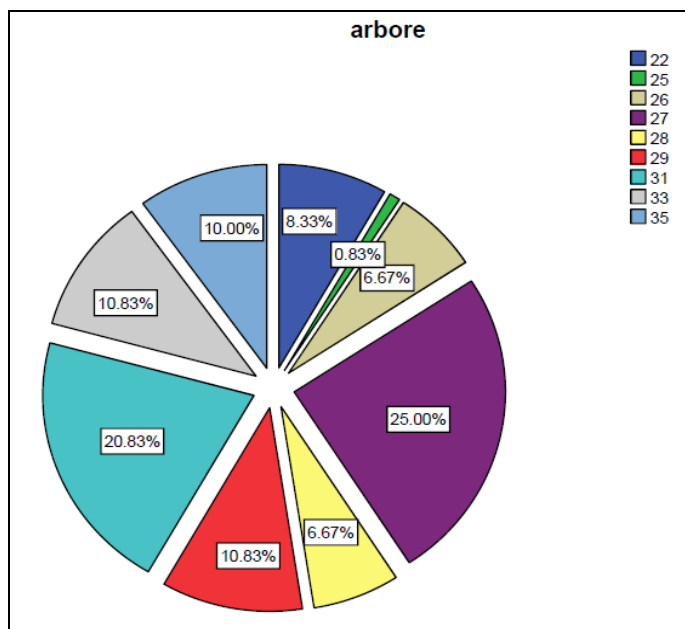
Moreno, iar ca *variabilă dependentă* – agresivitatea, pentru care s-a aplicat grila BAV și testul „Desenul arborelui”.

Instrumentele au fost aplicate în raport cu același lot de 120 de subiecți cu valori înalte la variabila agresivitate.

Pentru stabilirea statutului social pe care preșcolarul îl deține în colectiv, s-a folosit testul sociometric Moreno, în vederea identificării subiecților lideri, preferați și izolați.

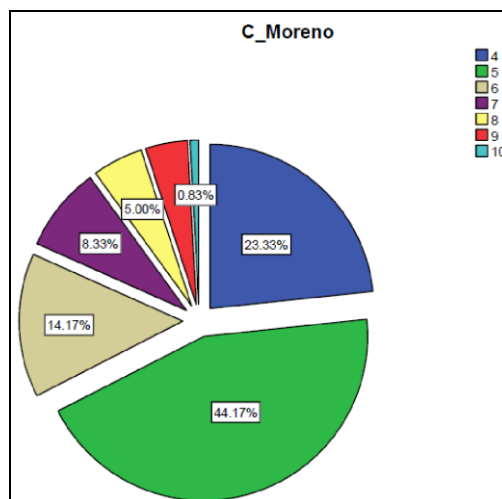
Pentru facilitarea prelucrării rezultatelor obținute cu tehnica sociometrică, s-a acordat următorul punctaj alegerilor obținute de subiecți:

- pentru alegeri de rangul I – 3 puncte,
- pentru alegeri de rangul II – 2 puncte,
- pentru alegeri de rangul III – 1 punct;
- pentru alegerile reciproce obținute – 1 punct.



**Figura 2. 9. Distribuția scorurilor obținute la testul „Desenul arborelui” – N=120**

Așa cum se observă din distribuția scorurilor obținute la testul „Desenul arborelui” (N=120), 21 % dintre preșcolarii testați au obținut între 35 și 33 de puncte, iar 32 % dintre preșcolari au obținut între 31 și 29 de puncte, ceea ce atestă un nivel ridicat de agresivitate al subiecților cercetați.



**Figura 2.10. Distribuția scorurilor obținute la testul Moreno – N=120**

Distribuția scorurilor obținute în urma aplicării acestui test se poziționează în plaja 4-10 puncte, cu frecvența cea mai ridicată la scorul de 5 puncte (44,17%).

**Tabelul 2. 29. Tabel statistic – date test sociometric Moreno**

	N	Scor minim	Scor maxim	Media	Mediana	Deviația standard
<b>Test sociometric Moreno</b>	120	4	10	5,43	5	1,364

### Testarea valorii de adevăr a ipotezei de lucru nr. 3

Obiectivul a fost de a determina cum sunt percepuți preșcolarii ce prezintă comportamente agresive, fiind știut faptul că, de obicei, acești copii sunt ocoliți de colegi, își fac greu prieteni și sfârșesc prin a fi izolați de restul grupului. Prelucrarea informațiilor obținute în urma aplicării testelor s-a efectuat prin calcularea coeficientului de corelație Pearson.

**Tabelul 2. 30. Corelații între scalele de agresivitate și statutul sociometric**

		Test sociometric	Test „Desenul arborelui”	Grila BAV
<b>Test sociometric Moreno</b>	Coeficient de corelație Pearson	1	<b>-0,554</b>	<b>-0,837</b>
	p.		0,000	0,000
	N	120	120	120

Există o relație negativă semnificativă între comportamentul agresiv al preșcolarilor și statutul lor social în grupul de semeni ( $r=-0,837$ ,  $N= 120$ ,  $p< 0,001$ ) și ( $r=-0,837$ ,  $N= 120$ ,  $p< 0,001$ ). Copiii cu un comportament agresiv sunt ignorați și marginalizați de grup.

Analiza valorilor coeficientului Pearson indică legăturile existente între variabilele puse în discuție la ipoteza specifică nr. 3, și anume: variabila independentă *statutul preșcolarului* în grup și variabila dependentă *agresivitatea*.

Legătura statistică dintre variabilele luate în considerare este de intensitate ridicată și arată că preșcolarii care au comportamente agresive dețin competențe sociale scăzute și sunt puțin agreeți în grupul social din care fac parte.

Astfel, coeficientul Pearson calculat are valori care indică intensitatea relației de dependență dintre comportamentul preșcolarului și modul în care este perceput de către colegii de grup sau de către cei de aceeași vârstă.

Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor cu ajutorul coeficientului Pearson au arătat legătura semnificativă care există între variabilele luate în discuție la ipoteza nr. 3, și anume intensitatea influenței pe care statutul din grup o are asupra nivelului de agresivitate.

Concluzia care se impune este că nivelul agresivității preșcolarului este influențat puternic de statutul pe care subiectul îl are în grup, statut care derivă din modul în care grupul social îl percepe. Din analiza datelor obținute, se poate afirma cu certitudine că ipoteza nr. 3 se confirmă, deci nivelul agresivității preșcolarului și statutul său în grupul de la grădiniță au o legătură semnificativă.

## **2. 5. Concluzii la capitolul 2**

1. Cercetarea experimentală constatativă a demonstrat, prin metodele de evaluare și de calcul statistic utilizate, existența unor diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, între manifestarea și nivelul comportamentului agresiv la preșcolari și genul, vârsta, mediul familial și mediul social al acestora.

2. Au fost stabilite legături semnificative statistic între vârsta și genul preșcolarilor și nivelul agresivității lor, în sensul că aceste comportamente agresive sunt mai accentuate la preșcolarii cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani și sunt mult mai prezente la preșcolarii de gen masculin.

3. Comportamentul agresiv al preșcolarului este, de multe ori, învățat și dobândit în familie, dar este mult influențat și de mediul în care copilul se dezvoltă și de grupul cu care interacționează.

4. Rezultatele statistice obținute cu privire la legătura dintre mediul familial și comportamentele agresive ale preșcolarilor sunt elocvente. Preșcolarii cu scoruri ridicate la agresivitate prezintă relații deficitare intrafamiliale, sunt anxioși, în familie există o stare conflictuală și ostilă și au sentimentul inferiorității.

5. Între nivelul agresivității preșcolarului și statutul său în grupul de la grădiniță există o legătură semnificativă, preșcolarii cu comportamente agresive dețin competențe sociale de relaționare scăzute, sunt percepuți negativ de către semenii lor și sunt slab valorizați în colectiv, ceea ce duce la izolarea acestora și la perpetuarea comportamentelor agresive.

6. În ansamblu, constatarea este că, în cercetarea de față, am valorificat și am utilizat un set de instrumente validate, care sunt gândite să formeze un sistem de măsurare a agresivității, de înțelegere a mediului în care preșcolarul evoluează (familie, grup social) și de descriere a stărilor copilului.

### 3. VALORIFICAREA PROGRAMULUI DE DIMINUARE A COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREȘCOLARI

#### 3.1. Structurarea și implementarea programului de intervenție psihologică

Cercetarea constatativă și rezultatele obținute ne-au permis să concluzionăm că în rândul preșcolarilor există copii cu un nivel ridicat de agresivitate, ceea ce denotă un comportament agresiv atât în mediul familial, cât și în mediul social.

Modelarea convențională a experimentului formativ și realizarea programului de diminuare a comportamentelor agresive s-a raportat strict la ipoteze, la scop și la particularitățile de vârstă și gen ale preșcolarilor.

**Scopul experimentului formativ** a constat în elaborarea, aplicarea și verificarea eficienței programului de diminuare a comportamentelor agresive la preșcolari.

Au fost revendicate **o serie de întrebări**:

- Cum intervenim asupra comportamentelor agresive?
- În ce direcție ne îndreptăm intervenția psihologică astfel încât să diminuăm comportamentul agresiv?
- Cum să abordăm subiectul (în plan intervențional), astfel încât să realizăm diminuarea comportamentului agresiv, iar noi să realizăm scopul propus?

Agresivitatea crescută a copiilor este una dintre cele mai frecvente probleme în grupa de preșcolari. Diferite forme de agresivitate sunt caracteristice majorității preșcolarilor. De obicei, odată cu dezvoltarea sferei emoțional-voliționale, odată cu asimilarea treptată a normelor și a regulilor de comportament, manifestările de agresiune ale copilului de vârstă preșcolară scad, dar, la o anumită categorie de copii, agresivitatea nu numai că persistă, ci chiar se dezvoltă, transformându-se într-o trăsătură stabilă de personalitate. Ca urmare, copilul agresiv pierde oportunitățile de comunicare cu semenii, dezvoltarea lui personală este deformată, apar dificultăți în a-și asuma noi roluri sociale în legătură cu trecerea de la grădiniță la școală, precum și probleme de adaptare în activitățile educaționale. Prin urmare, prevenirea și corectarea în timp util a comportamentului agresiv la copiii de vârstă preșcolară sunt foarte necesare astăzi.

Intervenția psihologică asupra preșcolarului agresiv este un proces complex, care include ședințe de lucru individuale și de grup, implicând copilul, familia și cadrele didactice.

Cercetarea de față își propune să elaboreze și să valideze un instrument de lucru potrivit pentru a veni în sprijinul consilierilor școlari, al părinților, dar și în ajutorul cadrelor didactice, într-o realitate dată și la momentul oportun.

Am încercat să explicăm și să demonstrăm practic o modalitate de intervenție psihologică prin care putem să diminuăm comportamentele agresive ale preșcolarilor.

Cercetarea formativă a avut ca **obiective** propuse pentru această etapă:

- Elaborarea programului de intervenție psihologică;
- Constituirea eșantionului formativ;
- Implementarea programului de intervenție psihologică;
- Evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică privind formarea competențelor sociale și emoționale la preșcolarii cu comportament agresiv.

**Obiectivele operaționale** ale intervenției vizează:

- Dezvoltarea în rândul preșcolarilor a unei conduite de ajutorare, ca alternativă comportamentală, prin inhibarea agresivității;
- Dezvoltarea autocontrolului și a empatiei la preșcolari, în sensul conștientizării și evaluării consecințelor propriului comportament;
- Formarea și dezvoltarea unor competențe sociale la preșcolari: de relaționare, de apropiere, de recunoaștere și de autoconfirmare;
- Dezvoltarea sentimentului de apartenență, de încredere și de susținere în grupul de copii;
- Dezvoltarea abilităților de a înțelege comportamentul celor din jur.

**Ipoteza** propusă pentru acest experiment este următoarea: diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari poate fi realizată prin activități bine structurate și orientate spre formarea la copii a competențelor sociale și emoționale, integrate într-un program de intervenție psihologică.

Cu scopul de a obține rezultate cât mai eficiente și de calitate, demersurile cercetării formative au avut la bază anumite principii. Aceste principii au reglementat și au orientat întreg experimentul formativ, bazându-se pe normele etice ale profesiei de psiholog.

La baza experimentului formativ desfășurat au stat următoarele principii etice:

- *Susținerea afectivă*, vizând crearea treptată a unui climat afectiv pozitiv și stimulativ pentru copii, părinți și cadre didactice;
- *Susținerea cognitivă*, vizând identificarea de către psiholog a mecanismelor cognitive ale preșcolarului, care pot fi pârghii pentru rezolvarea problemelor sale. Ne referim cu precădere la înțelegere, interiorizare, conștientizare și problematizare, care pot fi dezvoltate pentru a fi atinse obiectivele comune;
- *Susținerea volitiv-decizională*, rolul psihologului fiind acela de a crește și a întări încrederea copilului în capacitatea sa de a lua decizia cea mai bună pentru el;



- *Descărcarea emoțională* – principiul prin care orice formă de intervenție permite preșcolarului să-și exprime liber propriile trăiri pozitive sau negative. Descărcarea emoțională este benefică la eliberarea tensiunilor.

**Variabilele identificate:**

- Variabila *independentă*:

- ✓ programul de intervenție psihologică pentru diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari.

- Variabile *dependente*:

- ✓ competențele personale și sociale ale preșcolarilor;
- ✓ climatul psihologic din familie;
- ✓ statutul social al preșcolarului în colectiv.

Logistica elaborării și realizării programului de intervenție psihologică pentru preșcolarii cu comportamente agresive a fost ghidată de următoarele **principii**:

- ✓ *Principiul stabilirii nivelului agresivității și al intervenției precoce* – identificarea și diminuarea comportamentelor agresive, încă din faza de debut, conferă eficiență intervenției psihologice;

- ✓ *Principiul unității dintre stabilirea nivelului agresivității și intervenția psihologică* – corelarea demersului de diagnoză cu cel de intervenție psihologică;

- ✓ *Principiul orientării după particularitățile de vârstă și individuale* – demersul psihologic va fi ghidat de zona dezvoltării prezente, dar va avea în vedere și resursele potențiale ale copilului;

- ✓ *Principiul sistematizării, structurării și continuității* – intervenția se realizează astfel, încât să se integreze în experiența anterioară a copilului;

- ✓ *Principiul pragmatismului* – copilul este considerat subiect al propriului proces de devenire a personalității sale, proces la care participă activ, în care este solicitată o funcționare echilibrată a componentelor sale afectiv-motivaționale;

- ✓ *Principiul demersului intervenției psihologice de la simplu la complex* – sarcinile de lucru vor crește în complexitate gradual, astfel încât copilul să reușească să proceseze și să asimileze adecvat conținutul informațional;

- ✓ *Principiul dozării adecvate a efortului* – imprimă eficiență *intervenției psihologice*, prin realizarea de acțiuni minime, adecvate, pentru a se evita instalarea oboselii;

- ✓ *Principiul utilizării jocului în toate etapele de intervenție* – cel mai eficient mijloc prin care preșcolarul ia contact cu lumea, înțelege evenimentele din jur, învață din ele și exersează noile achiziții;

✓ *Principiul implicării altor factori educaționali și sociali (familia) în intervenția psihologică* – antrenarea părinților și a cadrelor didactice, care sunt verigi importante ale lanțului educațional complex.

Pentru desfășurarea experimentului formativ și a celui de control, am selectat 24 de preșcolari, din cei 120, care au înregistrat cele mai înalte scoruri la nivelul de agresivitate și am format două grupuri: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC), constituite, ambele, din 12 preșcolari cu indici înalți ai agresivității. Omogenitatea grupurilor a fost confirmată prin testul statistic de diferență *U Mann-Whitney*, din punctul de vedere al *Grilei de observare a comportamentelor agresive BAV*.

**Tabelul 3.1. Test statistic de diferență U Mann-Whitney, conform grilei de observare a comportamentelor agresive BAV**

	<b>Grila de obs. BAV</b>
<b>Valoare U Mann Whitney</b>	68.500
<b>Wilcoxon W</b>	146.500
<b>Z</b>	-0.212
<b>Prag de semnificație</b>	0.832

Rangul mediu pentru variabila *grila BAV* la GE are valoarea de 12,79, iar la GC aceeași variabilă are valoarea 12,21. Valoarea pragului de semnificație ( $p = 0,832$ ) este mai mare decât  $p = 0,050$ , deci putem afirma că valorile variabilei BAV de la cele două grupuri înainte de implementarea programului de intervenție psihologică nu diferă semnificativ statistic ( $Z = -0,212$ ).

**Tabelul 3.2. Comparatie GE și GC înainte de intervenție, variabila BAV**

<b>Grila de observare BAV</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Media rangurilor</b>	<b>Suma rangurilor</b>
	GE	12	12,79	153,50
	GC	12	12,21	146,50
	TOTAL	24		

Întrucât rangurile variabilei BAV la cele două grupuri, GE și GC, la faza test nu diferă semnificativ statistic, rezultă că aceste grupuri sunt omogene în ceea ce privește comportamentul agresiv.

La programul de intervenție, care a constat în ședințe de consiliere și psihoeucație, au participat atât preșcolarii care au făcut parte din grupul experimental, cât și părinții acestora.

Pentru participarea la ședințele de consiliere de grup, preșcolarii au fost împărțiți în două grupe de câte 6 copii, iar părinții – în două grupe de câte 12 membri.

Pentru preșcolarii incluși în grupul experimental, s-a elaborat un program de intervenție psihologică, pe baza studierii unor lucrări aparținând psihologilor români și străini, specializați în psihoterapia de grup și individuală a copilului și a familiei, și anume:

- Psihoterapie cognitiv-comportamentală: I. Holdevici [93], [94], [95], [96], [97], [98], D. David [62], [63], [64], [65]; S. Brie [22], J. Cottraux [40];
- Psihoterapie experiențială: I. Mitrofan [129], G. Cucu-Ciuhan [47], [48];
- Program terapeutic pentru copiii agresivi: Peterman & Peterman [173];
- Psihoterapie de grup: I. Yalom [232];
- Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari: Ștefan & Kallay [214];
- Psihologia desenului la copil: Wallon et all. [230];
- Terapii ocupaționale și arte combinate – Pașca & Banga [167];
- Diminuarea agresivității preadolescenților prin dezvoltarea inteligenței emoționale: Losî E. [116].

În cazul preșcolarilor agresivi, intervenția s-a bazat pe următoarele principii:

- a) Asigurarea securității și stabilității emoționale a copilului și a familiei sale;
- b) Stabilirea unei relații bazate pe triada *psiholog, copil, părinte*;
- c) Toate etapele intervenției au avut drept scop dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională, cognitivă și a motivației;

Psihologul trebuie să găsească o cale de echilibru între grijă și obiectivitate, între oferirea de suport și modelarea empatiei.

### **Tehnici și metode psihologice folosite în cadrul intervenției psihologice**

În cadrul programului de intervenție, am folosit următoarele tehnici:

#### ***1. Tehnici expresiv-creative***

Aceste tehnici permit cunoașterea universului interior al individului, pun pe primul plan trăirea și exprimarea emoției prezente, clarificarea și confirmarea identității, precum și acceptarea de sine și de alții. Tehnicile expresiv-creative includ pictura, muzica, desenul, poveștile, tehnicile psihocorporale. În experimentul de față am utilizat următoarele tehnici expresiv-creative:

a) *Desenul* – formă de proiecție a inconștientului. Prin desen și culoare, putem exprima sentimente, trăiri, nevoi etc. Desenul a fost tehnica de bază folosită, datorită vârstei copiilor participanți la experiment – o formă ușoară și plăcută de exprimare. (Tehnici de desen folosite: Autoportretul, Blazonul, Familia mea, Copacul);

b) *Povestea terapeutică* – folosește metafora și simbolul pentru a penetra filtrele și barajele emoționale ale preșcolarului. Povestea terapeutică este utilizată în terapia și educația copiilor. În poveste nu există o cerință, povestea nu etichetează, nu este agresivă, ci, prin asociere cu

personajul, copilul se autoidentifică și descoperă noi moduri de a reacționa în situații deja trăite. Am folosit povestea terapeutică ținând cont de vârsta participanților la experimentul formativ. Având în vedere faptul că la această vârstă copiii iubesc poveștile, am profitat de calea facilă de a corecta o reacție sau un comportament. Important pentru această tehnică a fost să nu comentăm morala, pentru că există riscul să activăm mecanisme de apărare și de rezistență, pe care încercăm să le evităm în intervenție [24], [25];

c) *Colajul* – tehnica a constat într-o povestire imaginată de grup, care era începută de un participant, apoi continuată de fiecare participant în parte. Apare astfel o înlanțuire de imagini, prin intermediul căreia fiecare participant învață să-și asculte cu atenție și răbdare colegii și să acorde importanță lucrurilor afirmate de către aceștia [82];

d) *Jocul de rol* – este o metodă derivată din psihodramă, care are ca scop formarea modului de a gândi, a simți și a acționa, dezvoltarea competențelor de relaționare și de comunicare, adaptarea la situații critice, dezvoltarea empatiei și înlăturarea comportamentelor agresive. În jocul de rol, participanții la experiment au fost implicați direct în rezolvarea situațiilor conflictuale. Cu ajutorul jocului, copiii au găsit soluții, au achiziționat abilități și comportamente prosociale. Etapele jocului de rol au fost: 1) pregătirea; 2) jocul propriu-zis; 3) partea follow-up (interpretarea). O importanță deosebită a acestei tehnici este faptul că este specifică vârstei participanților la experiment, este preferată de copii, dar este și o metodă didactică eficientă folosită de cadrele didactice [13, 110].

## **2. Tehnici de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare**

Importanța acestor tehnici constă în conștientizarea conținuturilor cognitive, precum și a proceselor psihice (mecanisme de gândire, de trăire și de acționare). Tehnicile bazate pe principii cognitiv-comportamentale, foarte eficiente, sunt folosite de psihologi pentru a reduce anxietatea (frica, des întâlnită la preșcolari). Partea despre cogniție i-a ajutat pe copii să-și stăpânească gândurile și trăirile, iar partea comportamentală i-a învățat un set de abilități (comportamente) constructive și pozitive. Psihoterapia cognitiv-comportamentală este o intervenție țintită și structurată, care pune accentul pe învățarea și exersarea de noi modalități de gândire și strategii comportamentale care să asigure managementul emoțiilor-problemă și adaptarea la mediu.

a) Tehnica de diminuare a vechilor comportamente și integrarea de comportamente noi, adaptative. O astfel de tehnică necesită exprimarea sentimentelor pozitive și negative în legătură cu o situație sau o persoană;

b) Tehnica *Brosuța-țestoasă* s-a dovedit o metodă eficientă în combaterea modificărilor reacțiilor emoționale.

Tehnica presupune câțiva pași:

- izolarea (în carapacea broscuței);
- reglarea respiratorie și mutarea gândurilor către un lucru sau un loc preferat;
- monologul (sunt liniștit, sunt calm) repetitiv;
- rezolvarea conflictului.

Exersând cu copiii această tehnică, repetând-o, aceasta devine un automatism și ajută copiii să devină calmi și liniștiți în situații de criză.

### **3. Tehnici de exprimare emoțională**

Acestea sunt tehnicile care se referă la capacitatea subiectului de a alege modalitatea prin care se exprimă într-o anumită situație.

a) Conversația cu încărcătură emoțională – presupune distincția dintre starea emoțională și acțiune. Preșcolarul trebuie să exprime verbal ceea ce simte, nu ceea ce gândește. Exemple: doresc..., mă bucur..., îmi pasă...;

b) Tehnica acordării de afecțiuni (aparține lui R. Stuart). Tehnica implică exerciții care determină copilul să conștientizeze ce îi place celuilalt, nu ce îl enervează, să acorde încredere, afecțiuni și sprijin semenilor;

c) Antrenamentul asertiv – tehnică prin care se achiziționează ușor comportamente de tip asertiv. Exemple de comportamente asertive:

- dreptul de a-ți exprima părerea;
- dreptul de a-ți satisface propriile nevoi;
- împărtășirea experiențelor proprii cu ceilalți;
- respectarea drepturilor și a nevoilor celorlalți

### **4. Tehnici de comunicare**

Comunicarea eficientă presupune ascultare activă și exprimare deschisă. Pentru o comunicare eficientă, subiectul trebuie să deprindă anumite abilități:

- abilități de autoexprimare, afirmații de tipul: eu simt..., eu mă simt...;
- întăririle pozitive – transmiterea de mesaje pozitive pentru a crea partenerului de discuție starea de bine și de respect.

### **5. Tehnici de respirație și de relaxare**

Relaxarea progresivă musculară este o metodă de destindere descoperită și dezvoltată de medicul Edmund Jacobson. Aceasta presupune contractarea și relaxarea alternativă a principalelor grupuri musculare, eliberând tensiunea resimțită la nivel fizic, ce este cauzată de emoțiile și sentimentele negative. Astfel, scăpând de rigiditate și de spasmele din corp, se obține o destindere psihică, între acestea două existând o legătură directă.

Experimentul formativ s-a desfășurat în patru etape:

- Etapa I – intervenția individuală;
- Etapa a II-a – intervenția de grup;
- Etapa a III-a – consilierea familiei;
- Etapa a IV-a – training cu cadrele didactice.

### **Etapa I – Intervenția psihologică individuală**

Prin intervenția individuală, s-a urmărit cunoașterea fiecărui membru al grupului experimental, depășirea barierelor de incomoditate, neîncredere și necunoaștere și stabilirea relațiilor cu preșcolarii.

Intervenția individuală are ca obiectiv principal diminuarea comportamentelor agresive (fizice) identificate pe parcursul evaluării, ele reprezentând o prioritate și necesitând acțiune imediată, iar ca obiective secundare:

1. Managementul stresului;
2. Prelucrarea emoțiilor;
3. Îmbunătățirea stimei de sine;
4. Psihoeducația;
5. Controlul comportamentului.

S-au desfășurat câte 10 ședințe individuale cu fiecare preșcolar, cu durata de 35-45 de minute, în conformitate cu necesitatea și complexitatea individuală. În speță, au fost câte două ședințe individuale pentru fiecare obiectiv secundar stabilit mai sus, care s-au desfășurat pe parcursul a două luni. La prima ședință au fost stabilite și discutate regulile pentru ambele părți implicate în intervenție.

Exemple de reguli:

- ✓ Fii corect;
- ✓ Fii pozitiv;
- ✓ Nu critica;
- ✓ Nu râde de celălalt;
- ✓ Vorbește liber;
- ✓ Fii sincer;
- ✓ Ajută mereu.

**Managementul stresului** a presupus reducerea stărilor emoționale invazive, precum frica sau furia, dar și reducerea distresului. Copiii care s-au confruntat cu astfel de stări erau speriați, agitați, manifestau reticență față de psiholog. În această etapă, a fost importantă definirea relației copilului cu psihologul. Am cerut copilului să descrie pe scurt ceea ce simte. Comunicarea a fost predominant verbală, dar deseori am utilizat tehnici expresive (prin desen), pentru a putea stabili

o punte de comunicare cu copilul. De asemenea, am mai utilizat exerciții de relaxare, de vizualizare și tehnici de respirație.

Baza intervenției au constituit-o tehnicile de relaxare progresivă Jacobson, care presupun încordarea și relaxarea succesivă a mușchilor. Controlul respirației este o tehnică simplă, ușor de folosit cu preșcolarii. Când sunt furioși ori stresați, respirația copiilor devine superficială, sacadată. Ei sunt ajutați de psiholog să-și controleze respirația, prin inspirații și expirații controlate.

Exercițiile de control al respirației generează cu ușurință un efect de calmare rapidă a organismului. Psihologul execută exercițiile odată cu copilul, dirijând activitatea acestuia, rostind *inspir și expir*, repetând de 4-5 ori această tehnică.

Concomitent cu exercițiile de respirație și relaxare, psihologul focalizează atenția copilului către cuvintele-cheie: *mă simt mai relaxat, sunt calm*.

Exercițiile de vizualizare întăresc starea de calm a copilului. Acesta este sugestionat să vizualizeze cu ochii minții o scenă sau o imagine plăcută, liniștită, pentru ca relaxarea să intervină în mod natural și plăcut.

Tot în ședințele de terapie individuală, am folosit foarte des activitatea fizică (partea preferată de preșcolari), care a presupus diverse jocuri de mișcare sau dans.

**Exprimarea emoțională:** pentru început, am insistat pe zona de identificare a emoțiilor, cu ajutorul tehnicilor nonverbale. Am utilizat tehnici bazate pe mimică, gestică, etichetare verbală (sunt trist/sunt fericit – Anexa 2), fiind foarte atentă la tonalitatea vocii.

Conștientizarea emoțiilor este abilitatea de bază pentru achiziționarea celorlalte competențe. Copiii învață despre emoții și despre modul în care pot fi gestionate corect, doar interacționând social.

Pașii în exprimarea emoțională au fost făcuți atât în intervenția individuală, cât și în intervenția de grup, după cum urmează:

- a) Trăirea și exprimarea emoțiilor prin:
  - conștientizarea lor;
  - transmiterea de mesaje încărcate emoțional;
  - manifestarea empatiei.
- b) Înțelegerea și exprimarea emoțiilor prin:
  - identificarea emoțiilor;
  - denumirea (etichetarea) lor;
  - înțelegerea cauzelor emoțiilor și a consecințelor acestora.
- c) Reglarea emoțională prin utilizarea unor strategii de reglare emoțională adecvate vârstei, cum ar fi:

- caută apropierea fizică a unui adult pentru a se liniști;
- își reorientează atenția către o altă persoană sau o altă jucărie, cu ajutorul psihologului;
- reducerea distresului prin relaxare, exerciții de respirație, imagini vizuale și auditive cu rol de relaxare (*mă simt calm, eu mă simt bine, ce mi-ar spune mama/psihologul etc.*).

Copilul este învățat să evite factorii declanșatori, părăsind situația/persoanele etc. ce pot activa starea de agresivitate, încurajat fiind să găsească singur soluții.

Reglarea emoțională și capacitatea copiilor de gestionare a propriilor emoții trebuie încurajată. Dacă copilul are o rezolvare pozitivă și o reacție adecvată, trebuie lăudat imediat efortul lui. Expresii folosite: „Sunt mulțumit/ă de comportamentul tău”; „Bravo! Ai avut răbdare” etc.

### ***Îmbunătățirea stimei de sine***

Copiii agresivi prezintă, în cele mai multe cazuri, o stimă de sine scăzută, asociată mereu cu sentimente de neputință și rușine, dar și cu o slabă dezvoltare a competențelor sociale.

Competențele sociale se rezumă la manifestarea unor comportamente adecvate și acceptate din punct de vedere social, care au rezultate pozitive asupra celor din jur.

Pentru a putea avansa în intervenție, este extrem de necesară îmbunătățirea relațiilor cu colegii, cu profesorii și cu părinții, prin creșterea stimei de sine a preșcolarului.

Îmbunătățirea stimei de sine se realizează ușor, prin apreciere, prin laudă pentru ceea ce le reușește să facă bine, corect. În general, preșcolarii agresivi ajung să fie marginalizați, înlăturați din grup; chiar și atunci când fac lucruri ce merită apreciere, ei sunt ignorați, din cauza poziției sociale pe care o ocupă – poziție situată înafara grupului – fiind stigmatizați. Laudele sunt calea cea mai simplă de creștere a stimei de sine a copilului, de întărire a comportamentelor pozitive și de încurajare a repetării unor astfel de comportamente.

Psihologul are în vedere creșterea abilităților interpersonale – de relaționare și de rezolvare a problemelor, precum și a abilităților intrapersonale.

Competențele sociale se bazează pe:

a) Relaționarea socială – copiii sunt ajutați să interacționeze cu ceilalți copii prin jocuri și metode adecvate. Ei sunt învățați să împartă jucăriile, să ofere și să ceară ajutor, să își aștepte rândul și să folosească formule de adresare politicoase, având ca scop diminuarea agresivității verbale și fizice a preșcolarilor;

b) Rezolvarea de probleme – copiii sunt ajutați să caute strategii adecvate vârstei pentru a rezolva calm situațiile conflictuale, strategii bazate pe regulile enunțate anterior.

Pașii pe care îi presupune rezolvarea de probleme (ca tehnică) sunt următorii:

- Definirea problemei – constă în identificarea problemei cu care se confruntă copilul și constatarea a ceea ce simte el în legătură cu acea problemă;



- Identificarea de soluții – copilul va fi încurajat să caute soluții, iar psihologul va veni în ajutorul lui propunând și el alternative;
- Evaluarea consecințelor fiecărei soluții identificate – dacă sunt pozitive, vor fi păstrate, iar dacă sunt negative, vor fi înlăturate;
- Evaluarea funcționării strategiei – se va verifica dacă soluția folosită a dat rezultate pozitive.

Competențele intrapersonale se bazează pe influența psihologului în demersul determinării preșcolarului agresiv să respecte regulile sociale și să tolereze situațiile care provoacă frustrare și agresivitate.

Dobândirea strategiilor de reglare emoțională favorizează capacitatea de exercitare a controlului asupra propriului comportament agresiv.

Pentru creșterea stimei de sine, a asertivității și a empatiei la copiii agresivi, aceștia sunt implicați în activități diverse: desene și colaje pe tema *Cine sunt eu?* sau *Cine vreau să fiu eu?*, jurnalul personal, identificarea cu eroi sau cu personaje pozitive, autoportrete. Totodată, copiii agresivi sunt încurajați să participe la activități sportive, cursuri extrașcolare de dans, de muzică etc., ce le oferă experiențe pozitive și duc la creșterea și îmbunătățirea stimei de sine.

**Psihoeducația** este utilizată în intervenția psihologică a preșcolarului agresiv cu privire la dezvoltarea abilităților de adaptare la mediul familial, precum și la mediul social de semenii, adică la grădiniță. Psihoeducația aduce rezultate deosebit de valoroase atunci când psihologul personalizează conținutul informațiilor transmise către subiect sau părinte, astfel încât materialul să fie înțeles de copil [5].

În intervenția individuală cu copilul, dar și în intervenția cu familia, sunt transmise informații cu privire la reperele dezvoltării copiilor și la expectanțele nerealizate legate de valoarea copilului, la stilurile parentale, la reacțiile parentale în situațiile conflictuale, precum și la relația de atașament a părintelui față de copil.

Întreg trainingul individual este centrat pe ideea că adultul devine un model pentru copil.

Așa cum am subliniat anterior, calitatea atașamentului dintre copil și părinte are implicații directe în relațiile și interacțiunea cu celelalte persoane dinafara familiei: copii de aceeași vârstă, cadre didactice și alți adulți.

Psihoeducația îi ajută pe copiii cu comportamente agresive pe următoarele segmente:

- a) primesc suport emoțional;
- b) își înțeleg problemele și emoțiile;
- c) își rezolvă conflictele cu ceilalți;
- d) le dă posibilitatea să facă alegeri în ceea ce privește comportamentul lor;

e) primesc securitate emoțională care le permite să simtă și să se comporte diferit.

Folosirea activităților de expresie verbală (reinvestirea orală, liberă, explicația, demonstrația, jocul de rol), în special a metaforei terapeutice și a poveștii terapeutice, permite copilului agresiv să dezvolte relații sociale adecvate cu alți copii de aceeași vârstă ori cu adulții.

### ***Controlul comportamentului***

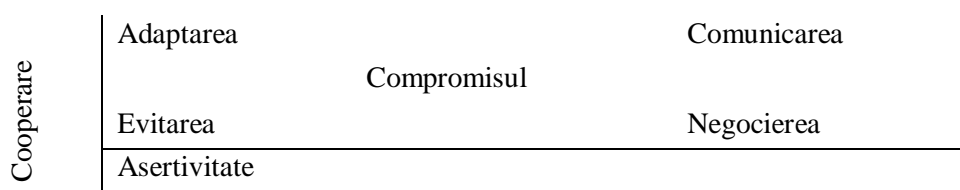
În cadrul interacțiunilor umane, ne confruntăm aproape zilnic cu conflicte. Rezolvarea parțială ori nerezolvarea acestora poate avea consecințe dramatice asupra sănătății fizice sau emoționale a copiilor.

Majoritatea copiilor agresivi prezintă tulburări emoționale (furie, anxietate), dificultăți de relaționare și comunicare ce declanșează comportamente agresive (fizice sau verbale: distrugerii ori acte de indisciplină în grupul de copii). Nu toate conflictele trebuie rezolvate, dar este foarte important să învățăm modul prin care putem evita sau aborda pozitiv un conflict.

În ședințele de intervenție individuală, copiii sunt învățați să înlocuiască un comportament agresiv cu unul pozitiv și să își controleze pornirile agresive. Folosind tehnici de respirație și de relaxare, copilul este îndrumat să se oprească o clipă atunci când se simte agresiv, tensionat și să-și dirijeze atenția către alte lucruri care îi transmit liniște ori plăcere.

În general, preșcolarii sunt greu de educat în privința stopării ori a blocării impulsului de moment, dar utilizând tehnici simple (de respirație), putem obține amânarea impulsului, fapt care conduce la diminuarea intensității agresiunii. Totodată, folosirea eroilor din poveștile terapeutice are un efect imediat în evitarea și negocierea unui compromis.

Exersarea amânării are efecte pozitive în controlul și managementul comportamentului, rezultatul regăsindu-se în automatizarea unui comportament benefic și în creșterea capacității de toleranță la preșcolari.



**Figura 3.1. Cooperare și asertivitate**

Managementul conflictului se referă la abilitățile dobândite de preșcolari pe axa asertivității și pe axa cooperării.

Ghidându-ne după această axă, putem folosi întrebări deschise de tipul: *Cum ar proceda eroul tău?; Eroul tău așa vorbește?* etc.

### **Etapa a II-a: Intervenția de grup**

Grupul intensifică procesul de intervenție psihologică, întrucât oferă participanților o sursă de sprijin, de acceptare și de identificare, dar și un set de valori sănătoase care pot fi internalizate ușor. Formarea capacității membrilor grupului de a intra în relații cu alții, personale și de prietenie, joacă un rol determinant, fiind un factor curativ puternic, ce crește stima de sine a participanților și ridică nivelul de adaptare socială, conducând la diminuarea sau înlăturarea comportamentelor agresive.

După ședințele de intervenție individuală, în care am stabilit o relație terapeutică echilibrată, iar preșcolarii și-au însușit tehnici de control al agresivității, am inclus grupul experimental într-un grup **de intervenție**, cu care am lucrat 10 ședințe în cinci săptămâni. O ședință a durat circa 40-45 de minute. Fiind de vârste apropiate și din aceeași instituție școlară, coeziunea grupului s-a produs fără dificultate.

Intervenția de grup oferă subiecților oportunitatea de a împărtăși cu ceilalți, de a învăța împreună, de a crește spiritul de competiție („dacă el poate, pot și eu”).

Fiecare ședință de grup a debutat cu un exercițiu de relaxare sau cu o tehnică de respirație, activități care au condus la captarea atenției și la controlul emoțiilor preșcolarilor.

Pașii urmați în ședințele de intervenție psihologică de grup au fost:

### **1. Oferirea unui mediu stabil pentru copii și cunoașterea grupului**

Atât psihologul, cât și copiii s-au prezentat pe scurt. Împreună, au stabilit reguli de grup, iar psihologul a evidențiat câteva obiective.

S-a trecut apoi la jocuri de spargere a gheții, jocuri de rol, de mișcare, necesare pentru creșterea gradului de coeziune a grupului.

Exemplu: **Jocul „Să ne cunoaștem!”**

Scop: cunoașterea membrilor grupului și generarea încrederii între membrii săi.

Copiii sunt așezați pe covor, în semicerc. Psihologul are în mână o jucărie de pluș. Aceasta trece pe la fiecare copil, care își va spune în acel moment prenumele și va numi jucăria preferată. Jucăria va trece din mână în mână, până când fiecare copil a luat contact cu ea.

Efectele obținute: interacțiunea și cunoașterea dintre membrii grupului și inducerea unei stări de bine, de bucurie.

### **2. Structurarea și organizarea mediului în vederea adaptării la grup – s-a realizat prin jocul „Yoyo ne învață regulile”.**

Obiectivele ședinței sunt:

- familiarizarea cu regulile de conduită din grup;
- identificarea comportamentelor adecvate cu regulile.

Copiii sunt așezați în cerc și le sunt prezentate regulile cu ajutorul jetoanelor.

Exemple de reguli:

- ✓ Să ne respectăm unii pe alții;
- ✓ Este interzisă orice formă de violență (verbală sau fizică);
- ✓ Vorbim pe rând și îl ascultăm pe cel care vorbește;
- ✓ Participăm cu toții la realizarea activităților și la ordonarea spațiului;
- ✓ Încurajăm achizițiile fiecărui copil;
- ✓ Nu avem voie să criticăm.

Psihologul face prezentarea regulilor pe baza unei povești: *Yoyo la grădiniță*. (Mascota Yoyo – Anexa 2)

După expunerea poveștii, copiii sunt antrenați în discuții în baza acesteia, utilizând întrebări de genul:

- I-a plăcut lui Yoyo la grădiniță?
- Ce i-a plăcut?
- Ce nu i-a plăcut?
- Cum credeți voi că ar trebui să se comporte copiii?

Efectele așteptate: copiii s-au familiarizat cu regulile grupului și au fost ajutați să dezvolte complianță față de reguli și să înțeleagă că orice conduită are consecințe.

### **3. Rezolvarea de probleme și găsirea de soluții adecvate – s-a realizat prin joc și exerciții, folosind conversația.**

Valoarea adaptativă a deciziilor se axează pe înțelegerea faptului că aceeași problemă poate fi rezolvată în mai multe moduri.

Exemplu: **Jocul „Același, dar diferit!”**

Mascota Yoyo trece prin întâmplări noi și are nevoie de ajutorul copiilor ca să se descurce.

Yoyo ajunge la grădiniță. Cel mai bun prieten al mascotei a râs de ea pentru că s-a tuns.

Întrebările adresate copiilor de către psiholog sunt:

- Cum credeți că s-a simțit Yoyo?
- Ce credeți că se va întâmpla mai departe?

Yoyo merge la masă. Acolo este neatentă și răstoarnă ciorba care ajunge pe hainele colegului. Doamna educatoare o cheamă pe Yoyo să discute cu ea.

Din nou psihologul adresează întrebări:

- Cum s-a simțit Yoyo?
- Ce îi va spune doamna educatoare?

Yoyo îi spune doamnei educatoare că va șterge ciorba vărsată pe masă, își va ajuta pe colegul să își curețe hainele și își va cere iertare.

Sunt adresate iar întrebări:

- Cum se simte Yoyo?
- Cum s-a simțit colegul când Yoyo și-a cerut scuze?
- Ce va face colegul lui Yoyo după ce aceasta își va cere scuze?

Efectele așteptate și obținute:

- Prin această activitate, copiii vor învăța și vor folosi limbajul adecvat rezolvării de probleme, adică: te rog; scuze; iartă-mă etc.;
- La finalul activității, copiii vor fi capabili să înțeleagă conceptele de *asemănător* și *diferit*, cu referire la ei;
- Copiii vor fi mai pregătiți să caute și să găsească strategii de soluționare a problemelor specifice vârstei și contextului în care se află.

Copiii se vor implica în căutarea unei soluții de ajutor pentru Yoyo, adică vor porni să caute, de fapt, soluții pentru ei înșiși.

După găsirea soluțiilor, este importantă evaluarea fiecăreia, urmărind suprapunerea cu nevoia personală și, dacă este posibil, implementarea lor.

#### **4. Identificarea emoțiilor**

Modul în care copiii interpretează emoțiile este rezultatul experiențelor trăite. Pentru a putea înțelege cauzele emoțiilor, copilul trebuie să posede capacitatea de a le conștientiza.

Conștientizarea emoțiilor reprezintă abilitatea de bază pentru achiziționarea tuturor celorlalte competențe. Copiii învață despre emoții și despre modul în care pot să le gestioneze corect, în contextul interacțiunii sociale (în grup). Copiii sunt ajutați să identifice emoțiile și să exploreze stările aferente acestora (Anexa 2 – Harta emoțiilor).

Tehnica utilizată este *jocul*.

Psihologul le explică preșcolărilor elemente despre emoțiile pozitive și cele negative. Copiilor li se citesc o serie de povești scurte și li se cere să descrie ce sentimente ar trăi dacă ar fi în acea situație ei înșiși. Activitatea are fixate următoarele obiective:

- ✓ Copiii vor învăța să identifice emoțiile specifice situației, să le clasifice în emoții pozitive și emoții negative;
- ✓ Copiii vor învăța să denumească în mod corect emoțiile și să utilizeze etichetele verbale adecvate acestor emoții.

Efectele așteptate și obținute:

- În urma desfășurării activității, copiii vor fi capabili să conștientizeze trăirile emoționale proprii, dar și pe cele ale semenilor cu care relaționează;

- Copiii vor fi capabili să identifice strategiile adecvate de reglare emoțională și, ulterior, de relaționare pozitivă cu cei din jur.

Pentru că preșcolarii trăiesc destul de intens poveștile auzite, la jumătatea timpului dedicat activității, psihologul va încerca să-i ajute să-și echilibreze trăirile și intensitatea emoțiilor utilizând mimodrama. Copiii sunt așezați în cerc pe covor și vor fi încurajați să exprime colegilor starea lor de spirit la acel moment prin mimică. Fiecare dintre ei va participa la identificarea stării jucătorului. Astfel preșcolarii își antrenează abilitățile empatice, preluând starea celorlalți.

## 5. Managementul furiei

Managementul furiei se referă la însușirea unor abilități care să faciliteze rezolvarea problemei și optimizarea abilităților de comunicare asertivă. Comunicarea și managementul problemei sunt foarte importante în funcționarea umană. Însușirea ori îmbunătățirea abilităților de gestionare a conflictelor conduce la o adaptare mai bună la mediu și la dezvoltarea unor legături interpersonale, la integrare socială facilă. Acest pas are ca obiectiv central dezvoltarea la copii a capacității de identificare a cauzelor ce determină reacțiile agresive sau stările de furie, precum și modul în care comportamentul lor agresiv îi afectează pe cei din jurul lor. De asemenea, copiii vor învăța moduri de exprimare a furiei și vor deprinde comportamentele asertive.

Tehnica utilizată este povestea terapeutică, și anume „Broscuța-țestoasă”.

În prima parte a activității, vor fi prezentate copiilor fișe cu Broscuța-țestoasă și li se vor da explicații privind modul în care personajul principal se ascunde în carapace pentru a se apăra.

Psihologul va cere copiilor să coloreze broscuța de pe fișă, pentru a se acomoda cu personajul.

În a doua etapă a activității, li se va citi copiilor povestea terapeutică „Broscuța-țestoasă”. Pe parcursul lecturii, psihologul va identifica împreună cu copiii emoțiile trăite de broscuță. Psihologul va mima emoțiile identificate.

În urma lecturii, se va purta un dialog eficient cu preșcolarii, psihologul ajutându-i pe aceștia să diferențieze comportamentele adecvate sau inadecvate ale personajelor.

Psihologul adresează întrebări, precum:

- Cine credeți că a procedat corect?
- Cum s-a simțit broscuța?
- Ce altceva ar fi putut face?

Înspre finalul activității, psihologul va exersa cu copiii *tehnica broscuței-țestoase* (Anexa 2), adică împreună cu preșcolarii vor fi trase învățăminte precum:

- Atunci când te înfurii, respiri adânc de trei ori (se repetă tehnicile de respirație);
- Împingi aerul până în vârful degetelor de la picioare;

- Acum îți imaginezi că strigi tare: STOP! și intri în carapacea ta;
- După ce te-ai retras în carapace, te gândești la motivul care ți-a provocat supărarea;
- Respiri din nou;
- Acum te gândești ce poți face să nu mai fii furios;
- După ce ai încheiat acești pași, mai încearcă odată;
- Tehnica broscuței țestoase ne învață să devenim superbroscoțe.

Efecte așteptate și obținute:

- Prin această tehnică, copiii sunt familiarizați cu o modalitate facilă de management al furiei. Ei învață să gestioneze cu ușurință și în mod adecvat furia;
- Copiii învață să facă diferență între reacțiile emoționale și comportamentale adecvate ori inadecvate. Copiii dobândesc și folosesc strategii de reglare emoțională; în același timp, învață să stabilească și să mențină relații cu ceilalți copii.

Pe parcursul activității, se reia exercițiul de relaxare și se exersează tehnica broscuței țestoase. Se încearcă identificarea mai multor scenarii posibile ce declanșează starea de agresivitate sau de furie, cum ar fi următoarele:

- Un copil râde de tine că nu poți finaliza o activitate;
- Un coleg nu vrea să împartă jucăria cu tine;
- Un coleg te împinge și tu cazi;
- Tata (sau mama) te pedepsește pentru nerealizarea unei sarcini;
- Echipa ta pierde concursul etc.

Preșcolarii au colorat fișa cu etapele tehnicii superbroscoței, apoi s-a jucat, cu ajutorul păpușilor, o situație stresantă. Copiii au identificat soluții pentru rezolvarea problemei, apoi au exersat cu ajutorul jocului de rol, în perechi de câte doi, mai multe scenarii posibile, stimulând astfel copiii să-și gestioneze în mod adecvat furia.

La finalul activității, copiii au primit diplome.

## **6. Creșterea stimei de sine și formarea de mecanisme de apărare: „Sunt în siguranță”**

Încrederea în propriile abilități de a rezolva probleme duce în mod direct la facilitarea procesului de rezolvare a situațiilor dificile. Psihologul trebuie să ofere subiecților un mediu securizant, stabil, trebuie să fie consecvent în aplicarea strategiilor de disciplinare pozitivă, să faciliteze dezvoltarea abilităților, diminuarea comportamentelor agresive și adaptarea socială eficientă a copilului. Obiectivul central al activității este exersarea mecanismelor de apărare, descoperirea empatiei și a capacității de a oferi ajutor.

În prima parte a activității, se reactualizează tehnicile asimilate anterior, de identificare a emoțiilor, prin intermediul jocului de rol și al păpușilor.

Copiii lucrează în perechi, la mesele pe care au fost așezate palete cu tempera în culori calde și reci. Copiii sunt lăsați să aleagă autonom culoarea care exprimă furia (culorile alese au fost predominant roșu și negru). După aceasta, ei sunt rugați și încurajați să exprime sentimentele de furie prin pete de culoare, realizate cu palmele. Tehnica utilizată este cea a amprentei.

Majoritatea preșcolarilor plesnesc colile de hârtie cu palmele, observându-se foarte clar o descărcare de sentimente negative, în principal de furie și de agresivitate.

Psihologul trebuie să analizeze cu atenție modul în care sunt aplicate petele pe hârtie, făcând asociere cu rănilor produse celor din preajmă atunci când se instalează o stare de agresivitate. Cei de lângă noi suferă dacă furia, agresivitatea este descărcată asupra lor. Copiii conștientizează astfel ce înseamnă să fii agresiv.

Ca specialist, am sugerat preșcolarilor să își repare comportamentul agresiv, iar mulți dintre ei au început să ștergă stropii și petele de culoare, cu apă. Copiii au înțeles astfel că își pot exprima sau elibera furia, fără să îi rănească pe cei de lângă ei.

La cea de-a doua încercare, o mare parte dintre copii au folosit pensula, unii folosind tot mâna, dar au amprentat foaia fără plesnituri, fără a împrăști culoarea sau a murdări. Această diferență înregistrată în abordarea pe care au adoptat-o, ne arată că ei au înțeles importanța unui comportament asertiv, care să nu îi rănească pe cei din jur.

În partea a doua a activității, fiecare copil a primit o foaie pe care se găsea desenată carapacea broscuței. Psihologul le reamintește semnificația carapacei, adică rolul de protecție, de apărare pe care aceasta îl îndeplinește în situațiile în care ei se simt furioși. Îi roagă apoi să împartă carapacea în două părți, făcând loc și unui prieten aflat într-o situație dificilă, apoi solicită copiilor să coloreze cele două părți ale carapacei cu culori care să transmită liniștea și prietenia.

Rezultatul obținut a fost acela că majoritatea copiilor au colorat cele două părți în culori diferite, calde, foarte puțini alegând să coloreze carapacea într-o singură culoare.

În acest fel, copiii și-au exersat mecanismele de apărare, descoperind, în același timp, empatia și capacitatea de a oferi ajutor.

### **7. Dezvoltarea unor abilități prin care copilul să poată identifica și aplica strategii eficiente pentru rezolvarea conflictelor: „Orice problemă se poate rezolva!”**

Cu ajutorul abilităților obținute, copiii vor reuși să facă față situațiilor de criză, să elimine sau să diminueze comportamentul agresiv, să se integreze social și să rezolve problemele de natură agresivă.

În urma participării la întâlnire, preșcolarul va fi capabil:

- a) Să identifice cât mai multe soluții de rezolvare pozitivă a situațiilor generatoare de conflicte;



- b) Să identifice consecințele negative ce pot decurge din orice situație potențial generatoare de conflict;
- c) Să înțeleagă că un comportament are consecințe asupra persoanei din preajma sa;
- d) Să privească o conjunctură sau situație din mai multe perspective;

Metodele utilizate în această activitate sunt art-terapia, jocul de rol cu marionete, pălăria magică și conversația.

Grupul de copii este împărțit în perechi. După reluarea listei de probleme identificate în ședințele anterioare, copiii primesc păpuși și sunt rugați ca unul din fiecare pereche să simuleze o problemă, iar colegul de echipă trebuie să găsească soluții adecvate de rezolvare. Se face apoi schimb de roluri.

Psihologul motivează copiii prin asistență și prin oferirea de suport în procesul de identificare a soluțiilor, ghidând răspunsurile.

Exemplu:

- Credeți că e o idee bună?
- Cum s-ar simți....?
- Ce credeți că se poate întâmpla?

Psihologul încurajează și laudă copiii, pe tot parcursul activității, pentru răspunsurile corecte oferite.

În cea de-a doua parte a activității, este folosită *Pălăria magică pentru soluții* (Anexa 2). În acest sens, psihologul utilizează un set de fișe: una dintre fișe conține soluții comportamentale agresive, iar cealaltă – soluții comportamentale pozitive. Și de această dată copiii lucrează în perechi.

Fiecare copil care trebuie să identifice consecințele anumitor comportamente primește *Pălăria magică*, fiind astfel stimulat să reușească să facă *o magie*, pentru a se gândi și a găsi rezolvarea corectă a situației.

Efecte așteptate și obținute:

- Copiii dobândesc și își întăresc strategiile necesare pentru rezolvarea pozitivă a situațiilor-problemă;
- Copiii au aplicat cunoștințele asimilate despre emoții;
- Copiii au reușit să analizeze fiecare conjunctură din mai multe perspective.

### **8. Formarea de competențe sociale: „Învăț să-mi fac prieteni!”**

Formarea de competențe sociale se referă la abilitatea copiilor de a întemeia relații sociale funcționale cu ceilalți copii, dar și cu adulții din viața lor. Scopul acestei activități este de a-i ajuta pe copiii să învețe să coopereze în joc și să dobândească comportamente prosociale.

Metodele utilizate sunt *povestea terapeutică și jocul de rol*, aplicate astfel, încât copiii să învețe să identifice modul în care se pot juca împreună, prin exersarea abilităților de cooperare în joc, precum și să reușească să identifice comportamentele prietenoase la cei de aceeași vârstă.

Activitatea debutează cu lecturarea, împreună cu grupul, a poveștii terapeutice „Cum să fim prieteni” (Anexa 2).

Pe parcursul lecturii, psihologul împreună cu copiii identifică și analizează comportamentele prietenoase sau neprietenoase ale personajelor.

Discuțiile sunt purtate pe marginea întrebărilor deschise adresate de psiholog:

- a) Cum vă jucați voi cu prietenii (colegii) voștri?
- b) Credeți că personajul a procedat corect?
- c) Tu cum ai fi procedat?

De asemenea, psihologul cere copiilor ca, utilizând jocul de rol, să demonstreze aceste comportamente, căutând și soluții adecvate la situațiile simulate.

Accentul a fost pus, în mare parte, pe comportamentele pozitive, cum ar fi: oferirea ajutorului, așteptarea rândului, împărțirea jucăriilor. Toate soluțiile care au fost identificate au avut ca fundament reactualizarea regulilor de funcționare a unui grup social, adecvat vârstei.

În cea de-a doua parte a activității, psihologul pune la dispoziția copiilor multe jucării și alcătuiește grupuri de câte doi preșcolari. Sarcina fiecărei perechi este ca membrii ei să se joace împreună. La unele perechi s-a intervenit, stabilind regulile după care se vor juca.

Psihologul observă modul de relaționare și, dacă este necesar, intervine cu sugestii privitor la comportamentele de cooperare: schimbă jucăria, împarte, cere frumos, oferă ajutorul etc. Pe tot parcursul activității, psihologul laudă copiii atunci când aceștia manifestă comportamentele așteptate (de cooperare și prosociale).

Efectele așteptate și obținute:

- Prin această suită de activități desfășurate pe parcursul ședinței, copiii au învățat să identifice comportamentele care facilitează stabilirea și menținerea relațiilor de prietenie;
- Copiii au exersat comportamente de cooperare, esențiale pentru dezvoltarea prin joc și, astfel, au fost întărite abilitățile lor de relaționare adecvate.

## **9. Acceptarea și rezolvarea situațiilor conflictuale: „Cum voi reuși să diminuez agresivitatea”**

Acceptarea și rezolvarea situațiilor conflictuale este adaptativă pe termen lung, în comparație cu evitarea responsabilităților. Copilul trebuie să conștientizeze gravitatea efectelor comportamentelor agresive, să își asume urmările și să caute o formă pozitivă de rezolvare a situației de conflict. Obiectivele întâlnirii sunt:

- Identificarea comportamentelor adecvate diferitelor conjuncturi prin care orice preșcolar trece;
- Rememorarea și actualizarea tehnicilor de respirație și de relaxare asimilate anterior;
- Oferirea de feedback;
- Stabilirea planurilor de viitor.

Așa cum este cunoscut, emoțiile sunt generate de dorințe, gânduri, așteptări etc. Din această cauză, trebuie identificate suficient de devreme gândurile care stau la baza declanșării emoțiilor. Acest lucru este deosebit de important, deoarece este cheia identificării problemelor și de facilitare a rezolvării acestora (de ex., „sunt furios fiindcă mi-a mâzgălit desenul” – emoția; „nu sunt capabil să mă controlez” – gândul)

În această etapă, copiii sunt așezați în semicerc, pe covor, apoi sunt reluate din cutia emoțiilor jetoanele care exprimă emoțiile.

Fiecare copil identifică o emoție și exemplifică pașii necesari pentru rezolvarea stării respective.

*Exemplu:*

Sunt furios. Încerc să mă calmez. Respir adânc de 5-6 ori. Mă ascund, preț de o secundă, în carapacea magică. Încerc să caut o soluție. Cedez jucăria colegului meu, iar eu caut o altă jucărie.

Copiii sunt felicitați pentru soluțiile găsite.

### **10. Realizarea tabloului cu replici asertive**

Trebuie subliniat faptul că este extrem de important ca preșcolarul agresiv să se simtă în siguranță. El trebuie să știe că atunci când va solicita ajutor, îl va primi, dacă va avea un comportament adecvat.

Am elaborat astfel un tablou cu replici asertive:

- ✓ Te rog;
- ✓ Pot să...?
- ✓ Se poate să...?
- ✓ Mulțumesc!
- ✓ Îmi pare rău!
- ✓ Iartă-mă!
- ✓ Voi încerca din nou.
- ✓ Am greșit.
- ✓ Poate evit să...
- ✓ Mă simt fericit pentru că....

Efecte așteptate și obținute:

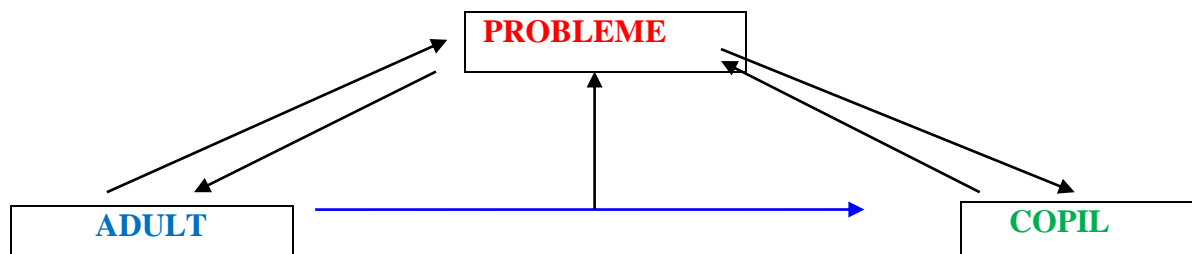
- Fiecare preșcolar a dobândit o ancoră ce îl va ajuta să-și activeze resursele existente și să le utilizeze corect în situațiile neplăcute;
- Copiii au conștientizat formele proprii de acțiune în situații dificile și capacitatea de a-și tempera impulsurile prin tehnici de respirație și relaxare;
- Copiii au asimilat noi comportamente prosoziale și noi modalități de rezolvare a problemelor cu care se confruntă.
- Salutul final, efectuat prin intermediul unui joc, *Fântâna magică a prieteniei*.

### Etapa a III-a: Consilierea părinților

Intervențiile la nivelul familiei debutează odată cu terapia individuală a copilului agresiv.

Argument științific: transformările structurale și funcționale ale familiei reprezintă o *plasă nevăzută* din care rezultă bucuria și suferința, adaptarea sau neadaptarea socială a persoanelor, atât pe termen lung, cât și pe termen scurt. Familia este locul evoluției individului pe tot parcursul vieții, de la naștere până la moarte. Consilierea părinților este un instrument de consolidare și dezvoltare a aptitudinii de a lua decizii corecte și de a întreprinde acțiuni responsabile, în mod consecvent și convenabil [12].

Cauza dificultăților întâmpinate de părinți în educarea și creșterea copilului se naște din interacțiunea deficitară dintre adulți (părinți, familie, cadru didactic) și copii.



**Figura 3.2. Dinamica interacțiunilor copil-adult**

Din figura 3.2 se pot distinge două aspecte importante ale interacțiunii deficitare dintre copil și adult:

- 1) Influența reciprocă (copil - adult, adult - copil);
- 2) Accentuarea în timp a problemelor de relaționare nerezolvate, care vor influența funcționarea optimă a tuturor părților.

Consilierea părinților are drept obiectiv central dezvoltarea abilităților parentale și achiziția unor noi modele de educație și de intervenție în relația părinte-copil.

Părinții sunt cei care dețin cele mai importante și utile informații, necesare pentru modelarea copilului. Triada părinte – copil – psiholog este temelia unei intervenții de succes și, cu cât intervenția are loc mai timpuriu, cu atât e mai bine.

Consilierea părinților s-a realizat în două trepte:

- Consiliere individuală, cu părinții fiecărui copil din experimentul formativ, pe parcursul unei săptămâni și cu o durată a ședinței de terapie de 50-60 minute;

- Consiliere colectivă cu toți părinții, pe parcursul unei săptămâni, durata unei întâlniri fiind de 50 de minute.

Primele două ședințe desfășurate au fost dedicate consilierii individuale, informative.

În cele două ședințe individuale s-a stabilit stilul parental și tipul de familie, apoi familiile au fost incluse într-un grup (consiliere de grup), având drept scop dezvoltarea abilităților parentale și psihoeducația.

În ședințele de grup, utilizând activități formative, au fost abordate următoarele teme:

1. Responsabilitatea parentală;
2. Dezvoltarea atitudinilor și practicilor parentale;
3. Asimilarea unor moduri de comunicare eficientă;
4. Negocierea soluțiilor și luarea deciziilor;
5. Rezolvarea adecvată a conflictelor.

Activitățile de tip informal au fost dedicate abordării următoarelor teme:

1. Pedagogia școlară și a timpului liber;
2. Moduri de cunoaștere a copilului și a etapelor de dezvoltare;
3. Tehnici de autocunoaștere;
4. Tehnici de respirație și de relaxare;
5. Programe de rezolvare a unor probleme.

În elaborarea conținuturilor ședințelor de consiliere cu părinții, ne-am condus de lucrările următorilor autori: V. Bodrug-Lungu [17], L. Cuznețov [49], [50], [51], [52], [53], [54], [55], A. Faber [77], A. Matanie Botiș [119], Z. Micleușanu [123], A. Neculau [138], R. Nelson-Jones [139], M. Nichols [140], O. Sorici [203], L. Șoitu [213] etc.

**Scopurile și obiectivele** ședințelor de consiliere parentală de grup sunt descrise mai jos.

### **1. Evaluarea familiei**

Obiectivul central al ședinței este informarea părinților despre factorii declanșatori ai agresivității, ai comportamentelor agresive, precum și despre efectele agresivității asupra coeziunii și stării de bine a familiei. În această ședință s-a realizat evaluarea familiei și s-au stabilit obiectivele consilierii.

### **2. Modalități de comunicare eficientă**

Scopul acestei ședințe l-a constituit comunicarea eficientă. Părinții au fost informați cu privire la tehnicile de comunicare asertivă și au asimilat tehnici de ascultare eficientă.

Psihologul a facilitat comunicarea între membrii familiei și i-a încurajat în exprimarea sentimentelor prin utilizarea expresiilor de tipul: Mă simt...; Eu cred că ...

Tehnicile utilizate au fost cele din categoria jocurilor de spargere a gheții, precum și tehnica scaunului gol [277].

Părinții au fost încurajați să fie empatici cu copilul lor, să îl asculte și să comunice eficient cu acesta.

### **3. Negocierea soluțiilor și luarea deciziilor**

Această ședință a avut ca obiectiv de bază identificarea și definirea problemei, iar partea cea mai consistentă a întâlnirii a fost dedicată generării unor soluții alternative.

Tehnica utilizată: brainstormingul.

Din multitudinea de idei pe care părinții le-au avut, aceștia au fost îndrumați să aleagă variantele potrivite.

Potrivit principiilor metodei folosite (brainstormingul), părinții au fost încurajați să genereze cât mai multe soluții (cel puțin trei alternative) și să blocheze judecățile evaluative privitor la acestea. Eficiența metodei alese în vederea rezolvării de probleme ține cont de următoarele aspecte:

- a) Beneficiile și riscurile pe care le implică;
- b) Timpul de implementare.

În etapa luării deciziei este important să admitem că aplicarea soluției necesită efort, implicare personală și colaborare. Elementele de autocunoaștere, empatia și abilitățile de comunicare și negociere sunt foarte importante.

### **4. Rezolvarea adecvată a conflictelor**

Scopul acestei întâlniri este stabilirea rolurilor și a limitelor acestora.

Tehnici utilizate: desenul și blazonul (Anexele 16, 19).

Împreună cu psihologul, părinții au stabilit o ordine a acțiunilor menite să rezolve un conflict, elaborând așa-zisul blazon al grupului:

1. Înainte de rezolva un conflict, calmați-vă;
2. Folosiți, pentru aceasta, tehnici de relaxare și de respirație;
3. Abordați un stil de comunicare adecvat situației;
4. Ascultați motivația copilului și încurajați conversația;
5. Nu întrerupeți și nu judecați;
6. Căutați soluții de rezolvare împreună cu copilul;
7. Concentrați-vă pe rezolvarea problemei, nu pe găsirea unui vinovat;
8. Găsiți soluția optimă și fiți fermi în aplicarea ei.

## **5. Pedagogia școlară și managementul timpului liber**

Părinții au înțeles că pentru diminuarea și evitarea unor comportamente agresive ale copiilor, trebuie să facă o echipă de succes cu profesorul, deoarece manifestările agresive nu se produc doar acasă, ci și în mediul școlar.

Au fost implementate tehnici de cooperare și de comunicare asertivă.

Părinții au înțeles că un management corect al timpului liber al copilului, implicarea acestuia în activități extrașcolare, active și creative (care să-i producă bucurie), conduc la diminuarea sentimentelor de furie și la reducerea comportamentelor agresive ale copilului.

## **6. Îmbunătățirea relațiilor în familie**

Să fii părintele unui copil agresiv poate fi dificil, rușinos și îngrijorător. Părinții sunt îndrumați să se informeze despre problema apărută (ignorarea acesteia nu conduce la rezolvarea ei), chiar dacă acceptarea este un proces greu de gestionat.

Părintele trebuie să discute cu copilul despre cele întâmplate, să afle motivul care a determinat actul de violență. De fiecare dată, copilul, chiar de vârstă mică, trebuie pus în situația celui agresat, pentru a înțelege consecințele actului violent comis. Jocul de rol este extrem de util în aceste cazuri.

Câtă vreme copilul agresiv știe că are un suport care este mereu dispus să îl înțeleagă, fără a-l eticheta și fără a-l stigmatiza, el poate face un pas mare înapoi, încercând să comunice deschis ceea ce simte în situații-limită.

Îmbunătățirea relațiilor în familie, între frați, delimitarea rolului fiecăruia în familie, conduc la adoptarea de comportamente prosociale în familie, dar și în mediul social.

## **7. Analiza progresului și a schimbării comportamentelor agresive**

Aceste ședințe au ca obiectiv consolidarea achizițiilor și stabilirea obiectivelor pentru viitor. Părinții și psihologul analizează progresul și schimbările intervenite în comportamentul copilului agresiv. Prin folosirea unor tehnici expresive, am îndrumat părinții să-și prioritizeze modul de acțiune asupra unui copil agresiv.

În acest sens, am realizat un tablou ce conține cuvinte magice, cu rol determinant în interacțiunea cu copilul agresiv, și anume:

- Încurajare;
- Respect;
- Răbdare;
- Fermitate calmă;
- Autocontrol;
- Amabilitate;

- Bucurie;
- Empatie.

În încheierea intervenției cu grupul de părinți, am evaluat gradul de satisfacție cu privire la utilitatea programului de consiliere, prin aplicarea unui chestionar de satisfacție (Anexa 4).

Dacă e cazul, în vederea consolidării efectelor intervenției psihologice, sesiunile de consiliere pot fi reluate după o perioadă de pauză de circa 2-3 luni, pentru a întări comportamentele adecvate în situațiile de criză și pentru a controla sau a înlătura factorii declanșatori ai agresivității.

#### **Etapa a IV-a: Training cu cadrele didactice**

Cadrele didactice controlează cea mai mare parte a timpului preșcolarului, mediul și experiențele de zi cu zi. Modelul de intervenție abordat în trainingul cu cadrele didactice a avut ca obiectiv principal optimizarea relației cadru didactic – preșcolar.

Competențele și comportamentele copiilor pot fi influențate direct în mediul educațional în care se dezvoltă preșcolarul, iar rolul grădiniței este acela de a facilita adaptarea copilului la cerințele școlii, de a-l învăța să socializeze și de a-i facilita adaptarea la mediul înconjurător.

Scopul modelului de formare a fost acela de a prezenta metode de disciplinare pozitivă a preșcolarului, modalități de dezvoltare a unor relații pozitive în grupa de copii, relații care să faciliteze o dezvoltare a competențelor emoționale și sociale, dar și a comportamentelor prosoziale în rândul preșcolarilor.

Obiectivele trainingului cu cadrele didactice au fost:

- Familiarizarea cadrelor didactice cu metodele de disciplinare pozitivă a preșcolarilor;
- Identificarea unor metode de dezvoltare a competențelor emoționale și sociale în relația cadru didactic – preșcolar.

Trainingul cu cadrele didactice s-a constituit din două părți. Astfel, prima parte a cuprins strategiile de disciplinare pozitivă a preșcolarilor, pe parcursul a două workshopuri de câte două ore.

Primul workshop s-a axat pe promovarea strategiilor de organizare a mediului de învățare și pe forme de prevenire a problemelor de comportament agresiv:

- a) Stabilirea și formarea rutinelor, precum și respectarea acestora rețin copilul în activități adecvate și scade incidența comportamentelor agresive;
- b) Stabilirea unor reguli pentru grupa de copii, potrivite cu vârsta și nivelul acestora, în termeni observabili (de ex., *ridică mâna; vorbește încet* etc.) și expunerea la loc vizibil. În cadrul regulilor de bună funcționare a grupei, vor fi făcute cunoscute și consecințele nerespectării acestora (de ex. *Dacă nu împarți jucăriile, va trebui să te joci singur*).



Al doilea workshop a avut ca scop susținerea recompenselor ca formă de încurajare și de perpetuare a comportamentelor prosociale:

- a) Lauda – ca formă de întărire socială;
- b) Entuziasmul – comunicarea unor semnale nonverbale de întărire (zâmbet etc.);
- c) Abordarea unui sistem de recompense aplicate atât individual, cât și colectiv.

Sistemul de recompense va fi stabilit pentru un număr limitat de comportamente prosociale, astfel încât cadrul didactic să poată controla administrarea întăririlor și menținerea lor.

Structurând prima parte a trainingului cu cadrele didactice, putem sublinia următoarele elemente specifice:

1. Stabilirea regulilor de grup se face la începutul interacțiunii cu copilul;
2. Regulile vor fi formulate în conformitate cu vârsta preșcolariilor, utilizând elemente comportamentale ușor observabile și folosind expresii pozitive;
3. Atât regulile, cât și consecințele nerespectării acestora, se discută împreună cu copiii;
4. Complanța ori respectarea regulilor va fi lăudată. În același timp, nerespectarea regulilor va conduce la consecințele cunoscute și discutate anterior;
5. Se va evita formularea instrucțiunilor sub forma unor critici ori sub diferite forme de etichetare a copiilor;
6. Copiii vor fi mereu avertizați asupra consecințelor ce derivă din nerespectarea regulilor stabilite de comun acord cu profesorul, utilizând afirmații de tipul: *Dacă ....., atunci...*;
7. Profesorul se va concentra pe lauda comportamentelor prosociale, pe încurajarea acestora, manifestând empatie și arătând entuziasm;
8. Profesorul va utiliza recompensele ținând cont de vârsta preșcolarului, ca o consecință a comportamentelor prosociale, permițând astfel modelarea acestora.

A doua parte a trainingului cu profesorii a avut ca scop prezentarea și promovarea unor strategii de dezvoltare a competențelor socioemoționale în diada cadru didactic –copil.

Formarea s-a planificat și s-a realizat pe parcursul a trei workshopuri cu cadrele didactice, fiecare cu o durată de două ore.

La primul workshop, s-au prezentat strategii de optimizare a relației cadru didactic – copil.

Formarea unei relații empatice și de colaborare cu copilul se bazează, în primul rând, pe încredere și acceptare necondiționată. Ascultarea este un pas important în construirea unei relații de acest tip. Odată cu ascultarea, apare și încurajarea copiilor în ceea ce privește motivarea lor pentru a-și exprima păreri și sentimente. Organizarea mediului educațional prin sectorizare permite facilitarea exprimării la preșcolar.

Implicarea părinților în educația copiilor și stabilirea unei relații de parteneriat cu aceștia constituie un pas important în formarea unor legături puternice, rezistente în timp și de bună calitate.

În cel de-al doilea workshop, accentul a fost pus pe achiziționarea de către cadrele didactice a unor strategii de reglare emoțională a copiilor.

Aceste strategii facilitează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, precum și crearea, dezvoltarea și menținerea unei relații empatică între profesor și copil.

Astfel, cadrul didactic:

- Va evita utilizarea criticii ca mod de abordare și soluționare a problemelor;
- Va discuta despre emoții (pozitive și negative) pe tot parcursul zilei;
- Va învăța copiii să-și exprime emoțiile;
- Îi va învăța pe copii tehnici de gestionare a emoțiilor (tehnici de respirație, de relaxare, povești terapeutice etc.);
- Va utiliza metoda rezolvării de probleme și se va concentra pe identificarea unor soluții optime în gestionarea situațiilor de criză;
- Va motiva și va lăuda copiii atunci când aceștia reușesc să își controleze eficient furia și comportamentele agresive.

În cel de-al treilea workshop, s-au dezbătut pașii care sunt necesari de parcurs pentru rezolvarea problemelor.

Problemele generate de comportamentele agresive pot fi prevenite și diminuate în intensitate și incidență, atunci când preșcolarii știu să abordeze o situație conflictuală și să găsească soluții adecvate pentru rezolvarea acesteia.

Pașii de parcurs în vederea rezolvării de probleme sunt:

1. Identificarea corectă a problemei;
2. Identificarea soluțiilor posibile;
3. Stabilirea consecințelor pentru fiecare soluție identificată;
4. Alegerea soluției optime;
5. Aplicarea soluției și evaluarea rezultatelor obținute.

Pentru succesul acestui demers și pentru exersarea rezolvării de probleme, este indicată folosirea jocului, a poveștilor terapeutice.

După încheierea intervenției psihologice, s-a procedat la retestarea preșcolarilor din grupul experimental și din grupul de control.

### 3.2. Evaluarea eficienței programului formativ

*Scop:* evaluarea impactului intervenției psihologice privind diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari.

*Ipoteză de lucru:* drept urmare a aplicării intervenției psihologice, vor exista diferențe statistice semnificative între subiecții GE și GC din perspectiva diminuării comportamentelor agresive.

Pentru a aprecia eficacitatea programului psihologic de diminuare a comportamentelor agresive la preșcolari, au fost analizate rezultatele obținute de participanții la activitățile formative în urma readministrării următoarelor probe: testul „Desenul arborelui”, grila de observare BAV, testul sociometric Moreno și testul „Desenul familiei”.

Astfel, au fost examinate răspunsurile oferite de copiii din grupul experimental în etapa de intervenție comparativ cu cele din etapa constatativă, fiind, de asemenea, comparate și evidențiate diferențele dintre rezultatele obținute la test și retest de către participanții din grupul experimental. Analiza comparativă a celor două tipuri de grupe a fost realizată ținând cont de vârsta subiecților, în vederea evidențierii unor eventuale diferențe dintre grupul experimental și grupul de control după desfășurarea programului formativ.

Pentru grupul experimental au fost obținute la retestare rezultate care au confirmat atât ipotezele formulate, cât și eficiența programului de intervenție.

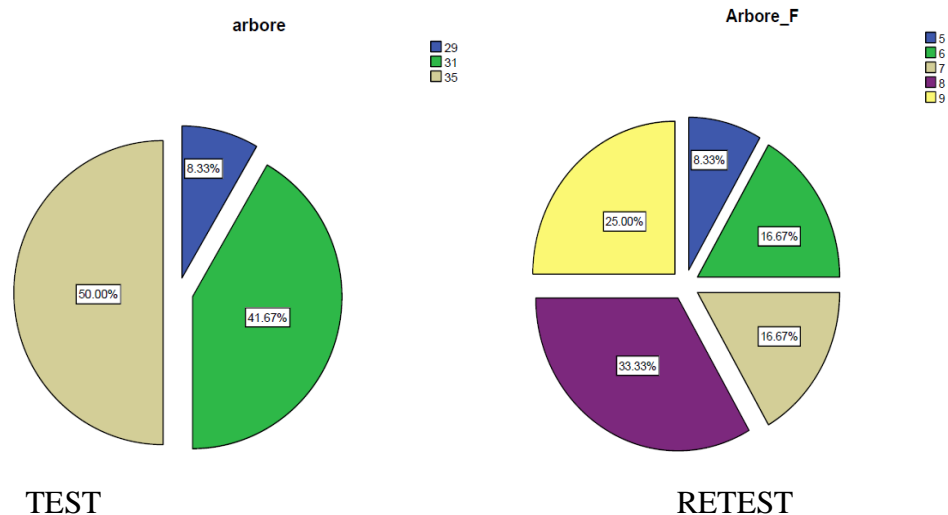
**Tabelul 3.3. Diferențe statistice (Testul Wilcoxon), grup experimental, test – retest**

	Test „Desenul arborelui”	Test „Desenul familiei”	Grila de observare BAV	Test sociometric Moreno
<b>Z</b>	-3,075	-3,065	-3,100	-3,078
<b>p</b>	0,002	0,002	0,002	0,002

Testul Wilcoxon a arătat că există o diferență semnificativă ( $Z = -3,075$ ,  $p=0,02 < 0,05$ ) între valorile variabilei *Testul arborelui* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile *Testul arborelui* după experimentul formativ.

Testul Wilcoxon a arătat că există o diferență semnificativă ( $Z = -3,065$ ,  $p=0,02 < 0,05$ ) între valorile variabilei *Testul „Desenul familiei”* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile *Testul „Desenul familiei”* după experimentul formativ.

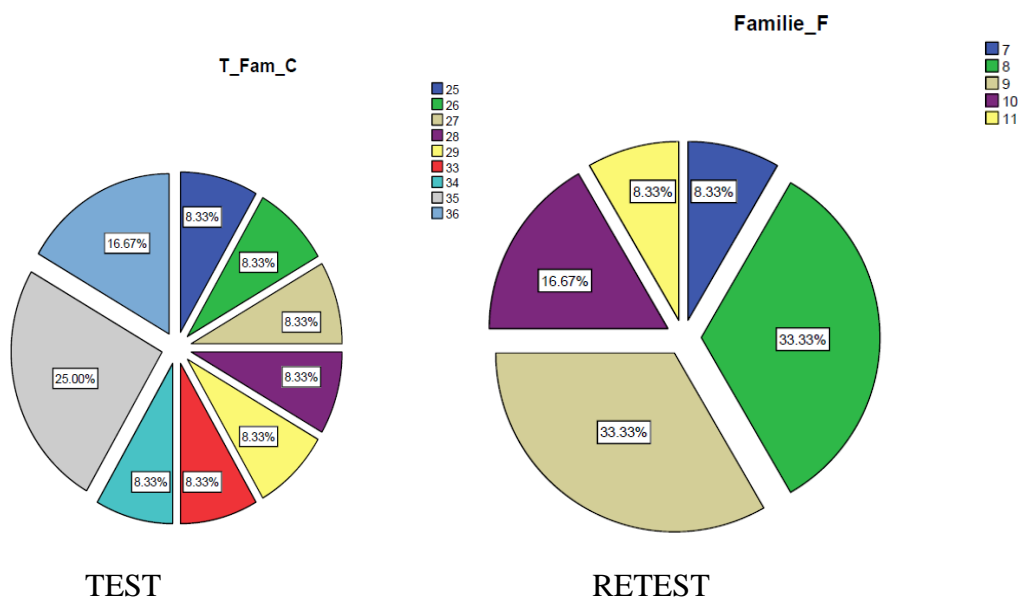
Testul Wilcoxon a arătat că există o diferență semnificativă ( $Z = -3,100$ ,  $p=0,02 < 0,05$ ) între valorile variabilei *Grila de observare BAV* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile după experimentul formativ.



**Figura 3.3. Comparație test/retest „Desenul arborelui” – grup experimental**

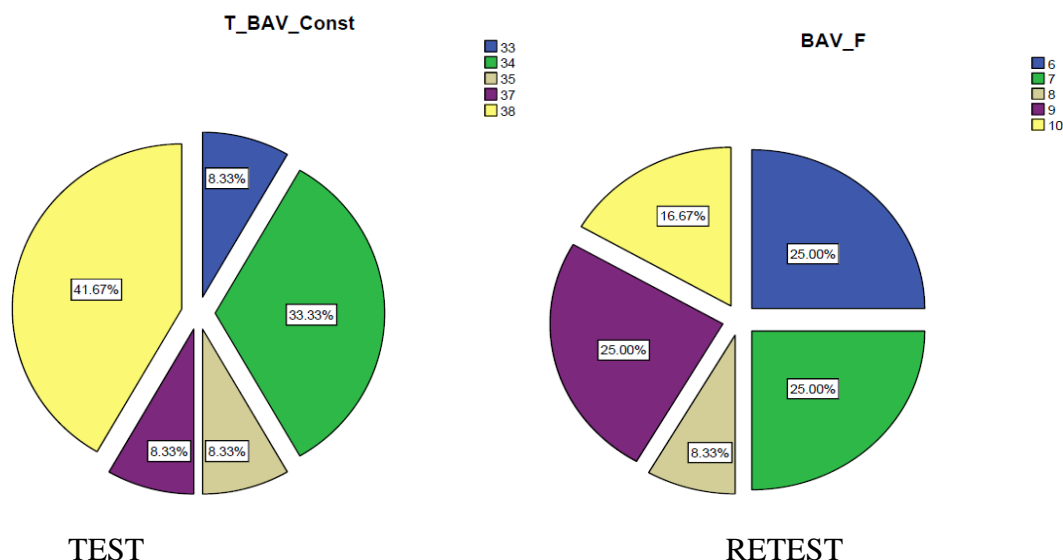
Testul Wilcoxon a arătat că există o diferență semnificativă ( $Z = -3,078$ ,  $p=0,02 < 0,5$ ) între valorile variabilei *Testul sociometric Moreno* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile după experimentul formativ.

Această constatare se interpretează ca progres în planul diminuării comportamentelor agresive la preșcolari, sub influența programului de intervenție psihologică la GE.



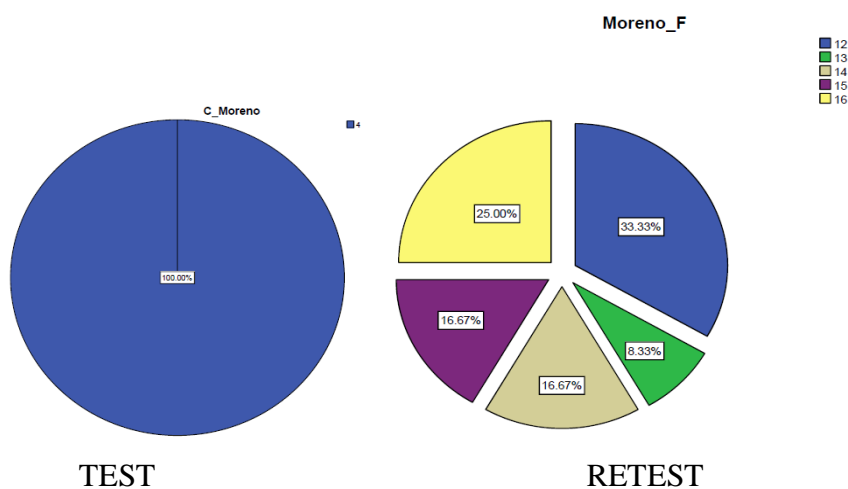
**Figura 3.4. Comparație test/retest „Desenul familiei” – grup experimental**

Distribuția neuniformă a scorurilor obținute în urma aplicării și evaluării testului „Desenul familiei” la GE a condus la concluzia că există o diferență sesizabilă între rezultatele obținute în urma aplicării programului de intervenție, explicată prin faptul că, la preșcolarii cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani, s-a diminuat nivelul agresivității în mediul familial.



**Figura 3.5. Comparație test/retest „Grila observare BAV” – grup experimental**

Prelucrarea informațiilor obținute prin aplicarea grilei de evaluare BAV a arătat că plaja scorurilor obținute, plasată în intervalul 21 – 38 de puncte, s-a diminuat după aplicarea programului psihologic de intervenție, ceea ce a condus la reducerea accentuată a nivelului agresivității: respectiv, din 41,67% de preșcolari cu scoruri foarte ridicate la nivelul de agresivitate, rezultă doar 16,67% de preșcolari care au un nivel redus de agresivitate.



**Figura 3.6. Comparație test/retest „Test sociometric Moreno” – grup experimental**

Prelucrarea informațiilor statistice obținute la aplicarea testului Moreno, după derularea programului de intervenție psihologică la GE, arată că preșcolarii care au și-au diminuat intensitatea comportamentelor agresive dețin competențe sociale ridicate, sunt agreeți în grupul social din care fac parte, îmbunătățindu-și imaginea și modul în care sunt percepuți de către colegii de grup sau de către semenii.

**Tabelul 3.4. Diferențe statistice (Testul Wilcoxon), grup de control, test – retest**

	Test „Desenul arborelui”	Test „Desenul familiei”	Grila de observare BAV	Test sociometric Moreno
<b>Z</b>	-1,732	-1,667	-1,000	-1,342
<b>p</b>	0,083	0,096	0,317	0,180

Testul Wilcoxon a arătat că nu există o diferență semnificativă ( $Z = -1,732$ ,  $p=0,083 >0,05$ ) între valorile variabilei *Testul arborelui* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile *Testul arborelui* după experimentul formativ la subiecții din grupul de control.

Testul Wilcoxon a arătat că nu există diferență semnificativă ( $Z = -1,667$ ,  $p=0,096 >0,05$ ) între valorile variabilei *Testul „Desenul familiei”* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile *Testul „Desenul familiei”* după experimentul formativ la subiecții din grupul de control.

Testul Wilcoxon a arătat că nu există diferență semnificativă ( $Z = -1,000$ ,  $p=0,317 >0,05$ ) între valorile variabilei *Grila de observare BAV* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile după experimentul formativ la subiecții din grupul de control.

Testul Wilcoxon a arătat că nu există diferență semnificativă ( $Z = -1,342$ ,  $p=0,180 >0,05$ ) între valorile variabilei *Testul sociometric Moreno* înainte de experimentul formativ, comparativ cu valorile aceleiași variabile după experimentul formativ la subiecții din grupul de control.

Din compararea statistică realizată cu testul Wilcoxon, care arată că nu există diferențe semnificative la probele aplicate înainte de experimentul formativ și nici după, se concluzionează faptul că dacă nu se intervine asupra diminuării comportamentelor agresive ale preșcolarilor, intensitatea agresivității rămâne neschimbată ori, în cel mai rău caz, se poate amplifica.

În final, s-a efectuat comparația rezultatelor obținute statistic după intervenție, între grupul experimental și grupul de control.

**Tabelul 3.5. Date statistice comparative GE/GC după intervenție**

Test	Grup	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
<b>Desenul arborelui</b>	Experimental	12	6.50	78.00
	Control	12	18.50	222.00
	Total	24		
<b>Grila de observare BAV</b>	Experimental	12	6.50	78.00
	Control	12	18.50	222.00
	Total	24		
<b>Test sociometric Moreno</b>	Experimental	12	18.50	222.00
	Control	12	6.50	78.00
	Total	24		
<b>Desenul familiei</b>	Experimental	12	6.50	78.00
	Control	12	18.50	222.00
	Total	24		

**Tabelul 3.6. Rezultate obținute la Testul Mann-Whitney, GE/GC după intervenție**

	Test „Desenul arborelui”	Test „Desenul familiei”	Grila observare BAV	Test sociometric Moreno
<b>Test U Mann-Whitney</b>	19,000	13,500	8,000	14,000
<b>Test Wilcoxon</b>	85,000	79,500	74,000	80,000
<b>Z</b>	-4,199	-4,185	-4,182	-4,260
<b>p</b>	0,005	0,002	0,000	0,002

Rangul mediu pentru variabila *Testul arborelui* la grupul experimental are valoarea 6,50, iar pentru aceeași variabilă la grupul de control are valoarea 18,50. Valoarea pragului de semnificație ( $p < 0,005$ ) este mai mică de 0,050, deci putem trage concluzia că valorile variabilei „*Testul arborelui*” de la cele două grupuri, după experimentul formativ din studiul nostru, diferă semnificativ ( $U=19,000$ ).

Rangul mediu pentru variabila *Testul „Desenul familiei”*, la grupul experimental, are valoarea 6,50, iar pentru aceeași variabilă la grupul de control are valoarea 18,50. Valoarea pragului de semnificație ( $p < 0,002$ ) este mai mică de 0,050, deci putem trage concluzia că valorile variabilei *Testul „Desenul familiei”* de la cele două grupuri, după experimentul formativ din studiul nostru, diferă semnificativ ( $U=13,500$ ).

Rangul mediu pentru variabila *Grila de observare BAV* la grupul experimental are valoarea 6,50, iar pentru aceeași variabilă la grupul de control are valoarea 18,50. Valoarea pragului de semnificație ( $p < 0,000$ ) este mai mică de 0,050, deci putem trage concluzia că valorile variabilei *Grila de observare BAV* de la cele două grupuri, după experimentul formativ din studiul nostru, diferă semnificativ ( $U= 8,000$ ).

Rangul mediu pentru variabila „*Testul sociometric Moreno*” la grupul experimental are valoarea 18,50, iar pentru aceeași variabilă la grupul de control are valoarea 6,50. Valoarea pragului de semnificație ( $p < 0,002$ ) este mai mică de 0,050, deci putem trage concluzia că valorile variabilei *Testul sociometric Moreno* de la cele două grupuri, după experimentul formativ din studiul nostru, diferă semnificativ ( $U= 14,000$ ).

Concluzia finală este că datele statistice obținute la retestările efectuate după intervenția asupra grupului experimental confirmă faptul că planul de intervenție propus și-a atins scopul și preșcolarii au dobândit instrumentele necesare pentru controlul furiei și anxietății, altfel spus, pentru reducerea nivelului agresivității.

În ceea ce privește eficacitatea intervenției în consilierea părinților, aceasta s-a măsurat, din punct de vedere calitativ, prin aplicarea unui chestionar de satisfacție, care a avut nouă întrebări cu privire la eficiența programului de consiliere parentală, a tehnicilor învățate, precum și a modului de negociere și de rezolvare a situațiilor critice cu copiii.

**Tabelul 3.7. Indicatorii eficienței programului de consiliere a părinților copiilor agresivi**

<b>Indicatorul</b>	<b>Ponderea</b>
Utilitatea programului de consiliere: foarte util	95,8%
Îmbunătățirea metodelor de comunicare și relaționare cu copilul după participarea la program	83,3%
Utilizarea regulată a metodelor de diminuare a comportamentelor agresive la copii învățate în timpul programului de consiliere	75%
Îmbunătățirea comunicării parentale	79,2%
Folosirea tehnicilor de negociere în relațiile cu copiii	83,3%
Folosirea cuvintelor magice în comunicarea cu copilul	83,3%

Din 24 de respondenți, 23 de părinți au apreciat cu calificativul „foarte util” programul de consiliere, 20 de părinți și-au îmbunătățit metodele de comunicare și relaționare cu copilul, 18 părinți folosesc regulat metodele învățate de diminuare a comportamentelor agresive la copii, 19 părinți au observat o îmbunătățire a comunicării parentale, 20 de părinți aplică tehnici de negociere, 20 de părinți folosesc cuvinte magice.

Din analiza acestor răspunsuri, deducem cu ușurință că programul de consiliere a părinților cu copii agresivi a fost eficient și util și și-a atins scopul. 24 de părinți afirmă că ar apela mereu la un specialist în rezolvarea situațiilor conflictuale.

În tabelul 3.8. prezentăm, într-o formă sintetizată, rezultatele evaluării eficienței programului complex de intervenție psihologică.

**Tabelul 3.8. Indicatorii eficienței programului complex de intervenție psihologică de diminuare a agresivității preșcolarilor**

<b>Domeniul</b>	<b>Indicatorul</b>	<b>Tehnica prin care s-a evaluat eficiența</b>
Emoțional - volitiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diminuarea nivelului de agresivitate;</li> <li>- diminuarea sentimentului de frică;</li> <li>- dezvoltarea capacității de a depăși frica;</li> <li>- diversificarea relațiilor interpersonale;</li> <li>- participarea activă în cadrul jocurilor și în cadrul activităților realizate în grupa de copii.</li> </ul>	Testul „Desenul arborelui”, Grila de observare BAV, Testul sociometric Moreno
Semantic și valoric	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interesul părinților pentru rezultatul de succes al intervenției;</li> <li>- tendința părinților participanți la Program de a înțelege motivele acțiunilor copilului, de a susține interesele;</li> <li>- capacitatea părinților de empatie, de reflecție și de autocontrol.</li> </ul>	Chestionar de satisfacție pentru părinți
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interesul copiilor pentru Programul de intervenție;</li> <li>- independența copiilor în corectarea semenilor (acțiuni de detensionare, de discuții cu semenii).</li> </ul>	Grila de observare BAV



Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacitatea de a stabili relații fără manifestarea agresivității;</li> <li>- capacitatea de autocontrol a copiilor;</li> <li>- capacitatea de a găsi independent o soluție la o problemă, fără a manifesta agresivitate;</li> <li>- capacitatea de adaptare la diferite condiții de activitate;</li> <li>- îmbunătățirea relațiilor din familie.</li> </ul>	Grila de observare BAV, Testul „Desenul familiei”
Reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>- satisfacția părinților și a cadrelor didactice vizavi de modificările în comportamentul copiilor;</li> <li>- capacitatea copiilor de a reflecta asupra acțiunilor și comunicării lor;</li> <li>- capacitatea de a reflecta asupra muncii lor creative.</li> </ul>	Grila de observare BAV, Chestionar de satisfacție pentru părinți, Testul „Desenul arborelui”.

Așa cum s-a subliniat pe întreg parcursul lucrării de față, problema cu care se confruntă atât educatorii, cât și părinții și societatea este nivelul în creștere al agresivității copilului, care începe să se manifeste în mod evident de la vârste din ce în ce mai timpurii. Copilul preșcolar este uneori copleșit de sentimente pe care nu le cunoaște, nu le poate denumi și nici nu știe cum să le gestioneze, iar, de multe ori, singura metodă cu care el crede că le poate înfrunta este gestul agresiv.

Aceste comportamente, odată asumate și interiorizate, se pot dezvolta odată cu copilul și dimensiunile lor pot crește până la punctul în care societatea este nevoită să izoleze individul și să-l îndepărteze din mijlocul său, pentru a asigura securitatea celorlalți membri.

În această lucrare am subliniat atât rolul psihoeducației, ca instrument menit, prin excelență, să modifice în timp profilul individului și să-l facă tot mai dezirabil din punct de vedere social și profesional, cât și rolul deosebit de important al familiei în formarea viitorului adult și în transmiterea unui set de principii și valori, sănătoase și perene.

Din această cauză, am ales să efectuăm intervenția de bază atât individual, asupra copilului agresiv, cât și în grupul de intervenție, deoarece copilul trebuie să dobândească o serie de competențe sociale ce stau la baza unei inserări fericite în societatea de mâine.

Recunoscând însă atât potențialul educativ al familiei, cât și influența pe care o are familia asupra preșcolarului, am ales să lărgim cadrul intervenției și să includem și familia în proces, ca pe un element obligatoriu pentru reușita demersului. De multe ori, părinții sunt împărțiți între viața profesională și viața de familie, acest fapt ducând atât la o suprasolicitare a adulților, cât și la situații în care ei sunt copleșiți de complexitatea problemelor și de lipsa unor instrumente adecvate pentru corectarea comportamentelor copiilor.

Preșcolarii sunt foarte receptivi la povești, acesta fiind și motivul pentru care povestea terapeutică a fost instrumentul central de intervenție. Ei au dobândit astfel capacitatea de a-și

recunoaște sentimentele, de a le eticheta corect și de a a-și asuma un management care să excludă agresivitatea și violența atunci când decid cum să se comporte.

Adulții – părinți sau educatori – și-au lărgit câmpul de expertiză și și-au îmbunătățit competențele parentale și profesionale, dobândind abilități sporite în gestionarea eventualelor cazuri de agresivitate care se pot manifesta în familie sau în grupul de la grădiniță.

Subliniem că doar acționând asupra tuturor factorilor care fac parte din câmpul proxim al preșcolarului, adică părinți, educatori, grup social, cu ajutorul și cu sprijinul consecvent al psihologului, intervenția își poate atinge scopul – acela de a înzestra preșcolarul cu o conduită de întraajutorare, cu empatie, cu competențe de relaționare, apropiere și autoconfirmare.

### 3.3. Concluzii la capitolul 3

1. La etapa formativă, au fost constituite două grupuri omogene GE și GC, dintre preșcolarii cu scoruri înalte la agresivitate, omogenitatea fiind confirmată statistic. Prezența agresivității are influențe atât la nivelul preșcolarilor de gen feminin, cât și la cei de gen masculin cu vârste cuprinse între 4 și 6 ani, în mediul familial și în grupul de semeni, de aceea necesită o abordare complexă psihologică. În grupul experimental, intervenția a avut caracter psihologic, fiind direcționată pe trei dimensiuni divizate în arii de intervenție logic structurate și eșalonate în timp, în cadrul unor ședințe distincte. La grupul de control intervenția nu s-a desfășurat.

2. La GE, după aplicarea programului de intervenție psihologică, datele au indicat un salt pozitiv important în *diminuarea comportamentelor agresive*, diferențele la etapa de retest fiind statistic semnificative, comparativ cu GC. La GC, datele au arătat păstrarea valorilor nivelului de intensitate a comportamentelor agresive, identice cu cele avute înainte de experimentul formativ.

3. Din perspectiva evaluării efectelor programului formativ pe dimensiunea *climatului familial*, am constatat că valorile agresivității la etapa de retest au înregistrat o diminuare mai mare la GE, comparativ cu GC, diferențele între grupuri fiind semnificative din punct de vedere statistic.

4. Din punctul de vedere al statutului social în grupul de semeni, datele la retest relevă diferențe semnificative statistic între cele două grupuri de subiecți la nivelele *valorilor agresivității*. De asemenea, prestația GE a constat într-o diminuare a valorilor comportamentelor agresive. La GC, datele nu au fost semnificative.

5. În ceea ce privește *consilierea părinților*, analiza calitativă a chestionarelor de satisfacție a indicat un progres semnificativ la subiecții din GE, ceea ce denotă un randament mai bun al părinților implicați în programul de intervenție, întărind astfel valoarea programului psihologic aplicat.

6. Cu privire la trainingul cadrelor didactice care lucrează cu grupuri de preșcolari în care se manifestă comportamente agresive, este necesar ca educatorul să recunoască un comportament agresiv încă din stadiul incipient și să prevadă evoluția sa, asigurându-se astfel că poate interveni eficient și la timp.

7. Rezultatele statistice la nivelul experimentului formativ atestă în ansamblu eficiența strategiilor utilizate în cadrul programului de intervenție psihologică, și anume constatarea că, prin angrenarea tuturor factorilor de influență (familie și cadre didactice), precum și a tuturor pașilor indicați, se diminuează comportamentele agresive la preșcolari.

8. Administrarea metodelor și tehnicilor, a exercițiilor și a jocurilor psihologice de valorificare și dezvoltare a funcțiilor psihologice ale preșcolarilor *a determinat schimbări calitative, statistic semnificative* în capacitatea de *gestionare a comportamentelor agresive*, în trăirea, exprimarea și înțelegerea emoțiilor, respectiv în reglarea emoțională și în controlul comportamentelor.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Prin cercetarea prezentă au fost stabilite fundamentele teoretico-aplicative psihologice care stau la baza identificării unei modalități alternative de diminuare a comportamentelor agresive la preșcolarii de 4-6 ani, prin considerarea relației dintre vârstă, gen, climat familial și statutul social în colectivul de semeni. În același timp, a fost implementat și aprobat un program de intervenție psihologică, orientat spre diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari.

Experiențele științifice importante ale cercetării sunt prezentate în concluziile generale:

1. Comportamentul agresiv este un proces psihologic complex, care necesită o abordare factorială, multidimensională – atât în evaluare, cât și în intervenție. Formarea comportamentului agresiv are mai multe fațete în care interacționează diferiți factori, atât de origine biologică, cât și de natură socială.

2. Familia poate prezenta simultan modele de comportament agresiv și poate oferi întăriri pentru acesta. Probabilitatea unui comportament agresiv la copii depinde dacă aceștia experimentează manifestări de agresivitate acasă. De asemenea, lipsa de iubire și de atenție față de copil, umilințele, insultele, pedepsele fizice din partea părinților, relațiile conflictuale cu membrii familiei contribuie la formarea comportamentului agresiv al preșcolarului.

3. Preșcolarii învață agresivitatea prin interacțiunea cu semenii, învață despre beneficiile comportamentului agresiv în timpul jocului în grupa de semeni. Respingerea de către semeni, nesatisfacerea nevoii de comunicare, statutul social scăzut în grupa de la grădiniță duc la formarea comportamentului agresiv al preșcolarului.

4. Cele mai multe manifestări ale comportamentului agresiv la preșcolari se observă în situația de protejare a intereselor și de afirmare a superiorității, atunci când acțiunile agresive sunt folosite ca mijloc de atingere a unui anumit scop.

5. Comportamentele agresive exercită o influență uriașă asupra structurilor comportamentale la preșcolari. La preșcolarii cu comportamente agresive, cu vârsta cuprinsă între 4 și 6 ani, sunt afectate atât funcționarea în climatul familial, cât și statutul lor în colectivul de semeni.

6. Cercetările empirice efectuate în studiul de față au arătat caracterul deschis al comportamentului agresiv la preșcolari, care apare ca reacție de apărare psihologică în situații dificile. Aproape toți copiii agresivi au o situație socială nefavorabilă de dezvoltare: climat psihologic nefavorabil în familie, relații conflictuale, de respingere cu semenii.

7. Constatarea relației între comportamentul agresiv și vârsta, genul, mediul familial, precum și statutul social în mediul de semeni constituie o primă cerință pentru specialiști

(psihologi/ cadre didactice), dar și pentru părinți, atunci când stabilesc un program de lucru cu preșcolarii cu comportamente agresive. Neglijarea intervenției psihologice poate avea consecințe grave la debutul școlar și în perioada școlarității mici.

8. Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari poate fi realizată prin activități bine structurate și orientate spre formarea la copii a competențelor sociale și emoționale, integrate la nivelul unui program complex de intervenție, orientat pe trei axe: a) intervenția individuală și de grup la preșcolar; b) intervenția individuală și de grup în consilierea părinților; c) formarea cadrelor didactice în sensul disciplinării pozitive a preșcolarilor agresivi.

9. Programul complex de intervenție psihologică cu copiii agresivi, cu părinții și cu cadrele didactice a făcut posibilă reducerea frecvenței manifestărilor agresive în comportament și, de asemenea, formarea la copii a capacității de a acționa constructiv în situațiile conflictuale.

10. Eficiența programului se datorează orientării intervențiilor psihologice asupra situației sociale de dezvoltare și a activităților copilului, utilizării complexe a metodelor de intervenție, transferului atitudinilor pozitive formate în comunicarea cu semenii din cadrul programului în viața de zi cu zi a preșcolarilor.

Sintetizând rezultatele științifice, concluzionăm că scopul și obiectivele formulate la faza inițială au fost atinse, a fost soluționată problema științifică importantă care rezidă în identificarea particularităților de manifestare a agresivității la copiii preșcolari, în *elaborarea și implementarea* unui program complex de intervenție psihologică, centrat pe formarea unor competențe sociale și de management al furiei la copilul preșcolar, pe formarea unor noi competențe de management al situațiilor-problemă pentru părinți și pentru cadrele didactice implicate în procesul instructiv-educativ, *ceea ce a contribuit la* diminuarea comportamentului agresiv la copiii preșcolari.

#### **Sugestii pentru cercetări viitoare**

Pornind de la rezultatele experimentale din prezenta lucrare, se pot efectua noi cercetări care să investigheze:

- tulburările de comportament asociate violenței la preșcolari;
- bullyingul și alte forme de violență în mediul preșcolar ori școlar;
- comportamentele disruptive bazate pe agresivitate în familie;
- tangențele dintre comportamentele agresive manifestate de preșcolari și funcțiile neuropsihice etc.

#### **Recomandări pentru implementare:**

Informațiile teoretice și empirice conținute în prezenta lucrare pot fi incluse în ghiduri metodologice, ghiduri de bună practică, destinate practicienilor din domeniu sau pot fi utilizate în

cadrul cursurilor de formare continuă ori de specializare destinate psihologilor, cadrelor didactice etc.

Setul de metode psihologice aplicate în evaluare/investigare poate fi preluat de specialiști în identificarea precoce și în măsurarea comportamentelor agresive.

Psihologilor, modelul de intervenție conceput le este recomandat pentru a interveni rapid, eficient și eficace în cazurile din ce în ce mai numeroase în care sunt identificate comportamente agresive la copiii cu vârste cuprinse între 4 și 6-7 ani. Utilizarea terapiei TCC face ca interacțiunea psiholog – preșcolar să fie mult mai profundă, iar rezultatele așteptate să fie mult mai vizibile și mai persistente în timp. Modelul poate fi utilizat cu rezultate certe, confirmate în cercetarea cuprinsă în lucrarea de față.

Pentru familia copilului agresiv, intervenția este absolut necesară și conduce la îmbunătățirea competențelor parentale de identificare și gestionare a situațiilor de criză, cu rezultate mult mai bune și cu o creștere semnificativă a calității vieții.

Pentru cadrele didactice din grădinițe, trainingul este nu numai o sursă suplimentară de informare și de formare a unor competențe complementare celor necesare actului instructiv-educativ, ci și o posibilitate prețioasă de a desfășura un schimb de experiență și de a împărtăși cu psihologul și cu colegii experiențele particulare, pentru îmbogățirea fundamentelor teoretice și a perfecționării modelului de intervenție propus.

Pentru preșcolar, este vital ca intervenția să fie efectuată la timp, să genereze rezultatele așteptate și să-l ajute în demersul de formare și de inserare în societate.

Faptul că preșcolarul este transformat din obiectul intervenției în aliatul psihologului este un mare avantaj, deoarece, în acest fel, copilul se înarmează pentru viață cu instrumente eficiente de reglare și autoreglare a emoțiilor, de management al furiei, de interacțiune eficientă cu semenii, își dezvoltă empatia și își perfecționează mecanismele de răspuns la provocările vieții.

Odată cu creșterea, dezvoltarea și maturizarea copilului, aceste mecanisme devin parte integrantă din complexul său caracterial și asigură atât inserarea sa adecvată în societate, cât și un nivel superior al calității vieții, pentru el și pentru cei din jurul său.

## BIBLIOGRAFIE

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5. Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*. București: Callisto, 2016. 1000 p. ISBN: 978-606-8043-14-2.
2. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. București: IRI, 1996. 276 p. ISBN: 973-97229-6-2.
3. ALBU, G. *O psihologie a educației*. București: Institutul European, 2005. 396 p. ISBN: 973-611-331-0.
4. Allport, G. W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 575 p. ISBN: 973-30-1151-7.
5. ANDRIȚCHI, V. *Metodologia formării capacităților de autoeducație la elevii de vârstă școlară mică*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2006.
6. ANIȚEI, M., CHRAIF, M., BURTĂVERDE, V., MIHĂILĂ, T. *Tratat de psihologia personalității*. București: Trei, 467 p. ISBN: 978-606-719-538-5.
7. ANTONESEI, L. (coord). *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009, 189 p. ISBN: 978-973-6-1279-6.
8. ARHIP, A., PAPUC, L. *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 1996. 142 p. ISBN: 5-7790-0357-2.
9. ATKINSON, R. C., ATKINSON, R. L. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 526 p. ISBN: 973-31-1398-0.
10. AUSUBEL, D. P., ROBINSON, F. G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p..
11. BARKLEY, A.R. *Copilul dificil. Manualul terapeutului pentru evaluare și pentru trainingul părinților*. Cluj-Napoca: ASCR, 2011, 267 pag. ISBN: 978-606-8244-18-1.
12. BAȘTOVOI, S. *Antiparenting. Sensul pierdut al paternității*. București: CATHISMA, 2017. 264 p. ISBN: 978-606-8272-20-7.
13. BENGA, O. *Jocuri terapeutice*. Cluj-Napoca: ASCR, 2012. 80 p. ISBN: 9786069770146.
14. BERGER, G. *Tratat practic de cunoaștere a omului*. București: Univers Enciclopedic, 2010. 264 p. ISBN: 978-606-8162-23-2.
15. BIRCH, A. *Psihologia dezvoltării: din primul an de viață până în perioada adultă*. București: Editura Tehnică, 2000. 311 p. 973-31-1442-1.
16. BISTRICEANU, C. *Sociologia familiei*. București: Editura Fundației „România de mâine”, 2006. 218 p. ISBN: 978-973-725-699-7.

17. BODRUG-LUNGU, V., CUZNEȚOV, L., PLATON, C. *Consiliere în probleme de familie: (Ciclul II - Masterat): Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2016. 452 p. ISBN: 978-9975-4057-4-4.
18. BONCHIȘ, E. (coord.). *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Polirom, 2011, 419 p. ISBN: 978-973-46-2231-3.
19. BONCU, ȘT., CEOBANU, C. (coord). *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013. 410 p. ISBN: 978-973-4640-45-4.
20. BONCU, ȘT. *Psihologia influenței sociale*. Iași: Polirom, 2002. 432 p. ISBN: 973-6810-91-7.
21. BRAGHIȘ, M. *Aspecte ale parteneriatului educațional: implicarea părinților și actorilor educativi comunitari în formarea de competențe la elevii din învățământul primar*. În: *Facultatea de Pedagogie: tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor*. Chișinău [sn], 2014. p. 27-32. ISBN 978-9975-46-223-5.
22. BRIE, S. *Terapia cognitiv comportamentală - Cum să-ți îmbunătățești gândirea și viața prin TCC*. București: ALL, 2014. 288 p. ISBN: 9786065872738.
23. BUCUN, N., GLAVAN, A. *Sindromul de hiperactivitate cu deficit de atenție la școlarul mic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 154 p.
24. BURNS, G. W. *101 povesti vindecătoare pentru copii și adolescenți. Folosirea metaforelor în terapie*. București: Trei, 2011, 576 p. ISBN: 978-973-707-531-4.
25. BURNS, G. W. *Vindecarea prin povești. Culegere de cazuri destinată folosirii metaforelor terapeutice*. București: Trei, 2016, 576 p. ISBN: 978-606-719-493-7.
26. CACE, S. *Psihologia educației. Teorie, metodologie și practică*. București: ASE, 2007. 130 p. ISBN: 978-973-594-935-8.
27. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN: 978-9975-48-096-3.
28. CHELCEA, A. *Psihoteste. Cunoașterea de sine și a celorlalți*. București: Știință și Tehnică. 302 p. ISBN: 973-9236-14-6.
29. CHELCEA, A. *Psihoteste*. Ed. III-a. București: Știință și Tehnică, 2002. 255 p. ISBN: 973-96236-2-x.
30. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană - pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 192 p. ISBN: 973-6866-95-5.
31. CHIȘ, V. *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 221 p. ISBN 973-610-074-x.



32. CHIȘIU, C-M. *Psihologia educației*. Sibiu: Editura Universității „L. Blaga”, 2012. 119 p. ISBN: 978-606-12-0150-1.
33. CIOFU, C. *Interacțiunea părinți-copii*. București: Editura Medicală Amaltea, 1998, 218 pag. ISBN: 973-981-679-7.
34. CLOCOTICI, V., STAN, A. *Statistică aplicată în psihologie*. Iași: Polirom, 2000. 296 p. ISBN: 973-683-577-4.
35. COJOCARU, V. GH. *Competență - Performanță - Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: CEP UPSC, 2016. 276 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
36. CORMAN, L. *Testul desenului familiei. Cu 103 figuri*. București: TREI, 2012. 264 p. ISBN: 978-973-707-583-3.
37. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996, 256 pag. ISBN: 979-973-9248-27-2.
38. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2008. 301 p. ISBN: 978-973-46-1077-8.
39. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002. 200 p. ISBN: 978-973-46-0681-8.
40. COTTRAUX, J. *Terapiile cognitive*. Iași: Polirom, 2003. 277 p. ISBN: 973-681-424-6.
41. CRAHAY, M. *Psihologia educației*. București: Trei, 2009. 412 p. ISBN: 978-973-707-248-1.
42. CREȚU, T. *Psihologia vârștelor*. Iași: Polirom, 2016, 392 pag. ISBN: 978-973-46-6008-7.
43. CREȚU, Z. R. *Amprenta comportamentală și evaluarea personalității*. Iași: Polirom, 2010, 248 pag. ISBN: 978-973-46-1800-2.
44. CREȚU, Z. R. *Evaluarea personalității. Metode alternative*. Iași: Polirom, 2005, 240 pag. ISBN: 973-46-0083-4.
45. CREȚU, Z. R. *Perspective clasice în psihologia personalității*. București: Editura Universitară, 2012, 141 pag. ISBN:978-606-591-581-7.
46. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Trei, 2015, 1027 pag. ISBN 978-606-719-296-4.
47. CUCU-CIUHAN, G. *Eficiența psihoterapiei experiențiale la copilul hiperkinetic*. București: SPER, 2005. 227 p. ISBN: 973-8383-35-8.
48. CUCU-CIUHAN, G., TROFIN, S.D. *Educarea copilului cu devieri comportamentale*. București: Sylvi, 2003. 172 p. ISBN: 973-628-051-9.
49. CUZNEȚOV, L. *Familia - factor existențial de promovare a valorilor etern-umane*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15-16 mai 2017, (Ediția a II-a). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017. 398 pag. ISBN: 978-9975-46-325-6.

50. CUZNEȚOV SECRIERU, L. *Jocul copilului și cultura educației familiale: Ghid pentru părinți, psihologi și educatori*. Chișinău: CEP USM, 2007. 184 p. ISBN: 978-9975-70-119-8.
51. CUZNEȚOV, L., CALARAȘ, C., EȚCO, C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Primex-Com, 2016. 517 p. ISBN: 978-9975-110-57-0.
52. CUZNEȚOV, L. *Consilierea parentală: Ghid metodologic*. Chișinău: Primex-Com, 2013. 110 p. ISBN: 978-9975-4253-8-4.
53. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-Com, 2015. 489 p. ISBN: 978-9975-110-20-4.
54. CUZNEȚOV, L. *Etica educației familiale*. Chișinău: Complexul editorial-poligrafic al ASEM, 2000. 297 p..
55. CUZNEȚOV, L. *Familia ca proiect existențial. Management familial*. Chișinău: Primex-Com, 2018. 323 p. ISBN: 978-9975-3232-7-7.
56. CUZNEȚOV, L. Parteneriatul educativ: familie - grădiniță - școală - comunitate și ecologia dezvoltării copilului. În: *Problematika educației în mileniul III: național, regional, european: Comunicări la simpoz. șt. intern., 2-3 noiembrie 2006*, pag. 55-62. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007. 560 p. ISBN: 978-9975-70-212-6.
57. CUZNEȚOV, L. Sistemul educației pentru familie în contextul problematicii lumii contemporane. În: *Problematika educației în mileniul III: național, regional, european: Comunicări la simpoz. șt. intern., 2-3 noiembrie 2006*, pag. 379-385. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007. 560 p. ISBN: 978-9975-70-212-6.
58. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN: 978-9975-70-717-6.
59. DAFINOIU, I., BONCU, ȘT. *Psihologie socială clinică*. Iași: Polirom, 2014. 512 pag. ISBN: 978-973-46-4436-0.
60. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2007. 230 p. ISBN: 973-46-0843-0.
61. DAFINOIU, I. *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*. Iași: Polirom, 2005. 352 p. ISBN: 973-681-777-6.
62. DAVID, D. *Metodologia cercetării clinice. Fundamente*. Iași: Polirom, 2006. 232 p. ISBN: 973-46-0342-6.
63. DAVID, D. *Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente*. Iași: Polirom, 2006. 328 p. ISBN: 973-681-917-5.

64. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iași: Polirom, 2017. 368 p. ISBN: 978-973-4668-19-9.
65. DAVID, D. *Ghid și protocol clinic de psihoterapie rațional-emoțională și comportamentală pentru depresie. Tratatul depresiei prin psihoterapie rațional-emoțională și comportamentală*. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2007. 89 p. ISBN: 978-973-1802-07-7.
66. DE CASTILIA, D. *Testul arborelui*. Iași: Polirom, 2004. 240 p. ISBN: 973-681-631-1.
67. DOBRESCU, I. *Psihiatria copilului și adolescentului: ghid practic*. București: Editura Medicală, 2005. 495 p. ISBN: 973-39-0496-1.
68. DONICA (LOSÎI), E. *Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2002. 162 p.
69. DRAGU, A., CRISTEA, S. *Psihologie și pedagogie școlară*, ediția a II-a revăzută și adăugită. Constanța: Ovidius University Press, 2003, 196 p. ISBN: 973614-135-7.
70. DRUGAȘ, I. (coord). *Educăm și vindecăm prin...povești*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2008, 323 pag. ISBN: 978-973-759-597-3.
71. DUMITRESCU, M., DUMITRESCU, S. *Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice*. Craiova: Arves, 2005. 146 p. ISBN: 978-973-7958-66-7.
72. DUMITRU, A.I. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2008. 336 pag. ISBN: 978-973-46-0869-0.
73. ELLIS, A., MACLAREN, C. *Terapia rațional-emoțională și comportamentală*. București: ALL, 2018. 200 p. ISBN: 9786065873827.
74. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*. Iași: Polirom, 2003. 391 p. ISBN: 973-681-441-6.
75. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihopatologie*. București: Editura Tehnică, 2001. 536 p. ISBN: 973-31-1568-1.
76. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2007. 480 pag. ISBN: 978-973-46-0410-4.
77. FABER, A., MAZLISH E., NYBERG, L. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*. București: Curtea Veche, 2002. 248 p. ISBN: 973-8356-07-5.
78. FARTUȘNIC, C., JIGĂU, M. *Violența în spațiul școlar, de la înțelegere la acțiune*. În: Revista de pedagogie. 2009, nr. 7-9. ISSN 0034-8678.
79. FREUD, A. *Normal și patologic la copil. Evaluări ale dezvoltării*. București: Editura Fundației Generația, 2002. 210 p. ISBN: 973-85983-3-1.

80. GĂGĂUZ, O. *Familia contemporană între tradițional și modern*. Chișinău: S. n., 2012. 280p.
81. GELDARD, K, GELDARD, D., YIN FOO, R. *Consilierea copiilor. O introducere practică*. Iași: Polirom, 2013. 448 pag. ISBN: 978-973-46-3637-2.
82. GHEORGHE, D. M., MASTAN, B. *Ghid de bune practici. Tehnici creative*. București: Vanemonde, 2005. 58 p. ISBN: 973-87252-7-5.
83. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016. 232 pag. ISBN: 978-973-46-5664-6.
84. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. 284 p. ISBN: 973-46-0397-3.
85. GOGA, M., BĂRCĂCIANU, D. Agresivitatea la elevi - diferențe de gen. *Revista de pedagogie*. LXIII 2015 (1) 109. ISSN: 0034-8678.
86. GOLU, F., IONIȚĂ, C. *Aplicații practice ale psihologiei copilului. Dezvoltarea personală ca program de educație alternativă*. București: SPER, 2009. 134 p. ISBN: 978-973-8383-41-8.
87. GOLU, F. Studiu privind relația dintre motivația pentru școală și abilitățile cognitive și sociale la copii. În *Revista de psihologie*, vol. 59, nr.2, 2013, pag.125. ISSN: 0034-8759.
88. GOLU, F. *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*. Iași: Polirom, 2009, 220 pag. ISBN: 978-973-46-1351-9.
89. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a V-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 831 pag. ISBN: 978-973-725-857-1.
90. GRĂDINARU, C. *Abuzul și neglijarea copiilor - Studiu național - 2013*, Organizația „Salvați copiii”. București: Speed Promotion, 2013 ISBN 978-606-8344-06-5.
91. GRIGORE, G. V. *Arta teatrului terapeutic*. București: Stefanida, 2018. 262 p. ISBN: 9786069432181.
92. HÂNCEAN, M. G. *Rețele sociale. Teorie, metodologie și aplicații*. Iași: Polirom, 2014. 341p. ISBN: 978-973-4643-30-1.
93. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii scurte. Să ne rezolvăm problemele de viață rapid și eficient*. București: Ceres, 2002. 201 p. ISBN: 973-40-0474-3.
94. HOLDEVICI, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Orizonturi, 2000. 392 p. ISBN: 973-9342-27-2.
95. HOLDEVICI, I., CRĂCIUN, B. *Psihoterapia tulburărilor emoționale*. București: TREI, 2015. 360 p. ISBN: 9786067191950.
96. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia - un tratament fără medicamente*. București: Editura Universitară, 2010. 540 pag. ISBN: 978-973-749-902-8.

97. HOLDEVICI, I. *Psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: TREI, 2011. 720 pag. ISBN: 978-973-707-260-3.
98. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii de scurtă durată*. București: Trei, 2011, 520 pag. ISBN: 978-973-707-539-0.
99. HOWITT, D., CRAMER, D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Polirom, 2010. 392 p. ISBN: 973-46-0294-2.
100. IAMANDESCU, I. B. *Stresul psihic din perspectiva psihologică și psihosomatică*. București: Infomedica, 2002. 252 p. ISBN: 973-939-4728.
101. ICD-10. *Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament*. București: TREI, 2016. 560 pag. ISBN: 978-606-719-838-6.
102. ICD-10-AM. *Lista tabelară a bolilor*. Vol.1. Clasificarea internațională și statistică a bolilor și problemelor de sănătate înrudite. Revizia 10, clasificarea australiană. Ediția a III-a. București: Centrul Național de Clasificare în Sănătate, 2002. 645 p. ISBN 1-86487-413-9.
103. ILUȚ, P. *Familia: Cunoaștere și asistență*. Cluj-Napoca: Argonaut, 1995. 222 pag. ISBN: 973-96883-4-9.
104. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2004, 256 pag. ISBN: 973-681-763-6.
105. INSTITUTUL DE LINGVISTICĂ „IORGU IORDAN”. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998. ISBN: 973-9243-29-0.
106. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, UNICEF. *Violența în școală*. București: ALPHA MDN. 225 pag. ISBN: (10) 973-7871-47-2.
107. IUCU, B. R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 224 p. ISBN: 978-973-46-1151-1.
108. JDERU, G. *Introducere în sociologia emoțiilor*. Iași: Polirom, 2012, 257 pag. ISBN: 978-973-46-2187-3.
109. JUNG, C. *Tipuri psihologice*. București: Humanitas, 1997. 543 p. ISBN: 973-28-0662-1.
110. KADUSON, H. G., SCHAEFER, C. E. *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*. București: TREI, 2015. 568 p. ISBN: 9786067191486.
111. KOCH, K. *Testul arborelui: diagnosticul psihologic cu ajutorul testului arborelui*. Timișoara: Profex, 2002. 413 pag.
112. KONYA, Z., KONYA, A. *Terapie familială sistemică*. Iași: Polirom, 2012. 296 p. ISBN: 978-973-46-3075-2.
113. LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.B. *Vocabularul psihanalizei*. București: Humanitas, 1994. 461 p. ISBN: 973-28-0430-0.

- 114.LOSÎU, E. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS „Ion Creangă. 2016. 135 p.
- 115.LOSÎU, E., DIȚESCU, D. Agresivitate și violență: abordări conceptuale. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. IX. Chișinău, 2010, p. 413 – 419. ISBN978-9975-46-215-0.
- 116.LOSÎU, E. Diminuarea agresivității preadolescenților prin dezvoltarea inteligenței emoționale. În: *Psihologie, pedagogie specială, asistență socială*. 2009, nr. 1 (14), p. 12 – 19; ISSN 1857-0224.
- 117.MALCHIODI, C. A., CRENSHAW, D. A. *Tăcerea copiilor în psihoterapie. Intervenții pentru deblocarea comunicării*. București: Catharsis Media, 2019. 310 p. ISBN: 978-973-88661-3-3.
- 118.MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*. București: Fundația „Generația”, 2003. 633 p. ISBN: 973-86377-0-8.
- 119.MATANIE BOTIȘ, A., AXENTE, A. *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 130 p. ISBN: 978-973-7973-67-2.
- 120.MATTHEWS, G., DEARY, I.J., WHITEMAN, M.C. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Polirom, 2012. 560 p. ISBN: 978-973-46-3070-7.
- 121.MCINTIRE, S. A., MILLER LESLIE, A. *Fundamentele testării psihologice. O abordare practică*. Iași: Polirom, 2010. 656 p. ISBN: 978-973-46-1614-5.
- 122.MICLEA, M. *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 1999. 344 p. ISBN: 973-683-248-1.
- 123.MICLEUȘANU, Z., CUZNEȚOV, L. *Bazele consilierii: Ghid metodologic*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 127 p.
- 124.MIHĂILESCU, L.L., MIHĂILESCU, R. Variabile clinice și non-clinice ale comportamentului agresiv. În: *Revista română de psihiatrie*. Seria a III-a. Vol. IX, 2007, nr. 1, pag. 35-46, e-ISSN: 2068-7176.
- 125.MIREȘTEAN, M. *Programul național de evaluare, promovare a sănătății și educației pentru sănătate*. Sinteza națională pentru anul 2018.
- 126.MITROFAN, I. (coord). *Orientarea experiențială în psihoterapie*. București: SPER, 2000. 373 p. ISBN: 973-99221-4-7.
- 127.MITROFAN, I. (coord). *Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului*. București: SPER, 2001. 373 p. ISBN 973-99221-9-8.
- 128.MITROFAN, I., VASILE, D. *Terapii de familie*. București: SPER, 2001. 250 p. ISBN: 973-85329-3-0.

- 129.MITROFAN, I. *Psihoterapie experiențială*. București: Infomedica, 1999, 360 pag. ISBN: 973-98331-0-1.
- 130.MITROFAN, L. *Dinamica grupurilor* (suport de curs). București: Credis, 2008. 67 p.
- 131.MOREAU, A. *Psihoterapie. Metode și tehnici*. București: TREI, 2007. 164 p. ISBN: 978-973-707-135-4.
- 132.MOSCOVICI, S., MARKOVA, I. *Psihologie socială modernă*. Iași: Polirom, 2011. 278 pag. ISBN: 978-973-46-2192-7.
- 133.MOSCOVICI, S. *Influență socială și schimbare socială*. Iași: Polirom, 2011. 301 pag. ISBN: 978-973-46-1956-6.
- 134.MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2009, 488 p. ISBN: 978-973-46-0975-8.
- 135.MUNTEAN, A., MUNTEANU, A. *Violență, traumă, reziliență*. Iași: Polirom, 2011. 340 pag. ISBN: 978-973-46-1308-3.
- 136.NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 331 pag. ISBN: 978-973-46-1798-2.
- 137.NEAMȚU, C. *Devianța școlară*. Iași: Polirom, 2003. 424 pag. ISBN: 973-681-403-3.
- 138.NECULAU, A. *Educația adulților*. Iași: Polirom, 2004. 350 p. ISBN: 973-681-745-8.
- 139.NELSON-JONES, R. *Manual de consiliere*. București: Trei, 2009. 306 p. ISBN: 978-973-707-293-1.
- 140.NICHOLS, M., SCHWARTZ, R. C. *Terapia de familie*. București: Pearson Education, 2006. 512 p. ISBN: 973-0-03932-1.
- 141.NICULĂEȘ, A. Factorii determinanți ai stresului la copiii de vârstă școlară mică. În: *Psihologie, pedagogie specială, asistență socială*. 2008, nr. 1 (10), p. 25-29. ISSN 1857 – 0224.
- 142.NICULĂEȘ, A. Formele de stres la copii și efectul lor. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. VII. Chișinău, 2008, p. 400-407.
- 143.NOUR, A., MUNTEANU, T. Parteneriatul școală-familie – factori hotărâtori în optimizarea mediului educativ al copilului întru integrarea lui în societatea contemporană. În: *Unitate prin diversitate*. Conferința internațională, ediția a IV-a. Identitatea instituției de învățământ în comunitate, 7-8 mai, 2012, UST. Chișinău, 2012. p. 146–149. ISBN 978–9975– 4299–5–5.
- 144.OLARU, L.E. Correction of aggressive behavior in preschoolers/Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *ICIPED, Journal of Innovation in Psychology*,

*Education and Didactics* 2018, Vol. 22, pp. 217-221, Bacău: Alma Mater Publishing House, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127.

145. **OLARU, L.E.** Modalități de manifestare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *ICIPED, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics* 2017, Vol. 21, pp. 95-102, Bacău: Alma Mater Publishing House, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127.
146. **OLARU (TUDOR), L.E., DIȚA, M.**, Vagabondul – personalitate deviantă. În: *Revistă științifico-practică Vector European*. 2021, Nr. 2, pp. 167 – 171. ISSN 2345-1106 E-ISSN 2587-358X.
147. **TUDOR (OLARU) L.E.** Intervenția psihologică la preșcolarii agresivi. În: *Revista Națională Strategii educaționale de succes*. 2020, Nr. 2, Craiova, pp. 6-8. ISSN 2668-2214, ISSN-L: 2668-2214.
148. **OLARU (TUDOR), L.E.** Strategii de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Revista Magistrum*, 2020, nr. 2. pp.1871-1875. ISSN -2668-9383, ISSN-L: 2668-9383.
149. **OLARU (TUDOR), L.E, VÎRLAN, M.** Strategii de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Probleme ale științelor socioumaniste și ale modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, Seria 22, V. 1, 2020, pp. 200-203. ISBN 978-9975-46-450-5.
150. **OLARU (TUDOR), L.E.** Plan de intervenție psihoterapeutică pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. 18, Partea 3, 2019. Chișinău: Tipografia UPS”Ion Creangă”, pp. 218-230. ISBN 978-9975-46-423-9.
151. **OLARU (TUDOR), L. E.** Influența factorilor de mediu asupra comportamentului uman. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor*. Volumul XVII. Partea a II-a. Chișinău, 2018, p. 305-313. ISBN 978-9975-46-394-2.
152. **TUDOR (OLARU), L. E.** Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Lucrările Simpozionului Interjudețean”Cooperare, încurajare, perseverență”*, ediția a III-a, 27 mai 2022. Bacău: editura Docucenter, pp. 224 – 226. ISSN 2559-3463.
153. **OLARU (TUDOR), L. E.** Metode de intervenție psihologică individuală. În *Materialele Simpozionului Național Inovație în educație Educrales*, ediția a VIII-a, Universitatea de Medicină și Farmacie Tg. Mureș, 17 decembrie 2021, pp. 770-775. ISBN 978-606-9086-10-0.
154. **OLARU (TUDOR), L. E.** Diminuarea agresivității la preșcolari – program de intervenție. În: *Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale*.



- Materialele Simpozionului Național. Bacău: Ed. Smart Academic, 2019, pp. 58-60. ISBN 978-606-8947-63-1.
155. **OLARU (TUDOR), L. E.** Intervenție psihologică la preșcolarii agresivi. În Materialele Simpozionului Național Inovație în Educație Educates, ediția a VI-a, Universitatea de Medicină și Farmacie Tg. Mureș, 20 decembrie 2019, pp. 778-782. ISBN 978-606-9086-03-2.
156. **OLARU (TUDOR), L. E.** Consiliere parentală. În: Lucrările Simpozionului Interjudețean Cooperare, încurajare, perseverență. Bacău, 12 mai 2018, ediția a II-a, pp. 224-225. Bacău: editura Docucenter. ISSN 2559-3463.
157. **OLARU (TUDOR), L. E.** Diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari. În: Psihologie, Educație și dezvoltare umană. Materialele Conferinței internaționale. Brașov: Ed. Universității Transilvania. 2018, pp. 193-198, ISSN 2360-2597, ISSN-L 2360-2597.
158. **OLARU (TUDOR), L. E., TUDOR G.** Cum educăm inteligența emoțională a copiilor. În: Lucrările Simpozionului Interjudețean Cooperare, încurajare, perseverență. Bacău, 20 mai 2017, ed. a II-a, pp. 227-229. Bacău: editura Docucenter. ISSN 2559-3463.
159. **OLARU (TUDOR), L. E.** Agresivitatea copiilor. În: Psihologie, Educație și dezvoltare umană. Materialele Conferinței internaționale. Brașov: Ed. Universității Transilvania. 2017, pp. 94-102, ISSN 2360-2597, ISSN-L 2360-2597.
160. **OLĂRESCU, V., VELEANOVICI, A.** Familia, influențarea educațională și comportamentul deviant al copilului. În: *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori*. Materialele conferinței internaționale științifico-practice a psihologilor. Ed. a IX-a. Centrul „Armonie”. Chișinău, 2013, p. 39-40.
161. **OLĂRESCU, V.** Jocul drept indice al sănătății psihologice a familiei. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice anuale. UPS „Ion Creangă”. Vol. 1. Chișinău, 2002. p. 274-278.
162. **OLĂRESCU, V.** Soluționarea conflictelor interioare prin intermediul art-terapiei. În: *Cultura păcii în perioada stabilirii noosferei*. Chișinău, 1999, p. 94-100.
163. **OLĂRESCU, V.** Jocul, cale de actualizare și realizare a copilului. Aspecte ale terapiei prin joc. În: *Analele științifice ale USM. Seria științe socioumane*. Chișinău, 2000, p. 134-138.
164. **OLĂRESCU, V., VELEANOVICI, A.** *Perspective psihosociale ale abuzului și neglijării la copil*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 97 p. ISBN 978-9975-48-085-7.
165. **OLĂRESCU, V.** *Terapia prin artă*. Chișinău: Universitas, 1998, 212 p.
166. **ORBAN, A.** *Dacă îți pasă de copilul tău*. București: ALL, 2006. 144 p. ISBN: 973-571-636-4.

- 167.PAȘCA, M.D., BANGA, E. *Terapii ocupaționale și arte combinate – repere creative*. Tg. Mureș: University Press, 2016. 235 p. ISBN: ISBN 978-973-169-453-5.
- 168.PAVELCU V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 380 p.
- 169.PĂTRAȘCU, D., MOCRAC, A., PĂTRAȘCU, L. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Știința, 2003. 251 p. ISBN: 9975-67-320-1.
- 170.PĂNIȘOARĂ, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom, 2011, 224 pag. ISBN: 978-973-46-2126-2.
- 171.PERJAN, C., VERDEȘ, A. *Ghid practic de asistență psihologică a curențelor afective la copiii din familii temporar dezintegrate*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 48 p. ISBN: 978-9975-46-078-1.
- 172.PERJAN, C. *Dezvoltarea afectivității la copiii preșcolari educați în situații sociale de dezvoltare diferite*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2001. 158 p.
- 173.PETERMANN, F., PETERMAN, U. *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj-Napoca: RTS, 2006. 330 pag. ISBN: 973-86337-3-7.
- 174.PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965. 221 p..
- 175.PLATON, C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău: Epigraf, 2001. 166 p. ISBN 9975-903-28-2.
- 176.POPA, M. *Statistici multivariate aplicate în psihologie*. Iași: Polirom, 2010. 360 pag. ISBN: 978-973-46-1794-4.
- 177.POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p..
- 178.POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: TREI, 2013. 888 pag. ISBN: 978-973-707-695-3.
- 179.POPOVICIU, S. *Psihologie socială. O abordare contextuală a individului ca actor social*. Oradea: Emanuel University Press, 2013, 338 pag. ISBN: 978-606-8431-09-3.
- 180.PREDA, V. *Terapii prin mediere artistică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003. 155 p. ISBN 973-610-194-0.
- 181.RACU, I., RACU, I. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p. ISBN: 978-9975-921-26-8.
- 182.RACU, I. *Psihodiagnoza și statistica psihologică*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 140 p. ISBN: 973-683-2988.
- 183.RADU, I. (coord.). *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1983. 309 pag.

184. RĂDULESCU, S. M. *Sociologia violenței (intra)familiale. Victime și agresori în familie*. București: Lumina Lex, 2001. 351 p. ISBN: 973-588-323-6.
185. RĂDUȚ, D., STĂNICĂ, L., BĂLAN, L. et. al. *Eficiența acțiunii educative*. Chișinău: Primex – Com SRL, 2011, 342 p.
186. RĂILEANU, O. *Consilierea educațională a familiei cu preadolescenți*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017. 172 p. ISBN: 978-9975-46-350-8.
187. RĂȘCANU, R. (coord). *Introducere în psihodiagnoza clinică*. București: Editura Universității din București, 2003-2006. Partea 1 – 129 p. Partea 2 – 176 p. ISBN: 973-575-826-1.
188. RIZEANU (PINTILIE), S. *Psihodiagnoza și evaluarea clinică a copilului și adolescentului*. Note de curs. București: Editura Universitară, 2014. 193 p. ISBN 978-606-591-924-2.
189. ROGERS, R. C. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Trei, 2014. 560 p. ISBN: 973-707-244-3.
190. ROȘCA, A. *Motivele acțiunilor umane: Studiu de psihologie dinamică*. Sibiu: Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu, 1943. 305 p.
191. ROTARIU, T., CULIC, I., BĂDESCU, G., MEZEI, E., MUREȘAN, C. *Metode statistice aplicate în științele sociale*. Iași: Polirom, 2000. 334 p. ISBN: 973-46-0567-4.
192. ROZOREA, A., STERIAN, M. *Testul arborelui*. București: Paideia, 2000. 193 p. ISBN: 978-973-8064-03-1.
193. RUBIN ARON, J. *Art-terapia, teorie și tehnică*. București: TREI, 2009. 552 p. ISBN: 978-973-707-281-8.
194. RUSNAC, S., GONȚA, V., CLIVADĂ, S., ZMUNCILĂ, L. *Asistența psihologică a cazurilor de violență în familie. Program de diagnostic și reabilitare a victimei și abuzatorului*. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2009. 293 p. ISBN: 978-9975-4084-0-0.
195. SADOCK, B. S., SADOCK V. A. *Manual de buzunar de psihiatrie clinică*. București: Editura Medicală, 2007. 558 p. ISBN: 973-39-0629-2.
196. SATIR, V. *Terapia familiei*. București: TREI, 2011, 392 p. ISBN: 978-973-707-482-9.
197. SAVCA, L. *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău, 2003. 172 p. ISBN: 9975-921-35-3.
198. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN: 973-681-553-6.
199. SCHAFFER, J.B., RODOLFA, E. *ICD-10-CM. Studii de caz pentru viitorii psihologi clinicieni. Probleme psihologice și comportamentale*. București: TREI, 2019. 416 p. ISBN: 978-606-40-0602-8.

- 200.SCHAFFER, R. H. *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. ISBN: 978-973-7973-45-0.
- 201.SEGALEN, M. *Sociologia familiei*. Iași: Polirom, 2011. 440 p. ISBN: 978-973-46-1995-5.
- 202.SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p. ISBN: 978-9975-9685-0-8.
- 203.SORICI, O. *Fundamente pedagogice ale formării competențelor parentale în contextul educației axiologice*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 174 p.
- 204.SPERRY, L. *Tulburările de personalitate din DSM-5. Evaluare, conceptualizare de caz și tratament*. București: TREI, 2018. 560 p. ISBN: 978-606-40-0536-6.
- 205.STAN, L. (coord). *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Iași: Polirom, 2016. 312 p. ISBN: 978-973-46-5669-1.
- 206.STAN, L. (coord). *Educația timpurie. Probleme și soluții*. Iași: Polirom, 2016. 376 p. ISBN: 978-973-5978-4.
- 207.STAN, L. *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*. Iași: Polirom, 2014. 296 p. ISBN 978-973-46-4434-6.
- 208.STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Vol. I. Iași: Polirom, 1997. 270 p. ISBN: 973-683-147-7.
- 209.STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*. Ed. II-a. București: Editura Universitară, 2013. 351 p. ISBN: 978-606-591-766-8.
- 210.STĂNCULEANU, D. *Abuzul și neglijarea copiilor. Studiu național, 2013*. Organizația „Salvați copiii”. București: Speed Promotion, 2013. ISBN 978-606-8344-06-5.
- 211.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.
- 212.STOLOVITCH, H. D., KEEPS, E. J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București: TREI, 2017. 432 p. ISBN: 978-606-40-0290-7.
- 213.ȘOITU, L., VRĂȘMAȘ, E., PĂUN, E. *Consiliere familială*. București: Institutul European, 2001. 126 p. ISBN: 973-611-146-6.
- 214.ȘTEFAN, C. A., KALLAY, É. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. Cluj-Napoca: ASCR, 2007. 308 p. ISBN: 978-973-7973-51-1.
- 215.ȘTEFĂNEȚ, D. *Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonale la preadolescenți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2012. 228 p.

216. TOMPKINS, M. A. *Psihoterapeuții dau teme pentru acasă. Strategii, reguli și formulare*. București: Catharsis Media, 2010. 304 p. ISBN: 978-973-88661-1-9.
217. ULETE, F. Aspecte ale fricii și anxietății la școlari. În: *Revista de psihologie*. 2008, nr. 3-4, p. 261-274. ISSN: 0034-8759.
218. VAUGHAN SMITH, J. *De la terapeut la coach*. București: Trei, 2018. 264 p. ISBN: 978-606-40-0496-3.
219. VÎRLAN, M. Locusul controlului și influența lui asupra generării comportamentului agresiv. În: *Revista de științe socioumane*, 2009, nr. 1, pp. 41-46. 2009, ISSN 1857-0119.
220. VELEANOVICI, A. Istoria copiilor cu tulburări afective și cognitive. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. VIII. Chișinău, 2009, pp 47-55.
221. VELEANOVICI, A. Profilul psihoafectiv al copiilor aflați în dificultate. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. VIII. Chișinău, 2009, pp. 62-69.
222. VERA, L. *Terapia cognitiv-comportamentală la copii și adolescenți*. Iași: Polirom, 2011. 400 p. ISBN: 9789734622047.
223. VERDEȘ, A. Fenomenul separării și impactul lui asupra dezvoltării afectivității la descendenții familiilor temporar dezintegrate. În: *Psihologie, pedagogie specială, asistență socială*. 2007, nr. 1 (6), p. 63-71. ISSN 1857 –0224.
224. VERZA, E., VERZA, F. E. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 307 pag. ISBN 973-99734-4-2.
225. VYGOTSKY, L.S. *Opere psihologice alese*. Vol. I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
226. VLĂDESCU, I. *De la pedagogia generală la psihologia pedagogică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2018. 342 p. ISBN: 978-606-37-0397-3.
227. VRĂȘMAȘ, E. A. *Consilierea și educația părinților*. București: Aramis, 2002. 176 p. ISBN: 978-973-82-9474-6.
228. VRĂȘMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis, 2008. 256 p. ISBN: 978-973-679-531-2.
229. WALLIN, D. *Atașamentul în psihoterapie*. București: Trei, 2007. 464 p. ISBN: 978-973-707-997-8.
230. WALLON, P., CAMBIER, A., ENGELHARDT, D. *Psihologia desenului la copil*. Ed. a II-a. București: Trei, 2012. 248 p. ISBN: 978-973-707-692-2.

231. WILSON, J. *Terapia centrată pe copil. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2011. 232 p. 978-973-46-1890-3.
232. YALOM, I. D. *Tratat de psihoterapie de grup*. București: Trei, 2013, 680 pag. ISBN: 978-973-707-733-2.
233. ZLATE, M. *Eul și personalitatea*. București: Trei, 2002. 273 p. ISBN: 973-8291-30-5.
234. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2009. 336 pag. ISBN: 978-973-46-1520-9.

**În limba engleză:**

235. ALLAN, F. Self-awareness and physical aggression. In: *Journal of Experimental Social Psychology*. Volume 10, Issue 3, May 1974, p. 264-273, ISSN: 0022-1031.
236. BARON, ROBERT A., RICHARDSON DEBORAH R. *Human Aggression*. Springer, 1993, 420 p. ISBN-10: 0306444585, ISBN-13: 9780306444586.
237. BANDURA, A. *Social learning theory of aggression*. În: *Journal of Communication*, Vol. 28 Issue (3), 1978, pp. 12-29.
238. BERKOWITZ, L. *Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation*. In: *Psychological Bulletin*, nr. 106, 1989, pp. 59-73.
239. CABELLO, R., GUTIÉRREZ-COBO, M. J., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. *Parental Education and Aggressive Behavior in Children: A Moderated-Mediation Model for Inhibitory Control and Gender*. *Frontiers in Psychology Journal*, 2017; 8: 1181. PMID: 28740476, PMCID: PMC5502272.
240. BAUER, PATRICIA J. *Remembering the times of our lives: memory in infancy and beyond*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. 107 p. ISBN 9780805857337.
241. BRUNER, J. SEYMOUR. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press. 1966. 196 p. ISBN 978-0-674-89701-4.
242. BUETTNER, K. *To Live With Aggressive Children: The Lane with Him*. Pedagogics. 1991. ISBN 9780705854327.
243. BUSS, A. H. *The psychology of aggression*. Textbook Pub, 2003. 307 p. ISBN-10: 075810488X.
244. HARE, A. P., HARE, R. JUNE. *Key figures in counselling and psychotherapy*. London: SAGE Publications, 1996. 152 pag.
245. JENNINGS, S. *Drama therapy with children and adolescents*. Hove, East Sussex: Routledge, 2014. 272 p. ISBN 13: 978-0-415-11041-9.
246. JENNINGS, S., MCCARTHY, D. *Healthy Attachments and Neuro-Dramatic-Play*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 272 p. ISBN: 978-1-84905-014-2.

247. JENNINGS, S. *Introduction to Developmental Playtherapy: Playing and Health*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999. 191 p. ISBN: 1-85302-635-2.
248. FROMM, E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1973. 521 p. ISBN: 9780030075964.
249. FURMANOV, I. A. *Children's aggressiveness: psychological assessment and intervention*. Minsk: Ilin V.P., 1996, 125 p. ISBN 985-63-65-02-3.
250. LO BUE, V. Ph. D. *Violent Media and Aggressive Behavior in Children*. Psychology Today Journal. Available to: <https://www.psychologytoday.com/au/blog/the-baby-scientist/201812/the-science-spanking>.
251. LOPES GONÇALVES, L., CALLIE VOOS, M., MORGANI DE ALMEIDA, M.H. CAROMANO, F. A. *Massage and Storytelling Reduce Aggression and Improve Academic Performance in Children Attending Elementary School*. Occup Ther Int. 2017; 2017: 5087145. Published online 2017 Jan 19. doi: 10.1155/2017/5087145. PMID: 2812614
252. OGUNDELE, M. O. *Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians*. World J Clin Pediatr. 2018 Feb 8; 7(1): 9–26. Published online 2018 Feb 8. doi: 10.5409/wjcp.v7.i1.9 PMID: 293568
253. RAAIJMAKERS, M. *Aggressive Behavior in Preschool Children. Neuropsychological correlates, Costs of service use and Preventive efforts*. Enschede: Print Partners Ipskamp, 171 pag. ISBN: 978-90-393-4933-5.
254. REEBYE, P. *Aggression during early years-infancy and preschool*. Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2005 Feb; 14(1): 16–20. PMID: 1538723, PMID: 19030496.
255. PARENS, H. *Aggression in Our Children*. Jason Aronson, 1997. 180 p. ISBN-10: 0876689799. ISBN-13: 978-0876689790.
256. REAN A.A. *Protective and Provocative Family Factors of Aggressive Behavior in Children*. Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. 2021. Vol. 11, no. 2, 137–149. ISSN: 2658-3607 / 2658-6010 (online).
257. ROBERT, R., DOLLARD, J., DOOB, L., NEAL, E. MILLER, ORVAL H. MOWRER, SEARS. *Frustration and Aggression*. London: H. Milford, Oxford University Press, 1939. Electronic books. OCLC Number: 656838796.
258. ZILLMANN, D. *Excitation transfer in communication-mediated aggressive behavior*. Journal of Experimental Social Psychology. 1971, nr.7 (4): 419–434. doi:10.1016/0022-1031(71)90075-8. ISSN 0022-1031.

259. ZIMBARDO, P. *The Lucifer effect*. London: Ebury Press, 2008, 576 pag. ISBN: 978-18-4604-10-37.

**În limba franceză:**

260. DEBARBIEUX, E. *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, Observatoire International de la Violence à l'École – Université Bordeaux Segalen. 2011. Disponibil la: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole\\_174645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf).

**În limba rusă:**

261. РОЯК А.А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста // *Вопр. психологии*. 1974, № 4.



**2. Compoziția familiei desenate în raport cu familia reală**

**a. Familia desenată:**

Se înscriu în tabel personajele desenate în ordinea desenării\*. Se indică vârsta și rolul fiecărui personaj.

Ordinea (desenării)	Caracteristici sau numele personajului	Vârsta	Sexul	Rolul (tată, mamă, etc.)
1	<i>Francis</i>	7	<i>M</i>	<i>Subiectul</i>
2	<i>Simon</i>	6	<i>M</i>	<i>Frate</i>
3	<i>Mama</i>	?	<i>F</i>	<i>Mamă</i>
4	<i>Tata</i>	?	<i>M</i>	<i>Tată</i>
5				
6				
7				
8				

\* Dacă nu se cunoaște ordinea, se prezintă personajele de la stânga spre dreapta

**b. Familia reală:**

Se indică subiectul-jintă încercuind numele acestuia și se ordonează membrii familiei după vârstă în sens descendent. Se precizează dacă este vorba de tată sau de soț (sau de mamă/soție) încercuind statutul corespunzător.

	Rol	Numele	Vârsta	Sexul	Diferențe față de desen	Persoana adăugată (A) - omisă (O)
a	Tată / soț	<i>Pierre</i>	41	<i>M</i>		
b	Mamă / soție	<i>Martine</i>	34	<i>F</i>		
c	Copilul 1	<i>Francis</i>	7	<i>M</i>		
d	Copilul 2	<i>Simon</i>	6	<i>M</i>		
e	Copilul 3	X		?		Fătul în pântecul mamei sale (O)
f	Copilul 4					
g	Altul 1					
h	Altul 2					

c. **Cu ce personaj se identifică subiectul?** *La început cu el însuși, dar dacă examinatoarea insistă să se plaseze în afara familiei, se exclude, pentru că, probabil, n-a înțeles întrebarea. Se identifică apoi cu fratele său, pentru a-și putea folosi din nou jucăriile sale, apoi pentru a putea să se trezească mai târziu dimineața.*

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: Absența viitorului nou-născut (din desen și comentarii) arată că sarcina mamei nu este, probabil, vizibilă, dar și relația mai semnificativă în plan afectiv cu fratele, decât cu un copil virtual. Ordinea din desen indică faptul că poziția sa în familie este valorizată (identificare bună). El ar vrea să fie fratele său, pentru că acesta din urmă ar fi singur dacă el ar lipsi, și pentru a se putea juca în continuare cu propriile sale jucării. Apoi, ar avea privilegiul copilului mai mic: fără școală, rămânând mai aproape de mama sa. Aceasta poate însemna că-și iubeste locul în familie, dar că încearcă o ambivalență: a avea locul fratelui său, mai aproape de mamă, și fără să-și piardă din prerogative.

### 3. Aspectul dezvoltării

Nivelul grafic al personajului reușit cel mai bine:

6 ani și 6 luni

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: Personajele nu sunt foarte investite. Ele sunt foarte apropiate, ca formă, de omuleții-chibrit. Dar diferența față de vârsta reală este mică și puțin semnificativă.

### 4. Aspect global

#### 4.1 Amplasarea

a. **Sensul foii** \* Cel sugerat de examinator (  )

\* Rotirea foii (ex:  )

X

b. **Calitatea** \* Distribuție regulată (echilibru, răspunzând unei anumite organizări)

\* Distribuție neregulată (un anumit dezechilibru în compoziție)

\* Distribuție haotică (aranjament bizar)

X

c. **Situarea desenului în cadrul foii (se poate nota mai mult de un amplasament)**

\* Utilizarea spațiului global desen

X

\* Centru

\* Sus-Stânga

\* Centru-Dreapta

\* Sus-Centru

\* Jos-Stânga

\* Sus-Dreapta

\* Jos-Centru

\* Centru-Stânga

\* Jos-Dreapta

familie

X

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: Adoptă sensul propus, dar întoarce foaia pentru a colora un element. Dispunerea este citată ca regulată, deși casa, la stânga, dă o impresie de dezechilibru. Acest copil pare să aibă o funcționare a „Eului” și o inteligență normale, dar subzistă o oarecare fragilitate a structurii personalității. În plan spațial, desenul cuprinde tot spațiul, dar familia se află jos în dreapta. Pot fi date două interpretări: utilizarea foii aproape în întregime, desemnează o personalitate care ocupă un loc important în mediul său, și poate fi o anunțată maturitate. Locul familiei, indică o investire a instinctelor de bază, a materialității, a căutării siguranței și stabilității, precum și a expansiunii, a deschiderii către mediu și a orientării către viitor.

## 4.2 Înălțimea

### a. Dimensiuni (în centimetri)

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Înălțimea totală	3,6	4,6	2,7	1,7				
Cap (fără păr)	0,9	0,7	0,9	0,4				
Trunchi (umeri - între gambe)	1,5	1,8	1,2	0,8				
Braț (umăr - deget)*	0,6 0,7	0,7 1,0	0,6 0,6	0,5				
Gambe (între gambe - picior)*	1,3	1,2	0,6	0,5				

### b. Proporții trunchi și cap, brațe și gambe

Se încercuiesc valorile în afara normelor și se indică prin „+” sau „-” direcția excesului:  
„+” = mai mare, și „-” = mai mic decât norma.

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
$1,5 \leq \text{Trunchi/Cap} \leq 2,4 \text{ cm}$	1,67	2,57 +	1,33 -	2				
$1,25 \leq \text{Braț/Trunchi} \leq 2,0 \text{ cm}^{**}$	0,43 .	0,47 .	0,5 .	0,63 .				
$0,75 \leq \text{Gambe/Trunchi} \leq 1,25 \text{ cm}^{**}$	0,8	0,67 .	0,5 .	0,63				

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *proporțiile sunt infantile, sub nivelul său de vârstă. Acesta poate fi un indice de imaturitate. Dimensiunile reduse ale personajelor reflectă, poate, indici de depresie, de anxietate, de repliere în sine. Aceasta poate indica sentimente de inferioritate, de inadecvare și sentimente de constrângere.*

\* Când cele două brațe sau cele două gambe sunt de lungimi diferite, se notează cele două lungimi.

\*\* Când gambetele sau brațele sunt de lungimi diferite, se calculează media lungimilor celor două membre.

### 4.3 Trasajul\*

Se încercuiește tipul de trasaj când se repetă pentru aceeași linie

• Trasaj continuu	<input checked="" type="checkbox"/>	• Linii drepte	<input checked="" type="checkbox"/>
• Trasaj discontinuu	<input type="checkbox"/>	• Linii frânte, unghiulare	<input type="checkbox"/>
• Trasaj apăsător	<input checked="" type="checkbox"/>	• Bucle	<input type="checkbox"/>
• Trasaj lejer	<input type="checkbox"/>	• Accentuarea liniei centrale verticale	<input type="checkbox"/>
• Trasaj sigur, direct	<input checked="" type="checkbox"/>	• Accentuarea orizontalei	<input type="checkbox"/>
• Trasaj reluat	<input type="checkbox"/>	• Pete și porțiuni înnegrite	<input type="checkbox"/>
• Pointilism	<input type="checkbox"/>	• Aspect murdar, măzgălit	<input type="checkbox"/>
• Striuri, umbre, carioiaj	<input type="checkbox"/>	• Exces de precizie în detalii	<input type="checkbox"/>
• Estompare, griuri	<input type="checkbox"/>	• Părți lăsate albe, se precizează care: ..... Centru dreapta .....	<input checked="" type="checkbox"/>
• Tăieturi cu creionul, șterături cu guma	<input type="checkbox"/>	• Alte particularități, se precizează care.... Delimitarea între partea de sus și de jos a foii	<input checked="" type="checkbox"/>
• Linii curbe	<input type="checkbox"/>		

Orientarea trasajului:

 Dextrogir 
 Sinistrogir 
 Cele două sensuri alternativ

Bogăția și sărăcia desenului din punct de vedere al completitudinii acestuia:

+	+/-	-
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Analiza trasajului (continuu, apăsător, sigur) și preferința pentru rectiliniaritate, indică o personalitate activă, sigură, dar și controlată. Linii drepte pun în evidență masculinitatea. Aspectul final al desenului este mediu: nu este nici rafinament, nici măzgăleală. Zona goală (centru-dreapta) poate semnala un conflict sau o interdicție, la nivelul realizării Eului. De altfel, desenul este bogat prin abundența elementelor, demonstrând, în același timp o sărăcie a calității acestora. Aceste caracteristici pot fi legate în special de vârsta copilului, dar și de tipul său de personalitate: el este mai puțin interesat de minuțiozitate, și mai mult de culoare, de aspectul animat al desenului. Este mai preocupat de efectul ansamblului decât de lucrul minuțios al detaliilor. ....*

### 4.4 Dispunerea

a. Aliniamentul general al desenului (se utilizează un raportor)

\* Dreapta:  $\leq 15^\circ$

\* Dextrogir



\* Sinistrogir



- Minor : (16° la 80°)

- Major : (81° la 180°)

	- Minor : (16° la 80°)	
	- Major : (81° la 180°)	

**b. Distanța**

(model: lungimea brațului cel mai lung)

- **Regulată:**
  - Normală (aproximativ o lungime de braț)
  - Excesivă (mai mult de o lungime)
  - Redusă (spațiul interior al unui braț care face un unghi de 45°)
  
- **Neregulată:**
  - Excesivă (mai mult de o lungime)
  - Redusă (spațiu mai mic decât al unui braț la un unghi de 45°)
  - Încălcare, se precizează: *Cerul trece peste acoperișul casei*


X
X
X

**c. Clasificarea personajelor**

- **Criterii**
  - pe vârstă
  - pe înălțime
  - pe sex
  - pe familii
  
- pe generații
- copii în centru
- alte criterii
- fără criteriu


X

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Alinierea este dreaptă, ceea ce indică o funcționare normală. Neregularitatea distanțelor, puțin mai mare între Simon și mamă, și între aceasta și tată, ca și clasificarea pe generații pot reflecta o tendință de-a pune o oarecare distanță între copii și părinți, mai ales între Simon și mamă; aceasta poate, de asemenea indica o proximitate afectivă (poate afectată de ambivalență) între copii.* .....

**4.5 Perseverarea (Stereotipla elementelor)**

- Niciuna
- Minoră (perseverare la un personaj sau repetarea unuia sau a câtorva elemente la mai multe personaje)
- Majoră (nediferențiere între personaje)

X

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *La această vârstă, perseverarea nu este cu adevărat un indice patologic, mai ales când este vorba de reproducerea personajelor care au în mare aceeași formă. La limită, ea semnalează o relativă imaturitate* .....

#### 4.6 Factori regresivi

##### a. Regresie-simplificare (desene simplificate)

Majoră	Minoră	Niciuna
	X	

Explicație: Simplificarea (brațe, gambe și labele pisicii, toate în formă de chibrit) este cotată ca minoră, ținând cont de vârsta copilului și de nivelul său grafic general. ....

##### b. Fragmentare (prezența elementelor disociate)

Da	Nu
	X

Dacă da:

• Minoră:

- Părți disjuncte

- Spațiu lipsă


• Majoră:

- Părți foarte fragmentate

--

##### c. Scotomizare (elemente lipsă în ciuda spațiului disponibil)

Da	Nu
X	

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: Lipsesc mâinile și picioarele. Simplificarea lejeră și felul scotomizării reflectă mai degrabă imaturitate decât o patologie specifică. ....

##### d. Bizarrită

Explicație: .....

Da	Nu
	X

#### 4.7 Dispunerea fiecărui personaj

##### a. Echilibrul personajelor

Drept  $\leq 15^\circ$

Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
X	X	X	X				

- Dextrogiră



- Minoră:  $16^\circ - 45^\circ$

- Majoră:  $> 45^\circ$


- Sinistrogiră



- Minoră:  $16^\circ - 45^\circ$

- Majoră:  $> 45^\circ$


**b. Prezentarea siluetei**

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Din față	X	X	X	X				
Din profil							<i>pisică</i>	
Așezată								
Alungită								
Din spate								

**c. Poziția membrilor**

Identificarea poziției membrilor fiecărui personaj (ex: „||” = brațe lipite de corp; „—” = brațe întinse)

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Brațe	—	V	V	V				
Gambe								

**d. Postura și mișcarea**

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Cu mișcare								
Fără mișcare	X	X	X	X				

Explicații: Doar poziția brațelor, în „V” larg deschis, poate lăsa să se presupună puțină mișcare. Restul este destul de static. ....

.....

.....

.....

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Nici o problemă	X	X	X	X				
Probleme minore (ușoare neregularități)								
Probleme majore (diferențe bizare între cele două părți ale corpului)								

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Jumătatea superioară a a corpului este ușor descentrată în raport cu jumătatea de jos. Ansamblul elementelor indică o oarecare deschidere spre anturaj (poziția brațelor), un contact adecvat cu realitatea (poziția gambelor). Nu apare nici un dezechilibru accentuat.*

.....

.....

#### 4.8. Culoarea

##### a. Utilizarea culorii

- Monocromie
- Policromie (număr de culori utilizate)

21

##### b. Tipul de culori

- Culori calde (roșu, galben, portocaliu, etc.)
- Culori reci (albastru, alb, gri, etc.)
- Amestec din două tipuri de culori

X

##### c. Nuanțe

- Culori puternice (intense)
- Culori dulci, atenuate (pastel)

X

d. *Detalii particulare, precizați care: Francis evocă apropierea între personaje prin culorile utilizate: Francis și mama sa sunt amândoi în albastru și pisica este desenată cu bleu. Tatăl, mama și Simon au culoarea orange, tatăl pentru îmbrăcăminte, mama pentru păr și Simon pentru conturul corpului.* .....

.....

.....

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Utilizarea unei game largi de culori reflectă o afectivitate bogată și nuanțată. Intensitatea anumitor culori reflectă o intensitate emoțională.* .....

.....

.....



#### 4.9 Expresia

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altul 1	Altul 2
Surzătoare	X	X	X	X				
Tristă								
Neliniștită								
Agresivă								
Dezaprobatoare								
Placidă								
Stranie								
Alta (se precizează)								

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Atitudinea afectivă care este pusă în evidență este un surâs, dar acesta nu este la fel de vizibil pentru fiecare personaj. Este mai puțin vizibil în cazul tatălui, ceea ce poate semnifica că Francis este mai puțin sigur de emoțiile tatălui, sau de ceea ce simte față de el .....*

### 5. Aspect detaliat

#### 5.1 Tip de detalii

a. *Esențiale* (necesare pentru recunoașterea formei)

X

b. *Accesorii* (legate de tema desenului, detalii vestimentare)

X

c. *Adiționale* (depărtate de temă, de exemplu, norii)

X

d. *Neobișnuite* (de exemplu, organe interne văzute în transparență și organe sexuale)

Precizați care: .....

.....

#### 5.2 Detalii corporale

##### a. Nivel de ansamblu

• Detalii asemănătoare pentru fiecare personaj

X

• Detalii diferite pentru fiecare personaj

Precizați detaliile: *Iluinele și forma corpului sunt destul de asemănătoare. ....*

**a. Nivel specific**

Se notează pentru fiecare personaj al familiei tipul de detalii după următoarea scală:

0 = Omiterea unui element

1 = Nici un detaliu subliniat în vreun fel

2 = Elemente lucrate cu minuțiozitate

3 = Detaliu accentuat în mod special (prin linie, formă, culoare, etc.)

4 = Detaliu foarte bizar

	Tată/sot	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Altu1	Altu2
1. Păr	0	3	0	0				
2. Cap	1	1	1	1				
3. Expresia feței	1	1	1	1				
4. Sprâncene	0	0	0	0				
5. Ochi	1	1	1	1				
6. Direcția privirii*	0	0	0	0				
7. Nas	1	1	1	1				
8. Pomeți	0	0	0	0				
9. Gură	1	1	1	1				
10. Urechi	0	0	0	0				
11. Barbă, mustață	0	0	0	0				
12. Bărbie	1	1	1	1				
13. Gât	0	0	0	0				
14. Trunchi (umeri, piept, buric)	1	1	1	1				
15. Talie, bazin, fese	1	1	1	1				
16. Organe interne**	0	0	0	0				
17. Organe sexuale**	0	0	0	0				
18. Braț	1	1	1	1				
19. Mâini	0	0	0	0				
20. Degete	0	0	0	0				
21. Gambe	1	1	1	1				
22. Coapse	1	1	1	1				
23. Picioare	0	0	0	0				
24. Altele (se precizează)								

\* Se indică sensul privirii (jos, stânga, etc.)

\*\* Aceste detalii au o semnificație clinică

Fapte ieșite în evidență și comentariu clinic: *Puține detalii ale personajelor sunt subliniate în mod deosebit; este ca și cum corpurile diferitelor personaje ar fi mai puțin investite, în genere, în privința formei, mai puțin valorizate și diferențiate, fiind investite mai mult prin culoare. Singurele omisiuni care, pot fi luate în considerare, la această vârstă, sunt cele ale mâinilor și picioarelor.*

### 5.3 Sexualizare

	Tată/soț	Mamă/soție	Copil 1	Copil 2	Copil 3	Copil 4	Alteț 1	Alteț 2
Niciuna	X		X	X				
Păr		X						
Mustață și/sau barbă								
Accesorii								
Îmbrăcăminte								
Altele								

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Diferențele sexuale sunt inexistente, mai puțin în ceea ce privește părul mamei, atribut sexual secundar. Personajul feminin, văzut din această privință, este ceva mai diferențiat.* .....

### 5.4 Adăugiri

- |                               |   |                               |   |
|-------------------------------|---|-------------------------------|---|
| • Îmbrăcăminte                | X | • Elemente ale naturii        | X |
| • Accesorii (bijuterii, etc.) |   | • Altele (jocuri, obiecte...) |   |
| • Animale                     | X | • Niciunul                    |   |

Care sunt: *Pisică, păsări, cer, soț, casă, bibliotecă.* .....

Fapte ieșite în evidență și comentarii clinice: *Există o multitudine de detalii dovedind un univers bogat, sau o tendință de-a umple universul, cu scopul de-a contracara o insecuritate în trăirile relaționale.* .....

## 6. Aspect clinic

### 6.1 Valorizare sau devalorizare

Observații	Ipoteze interpretative
<i>Personajele sunt mai bine sau mai puțin bine realizate, dar mama este mui mare și este singura care posedă păr. Pisicile sunt obiect de comentariu entuziast din partea lui Francis.</i>	<i>Mama pare personajul cel mai valorizat, la fel ca și pisicile care par a avea o funcție de înlocuitori ai săi (ele conferă siguranță și consolare), și care, din acest punct de vedere, se află în aria obiectelor tranzitionale. Aceasta pare să indice nevoia de protecție maternă încă prezentă la el, și necesitatea de-a căuta un sprijin compensator, în afara mamei, cel puțin în anumite situații (la culcare, în situații dificile).</i>

### 6.2 Identificări

Observații	Ipoteze interpretative
<i>Se desenează primul. I-ar place să fie fratele său, pentru a fi singur, pentru a se juca cu jucăriile lui și a nu merge la școală dimineața.</i>	<i>Pare să posede o bună identificare, dar se întâmplă să fie nostalgic după o vârstă mai mică, poate pentru a o avea pe mama sa de o manieră mai exclusivă.</i>

### 6.3 Organizarea personalității (modalități de funcționare psihică, tip de angoasă, mecanisme de apărare pentru a face față angoasei, maturitate afectivă, calitatea contactului cu realitatea și adaptări necesare pentru a-i face față, forța și slăbiciunea „Eului”, calitatea „Supra-Eului”)

Observații	Ipoteze interpretative
<i>Trasaj mai degrabă rectiliniu, numeroase culori, numeroase detalii, linie fermă, manieră imprecisă.</i>	<i>Chiar dacă trasajul indică o tendință de masculinitate, de raționalitate, alte caracteristici ale desenului (culori, animale) denotă o personalitate mai degrabă senzorială, afectivă, activă, dinamică.</i>
<i>Realism al comentariilor copilului, personaje bine amplasate, linie fermă, puține elemente regresive.</i>	<i>Aceasta denotă un bun contact cu realitatea și o funcționare adecvată a Eului.</i>
<i>Casă impozantă, desenată înaintea personajelor.</i>	<i>Aceasta denotă, poate nevoia unei structuri protectoare, pentru buna funcționare a Eului. Acest aspect poate fi legat de o anumită maturitate afectivă.</i>
<i>Se vede ca un copil care nu este totdeauna cuminte și regretă (voce scăzută când o afirmă).</i>	<i>Posedă un Supra-Eu eficace, puternic, de nu prea sever.</i>
<i>Personajele sunt mici, mai mult sau mai puțin bine desenate. Sunt desenate mult mai mici decât casa, și după desenarea acesteia.</i>	<i>Prezintă o ușoară imaturitate, poate legată de o anumită insecuritate emoțională. Casa simbolizează căutarea securității, care nu este găsită în întregime în relațiile actuale din sânul familiei.</i>
<i>Describe ceea ce face, referitor la alegerea culorilor, de exemplu.</i>	<i>Utilizează în anumite momente raționalizarea pentru a compensa anxietatea de-a nu se conforma realității sau solicitărilor adulțului. Aceasta denotă și o anumită inhibiție a inițiativei în situațiile în care ar putea merge în întâmpinarea solicitărilor parentale.</i>
<i>Există un gol în partea din centru-dreapta a desenului.</i>	<i>Aceasta poate denota, fiind cont de micimea personajelor, o lacună în stabilirea unui sentiment de securitate, care este compensată prin mărimea casei.</i>

**6.4 Analiza relațiilor dintre personaje: pozițiile respective și interrelațiile între ele (mamă-fiu, mamă-fiică, tată-fiu, tată-fiică, frate-soră, etc.)**

Observații	Ipoteze interpretative
<p><i>Mama este descrisă ca „drăgușă” pentru că ea prepară mâncarea.</i></p> <p><i>Tatăl este văzut ca distrându-se împreună cu el, dar nu întotdeauna.</i></p> <p><i>Vorbește de biblioteca mamei sale cu plăcere, ca despre un element pe care ea l-a instalat și pe care pot sări animalele.</i></p> <p><i>Părinții sunt desenați împreună, ușor depărtați de copii, mama este plasată lângă frate.</i></p> <p><i>Fratele este desenat chiar lângă el, și brațele lor se ating. El este văzut ca cel care îl ajută la nintendo dar și ca cel care îl lovește.</i></p>	<p><i>Este valorizată funcția alimentară a mamei, ceea ce semnifică faptul că Francis are dorințe la acest nivel.</i></p> <p><i>Tatăl este investit ca cel ce se joacă cu el, însă numai în anumite momente, ca și cum copilul ar trebui să-și măsoare dorințele ludice, ținând cont de disponibilitatea tatălui său.</i></p> <p><i>Stabilește o legătură afectivă între mamă și pisici. Activitatea mamei, materială și intelectuală, este și ea investită.</i></p> <p><i>Există la Francis o bună integrare a diferențelor între generații. Își acceptă bine poziția de copil. Plusează mama alături de frate, ceea ce trebuie să corespundă unei anumite realități, și poate unei anumite nostalgii din partea lui Francis.</i></p> <p><i>Relația cu fratele este în mod cert afectuoasă, dar pare și ambivalentă, ceea ce evocă un conflict intern pe această temă.</i></p>

**6.5 Alte remarci**

Observații	Ipoteze interpretative

## TESTUL ARBORELUI (CH.KOCH)

### Prezentare generală :

Ideea de a utiliza desenul arborelui ca instrument de diagnostic psihologic i-a aparținut lui Emile Jucker, Consilier de orientare profesională la Fägsvil, cantonul Zurich. Mulți alți orientatori l-au folosit înainte ca ideea să fi făcut obiectul unui studiu metodic. Jucker s-a oprit la tema arborelui după lungi studii asupra istoriei culturii și miturilor. După 1928, ani de zile E. Jucker a aplicat testul fără să facă analize statistice și fără alt scop decât acela de a verifica un număr de observații empirice.

Ulterior, un alt psiholog elvețian Ch. Koch, publică un manual (1937) complet cu date statistice: "cercetări experimentale", un capitol special cu referire la dezvoltarea expresiei grafice la copil, tehnica de interpretare a desenului și un studiu istorico-cultural asupra simbolismului arborelui.

Forma simbolică a arborelui se reduce fundamental la aceea de cruce, dar el este în același timp și simbolul fecundității. Crucea este simbolul concilierii contrariilor, a principiului masculin cu cel feminin; în cruce totul este unificat, iar în mitul creștin crucea este schema fundamentală după care a fost construit Cosmosul de către Dumnezeu, este legea arhitecturală a lumii, simbol al binelui uman profund, al ființei care tinde să-și realizeze unitatea armonioasă a instinctului și spiritului pentru a se putea integra armoniei supreme care este ordinea Cosmosului.

Câmpul grafic al foii este identificat cu spațiul vital și acest spațiu este structurat de reprezentările noastre în funcție de arhetipuri care își au originea în inconștientul colectiv.

Pentru analiza câmpului grafic, Grünwald-Koch și M. Pulver au descris scheme ale simbolisticii spațiale (vezi anexe).

Cadrul global este divizat de o cruce și două diagonale.

Rădăcinile, trunchiul și coroana sunt părțile principale ale arborelui.

Rădăcina reprezintă legătura cu materia, inconștientul și începutul primordial. Trunchiul este elementul de susținere, de suport al coroanei, el reprezintă ceea ce este stabil, durabil, central și neperisabil. Exteriorul coroanei, extremitățile (fine) ale ramurilor sunt zone de contact între interior și exterior, sunt zonele de asimilație și respirație ale plantei.

Coroana este, de asemenea, suport pentru fructe și flori.

Fructele, florile și frunzele sunt elementele cele mai instabile și perisabile. Dar coroana în ansamblul ei este câmpul de expresie prin excelență, putând lua cele mai variate forme.

Tema arborelui solicită proiecția unei lumi întoarse, prin intermediul unor mișcări grafice pe care voința conștientă nu le alterează; grafic este proiectat într-un spațiu simbolic cu semnificații arhetipale. Marginile foii capătă semnificațiile unor limite și sunt resimțite uneori ca obstacole sau zone de sprijin.

Materialul necesar aplicării testului este o coală albă de hârtie A 4 și un creion. Este utilă observarea modului în care este realizat desenul și a timpului de execuție.

Instructajul obișnuit este următorul: "Vă rog să desenați un arbore fructifer; încercați să-l desenați cât mai bine posibil".

Tehnica de interpretare :

- Înainte de a trece la examinarea detaliilor, se apreciază impresia globală, de ansamblu a desenului (armonioasă, monotonă, lipsită de viață, confuză, dinamică, dezordonată, delicată, violentă, solidă, complicată, tensionată, oprimată, etc) .

- Ulterior se analizează și interpretează părțile principale ale plantei: rădăcinile și baza trunchiului, trunchiul și suprafața lui; umbrele de pe trunchi și coroană, linia solului, florile, frunzele, fructele și eventualele elemente accesorii; așezarea în câmpul grafic și raporturile dintre diferitele elemente ale arborelui.

#### TESTUL ARBORELUI CA TEST DE DEZVOLTARE (de la 2 la 9 ani)

Dezvoltarea expresiei grafice. Formele primare

1-2 ani: măzgălituri în sus și în jos, de mai mare sau mai mică amplitudine cu diferite intensități și concentrări. Lipsește capacitatea de a

- înțelege sarcina care se cere; de aceea desenul nu este reprezentativ.
- 2-3 ani: arborele este desenat (de obicei) în dreapta spațiului grafic, zona inferioară, cu o presiune puternică. Trunchiul arborelui este vertical, realizat dintr-o trăsătură unică și ramurile întinse orizontal.  
Stadiul de mizgăleală nu este depășit.
- 3-4 ani: arborele este plasat mai sus, dar totdeauna în dreapta câmpului grafic. Persistă trunchiul și ramurile dintr-o trăsătură unică; majoritatea crengilor sunt desenate oblic ascendent, cu excepția uneia singură care rămâne orizontală.  
Schematismul inițial este deja depășit și tendința care "împinge în sus" indică un grad mai mare de maturitate.
- 5-6 ani: arborele cu ramuri în echer este mai mare decât la vârsta anterioară, ceea ce corespunde dilatării spațiului psihic, care are loc spre vârsta de 6 ani. În plus, apar fructele pe ramuri, fiind desenate complet în negru. Culoarea neagră apare în prima copilărie, când desenul este realizat printr-o presiune puternică a mâinii, ceea ce este important este culoarea neagră (nu presiunea puternică) în care se recunoaște un simptom infantil.
- 6-7 ani: trunchiul și crengile sunt realizate din trăsături unice. Regăsim o singură ramură în formă de echer, izolată. În rest, crengile sunt desenate oarecum în direcția creșterii, adică oblice în raport cu creanga principală. Apare și linia solului care semnifică nu doar stabilitatea, ci și orientarea și un punct fix de sprijin. Ea nu este desenată foarte frecvent, dar există și alte forme de expresie a liniei solului, ca de exemplu desenarea la marginea foii.
- 7-8 ani: crengile dintr-o trăsătură unică sunt încă prezente, dar dispar ramurile în echer. Apar elemente noi: trunchiul în linii duble și coroana care se desfășoară începând de la extremitatea superioară a trunchiului. Coroana și trunchiul sunt părți net semnificative



(disociabile) care determină acum structura arborelui. Apare și "trunchiul în sudură", care nu este caracteristic vârstei de 8 ani, el apărând mai devreme (este vorba de închiderea extremității superioare a trunchiului printr-o trăsătură orizontală).

8-9 ani: creanga cu trăsătură unică dispare. Trunchiul și crengile, principale sunt desenate prin trăsături duble. Forma crengilor este tot rectilinie, dar începând cu vârsta de 9 ani începe să se estompeze. Maturitatea grafică pare a fi deja atinsă la această vîrsta.

NOTA: această dezvoltare a expresiei grafice nu trebuie apreciată într-o manieră rigidă, considerînd aceste etape ca niște jaloane fixe. Starea psihică este dinamică, ea variază și oscilează conform dispoziției și evenimentelor, există o mișcare "dus întors" în interiorul aceleiași faze, care, chiar în cazurile normale, fluctuează pe o durată de 2-3 ani. "Calmul" dezvoltării pare a se situa între 9-12 ani, în timp ce momentele critice se instalează sau înainte sau după această vîrstă.

# ASPECTUL GLOBAL



A1



A2



B1



B2



C1



C2



C3



D1



D2



D3



E1



E2



F1



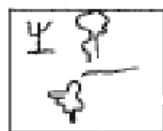
F2



F3



G



H1



H2



I1



I2



Y

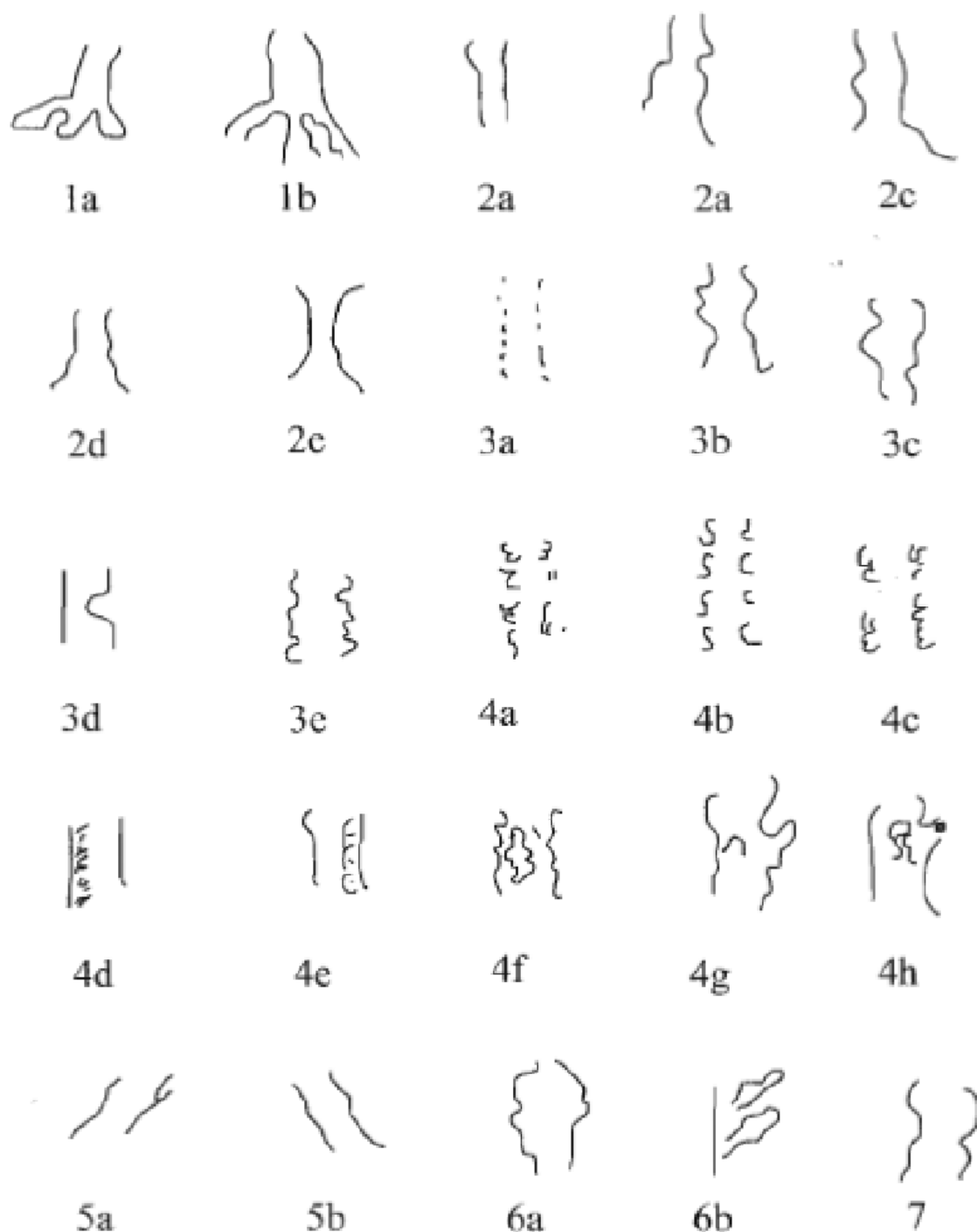


X



Z

# RĂDĂCINĂ, TRUNCHI



# TULPINA, COROANA, FRUNZE



8



9



10a



10b



10c



10d



10e



10f



11a



11b



12a



12b



13



14



15a



15b



15c



16a



16b



16c



16d



17a



17b



18a



18b

## COROANA, ACCESORII



18c



19



20



21a



21b



21c



21d



22



23a



23b



23c



23d



24



25



26a



26b



26c



27



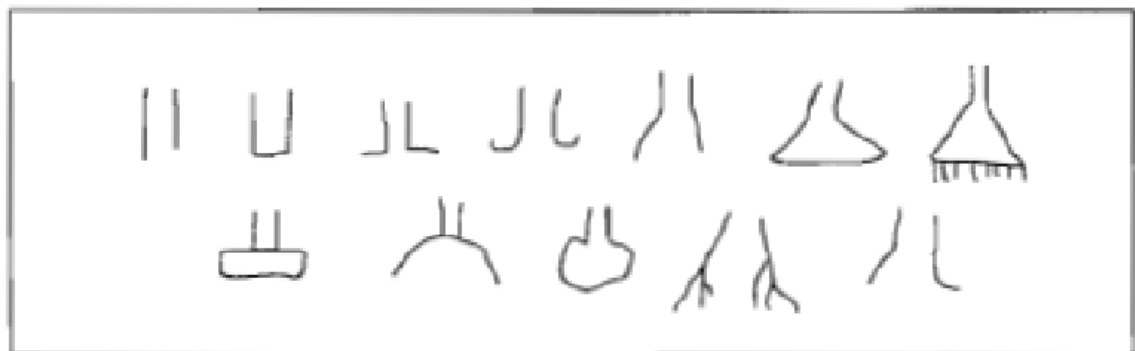
28



29



FORME PRIMARE DE EXPRIMARE GRAFICĂ LA COPII (3 - 7 ANI)



BAZA TRUNCHIULUI LA COPIII INTR 6 - 7 ANI

## Grila de observare a comportamentului agresiv (BAV)

Numele copilului ..... Data: .....

Evaluator: ..... Nr. chestionar: .....

Scală de evaluare:     1 = nu se manifestă niciodată                     4 = se manifestă frecvent  
                               2 = se manifestă rar                                     5 = se manifestă foarte frecvent  
                               3 = se manifestă uneori

	<b>Comportament</b>	<b>Evaluare</b>
1.	Copilul este insultat sau certat.	
2.	Râde de necazul altora. Face comentarii cinice cu referire la adulți și la copii, îi batjocorește pe alții.	
3.	Strigă, țipă și insultă adulții și copiii.	
4.	Copilul e lovit, împins, zgâriat, tras de păr și scuipat.	
5.	Pune piedici, trage scaunul de sub colegi, îi lovește aparent întâmplător, refuză să ofere ajutor, se bucură de problema altora, fură sau distruge ceva pe ascuns.	
6.	Lovește, calcă cu piciorul, împinge, mușcă, zgârie, scuipă, trage de păr, murdărește alte persoane.	
7.	Insultă și ironizează propria persoană, își înjură propriul comportament (de exemplu, când greșește)	
8.	Își roade unghiile, își smulge părul, se lovește în cap, face mișcări ale capului și ale corpului prin care să se lovească, se zgârie pe mâini, pe brațe sau pe alte părți ale corpului cu obiecte ascuțite, se taie sau se ciupește.	
9.	Insultă sau înjură obiecte.	
10.	Distruge sau mâzgălește pereții cu vopsea sau cu murdărie, rupe sau murdărește mobilierul sau obiecte de folosință, trănțește ușile, aruncă cu pietre în ferestre, aruncă lucruri pe podea, distruge, incendiază.	
11.	<i>Autoafirmare adecvată:</i> își spune părerea sau nemulțumirea pe un ton potrivit, nu folosește cuvinte jignitoare, nu manifestă agresivitate fizică.	
12.	<i>Cooperare și comportament de ajutorare:</i> face propuneri, compromisuri, respectă regulile, îi susține pe ceilalți.	
13.	<i>Autocontrol:</i> se calmează prin alte activități atunci când este furios, evită amplificarea conflictului, respectă solicitările, realizează sarcinile sale fără a i se cere în mod special.	
4.	<i>Empatie:</i> îi ascultă pe ceilalți, acceptă părerea celorlalți, caută sursa conflictelor, se interesează de ceea ce sunt ceilalți.	

## Testul sociometric Moreno

Sociometria urmărește obiective diferite și are utilizări diferite. Potrivit lui Jacob Levy Moreno, principalele obiective ale sociometriei sunt următoarele:

- Evaluează nivelul de simpatie pe care îl stârnește o persoană într-un grup de oameni;
- Aprofundează motivele pentru care este așa;
- Analizează gradul de coeziune dintre diferitele componente ale aceluiași grup;

### 1. Detectează persoanele respinse.

Unul dintre obiectivele sociometriei este detectarea și clasificarea acelor indivizi care suferă o respingere mai mare de către ceilalți membri ai grupului. De asemenea, vizează și cazurile opuse: identificarea și clasificarea celor mai apreciați indivizi. Astfel, scopul sociometriei este de a lucra cu subiecții respinși de grup, pentru ca aceștia să-și poată promova abilitățile sociale și să-și consolideze comunicarea și relațiile cu ceilalți; în privința celor mai apreciați membri ai grupului, poate fi îmbunătățită capacitatea lor de conducere.

### 2. Detectează persoane izolate.

Un alt obiectiv al sociometriei este de a detecta persoanele care sunt considerate izolate sau sunt izolate de grup. Cum se măsoară acest lucru? Sunt indivizi care nu exercită influență, nici pozitivă, nici negativă, în dinamica și relațiile din cadrul grupului.

### 3. Analizează dinamica grupului.

Sociometria oferă posibilitatea de a prevedea, după studierea dinamicii grupului, cum va reacționa și se va adapta acesta la anumite schimbări, cum ar fi includerea unor noi indivizi sau plecarea altora.

Aceste obiective pot fi realizate prin sociometrie, în contexte educaționale și profesionale.

Testul sociometric, principalul instrument aflat la îndemâna profesorului, conține întrebări în care li se solicită elevilor să numească, într-o anumită ordine, câțiva colegi (de regulă, trei), împreună cu care ar face sau nu o anumită activitate, pe care i-ar accepta sau nu ca deținători ai unui anume status în clasă etc.

#### **Etapa A:** Testul sociometric

Numele și prenumele elevului.....

Vârsta.....

#### 1. Numește trei colegi cu care ai vrea să fii prieten. Scrie-i în ordinea preferinței.

1.....

2.....

3.....

#### 2. Numește trei colegi cu care nu ai dori să fii prieten.



- 1.....
- 2.....
- 3.....

**Etapa B:** Matricea sociometrică necesara includerii elevilor în grupuri cu structură cooperativă

SOCIOMATRICE – metodă de prelucrare a datelor culese prin testul sociometric.

Este un tabel cu două intrări, în care sunt trecuți toți membrii grupului investigat, cu alegerile și respingerile emise și primite de fiecare dintre aceștia.

Reguli principale de alcătuire:

- Atât pe verticală, cât și pe orizontală se trec numele indivizilor din grupul cercetat;
- Notarea percepției alegerilor și respingerilor se face alături cu cifrele ordonate în paranteză;
- Pe baza datelor ordonate în tabel se calculează o serie de indici pentru fiecare membru al grupului, care se înscriu în rubricile suplimentare din josul și din dreapta tabelului.

Sociomatricea face posibilă analiza statistico-matematică a datelor, prin interpretarea cărora se pot trage concluzii despre grup ca întreg sau despre indivizi.

**Etapa C:** Sociograma

SOCIOGRAMA – „metodă grafică de prelucrare a datelor obținute prin testul sociometric, care permite reprezentarea și dezvoltarea relațiilor interindividuale ale unui grup” [177].

Fiecare membru al grupului este reprezentat printr-un cerc și orice alegere sau respingere – printr-o linie continuă și una punctată sau prin săgeți. Rețeaua care rezultă are diverse configurații, după structura grupului.

INDICELE DE STATUS PREFERENTIAL (ISP) se alcătuiește după formula:

**ISP al elevului X =  $\frac{N.a}{N.m} - 1$**  (nr. de alegeri: de câte ori a fost ales elevul X de către colegi) – N.r (nr. de respingeri: de câte ori a fost ales elevul X de către colegi) / N.m (numărul de membri ai clasei) -1

Ca urmare a acestui calcul, profesorul va putea implementa **Etapa D:** reorganizarea grupului, potrivit imaginii rezultate din test – sau va fi atent la relațiile elevului X în clasă, pentru a-i putea facilita integrarea, ori va utiliza resursele acestuia în scopul îmbunătățirii statusului preferențial al altor elevi, mai puțin acceptați în grupul clasei.

Se descriu, astfel, o serie de efecte pozitive asupra comportamentelor și emoțiilor elevilor, provocate de *cooperare*, ca interacțiune utilizată de cadrul didactic în procesul de instruire, și anume:

- stimulează interacțiunea dintre elevi, comunicarea, atitudinile pozitive reciproce, coeziunea grupului;

- facilitează comunicarea onestă și deschisă între parteneri, fiecare fiind interesat să transmită informațiile semnificative și pe cele mai relevante;

- dezvoltă sentimente mutuale de simpatie și prietenie, de încredere, de disponibilitate la solicitările celuilalt;

- creează un climat mai destins, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate să lucreze potrivit propriilor capacități;

- oferă posibilitate elevii slabi să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup;

- generează creșterea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, precum și a valorizării competențelor celorlalți;

- oferă membrilor satisfacție, echilibru și condiții optime de dezvoltare a personalității;

- are efecte pozitive în ceea ce privește motivația, percepția celuilalt etc.;

- reduce antagonismele, rivalitatea, actele ostile și agresive;

- contribuie la stabilirea unui climat de înțelegere în interiorul grupului;

- stimulează motivația, performanța în sarcinile simple și spiritul de echipă;

- duce la performanțe școlare înalte datorită atracției dintre membrii grupului;

- este o sursă de satisfacție personală pentru membri și un factor al coeziunii grupului.

În mod explicit, printre efectele pozitive asupra proceselor raționale ale elevilor, necesare succesului școlar, care sunt generate prin cooperare ca interacțiune utilizată de cadrul didactic în procesul de instruire, se numără:

- comunicarea activă între parteneri, fiecare fiind interesat să transmită informațiile semnificative și cele mai relevante;

- schimbul de idei ca efect stimulator pentru obținerea performanțelor superioare în rezolvarea problemelor;

- o gamă mult mai variată de soluții identificate în grup decât în mod individual;

- motivație și performanță, stimulate de prezența celorlalți în calitate de public sau de parteneri, în sarcinile simple;

- performanțe școlare înalte, generate de atracția dintre membrii grupului;

- efecte pozitive în ceea ce privește strategiile de raționament;

- sarcinile efectuate în ordinea: competențe, învățare spontană prin transfer de cunoștințe/competențe/algoritmi;

- învățare în grup prin cooperare (modelare, imitație, exersare);

- exerciții practice atractive în grup – după studierea aspectelor teoretice;

- studiul și lucrul cu manualul sunt mai atractive în cooperare;
- formarea obișnuinței de a răspunde sistematic la întrebări – prelucrarea informației, organizarea logică a informațiilor prin utilizarea resurselor umane ale grupului și a abilităților fiecăruia;
- deprinderi de rezolvare independentă a sarcinilor;
- stimularea elevilor datorită similitudinii în particularități de vârstă, de mobilizare intelectuală și de atenție;
- stimularea elevilor „slabi”: ei sunt solicitați să răspundă la întrebări mai ușoare, sunt încurajați să participe la raționamente mai dificile pentru ei, dar pot fi resurse în grup;
- stimularea comunicării și responsabilizarea, prin abordarea muncii în grup;
- încurajarea reciprocă a elevilor de a solicita explicații suplimentare profesorului atunci când nu înțeleg.

## **Anexa 2. Program de intervenție psihologică privind diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari**

Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari poate fi realizată prin activități bine structurate și orientate spre formarea la copii a competențelor sociale și emoționale integrate la nivelul unui program de intervenție psihologică.

Programul de intervenție se desfășoară pe o perioadă de patru săptămâni și este împărțit în patru etape:

- Etapa I – intervenția individuală;
- Etapa a II-a – intervenția de grup;
- Etapa a III-a – consilierea familiei;
- Etapa a IV-a – training cu cadrele didactice.

### **Etapa I. Intervenția psihologică individuală**

Intervenția individuală are ca obiectiv principal diminuarea comportamentelor agresive (fizice) identificate pe parcursul evaluării, ele reprezentând o prioritate și necesitând intervenție imediată, iar ca obiective secundare, urmărește:

1. Îmbunătățirea stimei de sine;
2. Controlul comportamentului;
3. Managementul stresului;
4. Prelucrarea emoțiilor;
5. Psihoeducația.

Se vor desfășura câte 10 ședințe individuale cu fiecare preșcolar, cu durata de câte 35-45 minute, în conformitate cu necesitatea și complexitatea individuală.

#### **Ședințele 1 și 2**

*Tema: Managementul stresului*

Managementul stresului a presupus reducerea stărilor emoționale invazive precum frica sau furia, dar și reducerea distresului. Copiii care s-au confruntat cu astfel de stări erau speriați, agitați, manifestau reticență față de psiholog. În această etapă, a fost importantă definirea relației copilului cu psihologul. Am cerut copilului să descrie pe scurt ceea ce simte. Comunicarea a fost predominant verbală, dar deseori am utilizat tehnici expresive (prin desen), pentru a putea stabili o punte de comunicare cu copilul. De asemenea, am mai utilizat exerciții de relaxare, de vizualizare și tehnici de respirație.

#### **Ședințele 3 și 4**

*Tema: Exprimarea emoțională*

Pentru început, am insistat pe zona de identificare a emoțiilor, cu ajutorul tehnicilor nonverbale. Am utilizat tehnici bazate pe mimică, gestică, etichetare verbală (sunt trist/sunt fericit), fiind foarte atentă la tonalitatea vocii.

Conștientizarea emoțiilor este abilitatea de bază pentru achiziționarea celorlalte competențe. Copiii învață despre emoții și despre modul în care pot fi gestionate corect doar interacționând social.

Pașii în exprimarea emoțională au fost făcuți atât în intervenția individuală, cât și în intervenția de grup, după cum urmează:

a) Trăirea și exprimarea emoțiilor prin:

- conștientizarea lor;
- transmiterea de mesaje încărcate emoțional;
- manifestarea empatiei.

b) Înțelegerea și exprimarea emoțiilor prin:

- identificarea emoțiilor;
- denumirea (etichetarea) lor;
- înțelegerea cauzelor emoțiilor și a consecințelor acestora;

c) Reglarea emoțională prin utilizarea unor strategii de reglare emoțională adecvate vârstei, cum sunt:

- caută apropierea fizică a unui adult pentru a se liniști;
- își reorientează atenția către o altă persoană sau o altă jucărie, cu ajutorul psihologului;

### **Ședințele 5 și 6**

*Tema : Îmbunătățirea stimei de sine*

Copiii agresivi prezintă, în cele mai multe cazuri, o stimă de sine scăzută, asociată mereu cu sentimente de neputință și rușine, dar și cu o slabă dezvoltare a competențelor sociale.

Îmbunătățirea stimei de sine se realizează ușor, prin apreciere, prin laudă pentru ceea ce reușește să facă bine, corect. În general, preșcolarii agresivi ajung să fie marginalizați, înlăturați din grup; chiar și atunci când fac lucruri ce merită apreciere, ei sunt ignorați, din cauza poziției sociale pe care o ocupă, poziție situată înafara grupului, fiind stigmatizați.

Psihologul are în vedere creșterea abilităților de relaționare interpersonală și de rezolvare a problemelor, precum și a abilităților intrapersonale.

Competențele sociale se bazează pe:

a) Relaționarea socială – copiii sunt ajutați să interacționeze cu ceilalți copii prin jocuri și metode adecvate. Ei sunt învățați să împartă jucăriile, să ofere și să ceară ajutor, să își

aștepte rândul și, nu în ultimul rând, să utilizeze formule de adresare politicoase, având ca scop diminuarea agresivității verbale și fizice a preșcolarilor.

- b) Rezolvarea de probleme – copiii sunt ajutați să caute strategii adecvate vârstei pentru a rezolva calm situațiile conflictuale, strategii bazate pe regulile enunțate anterior.

Pentru creșterea stimei de sine, a asertivității și empatiei la copiii agresivi, aceștia sunt implicați în activități diverse: desene și colaje pe tema *Cine sunt eu?* sau *Cine vreau să fiu eu?*, jurnalul personal, identificarea cu eroi sau cu personaje pozitive, autoportrete.

### **Ședințele 7 și 8**

*Tema: Psihoeducația*

Psihoeducația este utilizată în intervenția psihologică a preșcolarului agresiv în vederea dezvoltării abilităților de adaptare la mediul familial, dar și la mediul social de semenii, adică la grădiniță.

Psihoeducația aduce rezultate deosebit de valoroase atunci când terapeutul personalizează conținutul informațiilor transmise către subiect sau părinte, astfel încât materialul să fie înțeles de copil. Psihoeducația îi ajută pe copiii cu comportamente agresive pe următoarele segmente:

- a) primesc suport emoțional;
- b) își înțeleg problemele și emoțiile;
- c) își rezolvă conflictele cu ceilalți;
- d) le dă posibilitatea să facă alegeri în ceea ce privește comportamentul lor;
- e) primesc securitate emoțională care le permite să se simtă și să se comporte diferit.

### **Ședințele 9 și 10**

*Tema: Controlul comportamentului*

În cadrul interacțiunilor umane, ne confruntăm aproape zilnic cu conflicte. Rezolvarea parțială ori nerezolvarea acestora poate avea consecințe dramatice asupra sănătății fizice sau emoționale a copiilor. Majoritatea copiilor agresivi prezintă tulburări emoționale (furie, anxietate), dificultăți de relaționare și de comunicare ce declanșează comportamente agresive (fizice sau verbale, distrugerii ori acte de indisciplină în grupul de copii).

În ședințele de intervenție individuală, copiii sunt învățați să înlocuiască un comportament agresiv cu unul pozitiv și să-și controleze pornirile agresive.

Folosind tehnici de respirație și relaxare, copilul este îndrumat să se oprească o clipă atunci când se simte agresiv, tensionat și să-și dirijeze atenția către alte lucruri care îi transmit liniște ori plăcere.

În general, preșcolarii sunt greu de educat în privința stopării ori blocării impulsului de moment, dar utilizând tehnici simple (de respirație), putem obține amânarea impulsului, fapt care

conduce la diminuarea intensității agresiunii. Totodată, folosirea eroilor din poveștile terapeutice are un efect imediat în evitarea și negocierea unui compromis.

Exersarea amânării are efecte pozitive în controlul și managementul comportamentului, rezultatul regăsindu-se în automatizarea unui comportament benefic și în creșterea capacității de toleranță la preșcolari.

### **Etapa a II-a. Intervenția de grup**

Grupul intensifică procesul de intervenție psihologică, întrucât oferă participanților o sursă de sprijin, de acceptare și de identificare, dar și o serie de valori sănătoase care pot fi internalizate ușor. Formarea la membrii grupului a capacității de a intra în relații cu alții, personale și de prietenie, joacă un rol determinant, fiind un factor curativ puternic – crește stima de sine a participanților și ridică nivelul de adaptare socială, conducând la diminuarea sau înlăturarea comportamentelor agresive.

După ședințele de intervenție individuală, în care am stabilit o relație terapeutică echilibrată, iar preșcolarii și-au însușit tehnici de control al agresivității, am format un grup terapeutic cu care vom lucra 10 ședințe în două săptămâni.

Fiecare ședință de grup a debutat cu un exercițiu de relaxare sau cu o tehnică de respirație, activități care au condus la captarea atenției și la controlul emoțiilor preșcolarilor.

Pașii urmați în ședințele de intervenție psihologică de grup au fost:

1. *Oferirea unui mediu stabil pentru copii și cunoașterea grupului:* atât psihologul, cât și copiii s-au prezentat pe scurt. Împreună cu copiii, psihologul a stabilit reguli de grup și a evidențiat câteva obiective.

2. *Structurarea și organizarea mediului în vederea adaptării la grup:* s-a realizat prin jocul „Yoyo ne învață regulile”.

Obiectivele ședinței:

- familiarizarea cu regulile de conduită din grup;
- identificarea comportamentelor adecvate regulilor.

Psihologul face prezentarea regulilor pe baza unei povești: „Yoyo la grădiniță”.

3. *Rezolvarea de probleme și găsirea de soluții adecvate:* s-a realizat prin joc și prin exerciții, folosind conversația.

Valoarea adaptativă a deciziilor se axează pe înțelegerea faptului că aceeași problemă poate fi rezolvată în mai multe moduri.

Tehnica utilizată este jocul „**Același, dar diferit!**”

Mascota Yoyo trece prin întâmplări noi și are nevoie de ajutorul copiilor ca să se descurce.

Efectele așteptate și obținute:

- Prin această activitate, copiii vor învăța și vor folosi limbajul adecvat rezolvării de probleme, adică: *te rog; scuze; iartă-mă* etc.;
- La finalul activității, copiii vor fi capabili să înțeleagă conceptele de *asemănător* și *diferit*, cu referire la ei;
- Copiii vor fi mai pregătiți să caute și să găsească strategii de soluționare a problemelor specifice vârstei și contextului în care se află.

4. *Identificarea emoțiilor*: modul în care copiii interpretează emoțiile este rezultatul experimentelor trăite. Pentru a putea înțelege cauzele emoțiilor, copilul trebuie să posede capacitatea de a le conștientiza.

Conștientizarea emoțiilor reprezintă abilitatea de bază pentru achiziționarea tuturor celorlalte competențe. Copiii învață despre emoții și despre modul în care să le gestioneze corect în contextul interacțiunii sociale (în grup). Ei sunt ajutați să-și identifice emoțiile și să exploreze stările aferente acestora (Anexa 2. Harta emoțiilor) .

Tehnica utilizată este *jocul*.

Copiii li se citesc povești scurte și li se cere să descrie ce sentimente ar trăi dacă ar fi în situația personajelor ei înșiși.

Activitatea are fixate următoarele obiective:

- Copiii vor învăța să identifice emoțiile specifice situației, să le clasifice în emoții pozitive și emoții negative;
- Copiii vor învăța să denumească în mod corect emoțiile și să utilizeze etichetele verbale adecvate acestor emoții;

Efectele așteptate și obținute:

În urma desfășurării activității, copiii vor fi capabili:

- să conștientizeze trăirile emoționale proprii, dar și pe cele ale semenilor cu care relaționează;
- să identifice strategiile adecvate de reglare emoțională și, ulterior, de relaționare pozitivă cu cei din jur.

#### 5. *Managementul furiei*

Managementul furiei se referă la însușirea unor abilități care să faciliteze rezolvarea problemei și la optimizarea abilităților de comunicare asertivă. Comunicarea și managementul problemei sunt foarte importante în funcționarea umană. Însușirea ori îmbunătățirea abilităților de gestionare a conflictelor duce la o adaptare mai bună la mediu și la dezvoltarea unor legături interpersonale, precum și la integrare socială facilă.

Tehnica utilizată este *povestea terapeutică*, și anume „Broscuța-țestoasă”.



În prima parte a activității, copiii vor primi fișe cu broscuța-țestoasă (Anexa 2) și li se vor da explicații privind modul în care personajul principal se ascunde în carapace pentru a se apăra.

Psihologul va cere copiilor să coloreze broscuța de pe fișă, pentru a se acomoda cu personajul.

În a doua etapă a activității, li se va citi copiilor povestea terapeutică „Broscuța-țestoasă” (Anexa 2). Pe parcursul lecturii, terapeutul va identifica împreună cu copiii emoțiile trăite de broscuță și va mima emoțiile identificate.

În urma lecturii, se va întreține un dialog eficient cu preșcolarii, terapeutul ajutându-i să diferențieze comportamentele adecvate ale personajelor de cele inadecvate.

#### *6. Creșterea stimei de sine și formarea de mecanisme de apărare: „Sunt în siguranță.”*

Încrederea în propriile abilități de a rezolva probleme conduce în mod direct la ușurarea procesului de rezolvare a problemelor. Psihologul trebuie să ofere copiilor un mediu securizant, stabil și trebuie să fie consecvent în aplicarea strategiilor de disciplinare pozitivă, prin care să faciliteze dezvoltarea abilităților, diminuarea comportamentelor agresive și adaptarea socială eficientă a copilului. Obiectivul central al activității este exersarea mecanismelor de apărare, descoperirea empatiei și a capacității de a oferi ajutor.

Copiii lucrează în perechi, la mese, pe care au fost așezate palete cu tempera în culori calde și reci. Ei au fost lăsați să aleagă autonom culoarea care exprimă furia (culorile alese au fost, predominant, roșu și negru). După aceasta, copiii au fost rugați și încurajați să exprime sentimentele de furie prin pete de culoare, făcute cu palmele. Tehnica utilizată este cea a amprentei.

#### *7. Dezvoltarea unor abilități prin care copilul să poată identifica și aplica strategii eficiente pentru rezolvarea conflictelor: „Orice problemă se poate rezolva!”*

Cu ajutorul abilităților obținute, copiii vor reuși să facă față situațiilor de criză, să elimine sau să diminueze comportamentul agresiv, să se integreze social și să rezolve problemele de natură agresivă.

În urma participării la întâlnire, preșcolarul va fi capabil:

- a) Să identifice cât mai multe soluții de rezolvare pozitivă a situațiilor generatoare de conflicte;
- b) Să identifice consecințele negative ce pot decurge din orice situație potențial generatoare de conflict;
- c) Să înțeleagă că un comportament are consecințe asupra persoanei din preajma sa;
- d) Să privească o conjunctură sau o situație din mai multe perspective;

Metodele utilizate în această activitate sunt *art-terapia, jocul de rol cu marionete, pălăria magică* (Anexa 2) și *conversația*.

### 8. Formarea de competențe sociale: „Învăț să-mi fac prieteni!”

Formarea de competențe sociale se referă la abilitatea copiilor de a stabili relații sociale funcționale cu ceilalți copii, dar și cu adulții din viața lor. Scopul acestei activități este de a-i ajuta pe copiii să învețe să coopereze în joc și să dobândească comportamente prosociale.

Metodele aplicate sunt *povestea terapeutică* și *jocul de rol*, prin intermediul cărora copiii vor învăța să găsească modul în care se pot juca împreună, prin exersarea abilităților de cooperare în joc, și vor reuși să identifice comportamentele prietenoase la semenii.

Activitatea debutează cu lecturarea poveștii terapeutice „Cum să fim prieteni”.

Psihologul observă modul de relaționare și, dacă este necesar, intervine cu sugestii privitor la comportamentele de cooperare: *schimbă jucăria, împarte, cere frumos, oferă ajutorul* etc. Pe tot parcursul activității, psihologul laudă copiii atunci când aceștia manifestă comportamentele așteptate (de cooperare și prosociale).

Efectele așteptate și obținute:

- Prin această suită de activități desfășurate pe parcursul ședinței, copiii învață să identifice comportamentele care facilitează stabilirea și menținerea relațiilor de prietenie.

### 9. Acceptarea și rezolvarea situațiilor conflictuale: „Cum voi reuși să diminuez agresivitatea?”

Acceptarea și rezolvarea situațiilor conflictuale este adaptativă, pe termen lung, în comparație cu evitarea responsabilităților. Copilul trebuie să conștientizeze gravitatea efectelor comportamentelor agresive, să-și asume urmările și să caute o formă pozitivă de rezolvare a situației conflictuale. Obiectivele întâlnirii sunt:

- Identificarea comportamentelor adecvate diferitelor conjuncturi prin care trece orice preșcolar;
- Rememorarea și actualizarea tehnicilor de respirație și de relaxare asimilate anterior;
- Oferirea de feedback.

### 10. Realizarea tabloului cu replici asertive

Trebuie subliniat faptul că este extrem de important ca preșcolarul agresiv să se simtă în siguranță. El trebuie să știe că atunci când va solicita ajutor, îl va primi dacă va avea un comportament adecvat.

Am elaborat, astfel, un tablou cu replici asertive:

- ✓ Te rog;
- ✓ Pot să...?
- ✓ Se poate să...?

- ✓ Mulțumesc!
- ✓ Îmi pare rău!
- ✓ Iartă-mă!
- ✓ Voi încerca din nou.
- ✓ Am greșit.
- ✓ Poate evit să...
- ✓ Mă simt fericit pentru că....

Efecte așteptate și obținute:

- Fiecare preșcolar dobândește o ancoră ce îl va ajuta să-și activeze resursele existente și să le utilizeze corect în situațiile neplăcute;
- Copiii conștientizează formele proprii de acțiune în situații dificile, capacitatea de a-și tempera impulsurile prin tehnici de respirație și de relaxare;
- Copiii asimilează noi comportamente prosociale și noi modalități de rezolvare a problemelor cu care se confruntă.

### **Etapa a III-a. Consilierea părinților**

Intervențiile la nivelul familiei debutează odată cu terapia individuală a copilului agresiv. Consilierea părinților este un instrument de consolidare și dezvoltare a unor aptitudini de a lua decizii corecte și de a întreprinde acțiuni responsabile, în mod consecvent și convenabil.

Consilierea părinților s-a realizat în două etape:

- 1) Consiliere individuală cu fiecare părinte al copilului din experimentul formativ, pe parcursul unei săptămâni și cu o durată a ședinței de terapie de 50-60 minute;
- 2) Consiliere colectivă cu toți părinții, pe parcursul unei săptămâni, durată unei întâlniri fiind de 50 de minute.

Primele două ședințe desfășurate au fost dedicate consilierii individuale, informative. În cele două ședințe individuale s-a stabilit stilul parental și tipul de familie, apoi familiile au fost incluse într-un grup, pentru consiliere de grup, având drept scop dezvoltarea abilităților parentale și psihoeducația.

În ședințele de grup, utilizând activități formative, au fost abordate următoarele teme:

- ✓ Responsabilitatea parentală;
- ✓ Dezvoltarea atitudinilor și practicilor parentale;
- ✓ Asimilarea unor moduri de comunicare eficientă;
- ✓ Negocierea soluțiilor și luarea deciziilor;
- ✓ Rezolvarea adecvată a conflictelor.

Activitățile de tip informal au fost dedicate abordării următoarelor teme:

- ✓ Pedagogia școlară și a timpului liber;
- ✓ Moduri de cunoaștere a copilului și a etapelor de dezvoltare;
- ✓ Tehnici de autocunoaștere;
- ✓ Tehnici de respirație și de relaxare;
- ✓ Programe de rezolvare a problemelor.

Părinții și psihologul analizează împreună progresul și schimbările intervenite în comportamentul copilului agresiv. Prin folosirea unor tehnici expresive, părinții sunt îndrumați să-și prioritizeze modul de acțiune asupra unui copil agresiv.

În acest sens, am realizat un tablou ce conține cuvinte magice, cu rol determinant în interacțiunea cu copilul agresiv:

- Încurajare;
- Respect;
- Răbdare;
- Fermitate calmă;
- Autocontrol;
- Amabilitate;
- Bucurie;
- Empatie.

În încheierea intervenției cu grupul de părinți, am evaluat gradul de satisfacție cu privire la utilitatea programului de consiliere realizat pe parcursul intervenției (Anexa 4).

#### **Etapa a IV-a. Training cu cadrele didactice**

Competențele și comportamentele copiilor pot fi influențate direct în mediul educațional în care se dezvoltă preșcolarul. Rolul grădiniței este de a facilita adaptarea copilului la cerințele școlii, de a-l învăța să socializeze și de a-i facilita adaptarea la mediul înconjurător.

Obiectivele trainingului cu profesorii au fost:

- Familiarizarea cadrelor didactice cu metodele de disciplinare pozitivă a preșcolarilor.
- Identificarea unor metode de dezvoltare a competențelor emoționale și sociale în relația profesor-preșcolar.

Trainingul cu profesorii s-a desfășurat în două părți. Astfel, prima parte a cuprins strategiile de disciplinare pozitivă a preșcolarilor, pe parcursul a trei workshopuri de câte două ore.

Primul workshop s-a axat pe promovarea strategiilor de organizare a mediului de învățare și pe formele de prevenire a problemelor de comportament agresiv, și anume:

- Stabilirea și formarea rutinelor, precum și respectarea acestora rețin copilul în activități adecvate și scade incidența comportamentelor agresive;

- Stabilirea unor reguli pentru grupa de copii, potrivite cu vârsta și nivelul acestora, în termeni observabili (de ex. *ridică mâna; vorbește încet* etc.) și expunerea lor la loc vizibil. Totodată, vor fi făcute cunoscute și consecințele nerespectării acestora (de ex. *Dacă nu împarți jucăriile, va trebui să te joci singur*).

La primul workshop au fost prezentate strategii de optimizare a relației cadru didactic – copil:

- Formarea unei relații empatice și de colaborare cu copilul se bazează, în primul rând, pe încredere și acceptare necondiționată. Ascultarea este un pas important în construirea unei relații de acest tip. Odată cu ascultarea, apare și încurajarea copiilor în ceea ce privește motivarea lor pentru a-și exprima păreri și sentimente;
- Organizarea mediului educațional prin sectorizare permite facilitarea exprimării la preșcolar.

Al doilea workshop a avut ca scop susținerea recompenselor ca formă de încurajare și de perpetuare a comportamentelor prosoziale:

- a) Lauda – formă de întărire socială;
- b) Entuziasmul – comunicarea unor semnale nonverbale de întărire (zâmbet etc.);
- c) Abordarea unui sistem de recompense aplicate atât individual, cât și colectiv.

În cel de-al doilea workshop, accentul a fost pus pe achiziționarea de către cadrele didactice a unor strategii de reglare emoțională a copiilor.

Aceste strategii facilitează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, precum și crearea, dezvoltarea și menținerea unei relații empatice între profesor și copil.

În cel de-al treilea workshop, s-au dezbătut pașii care sunt necesari de parcurs pentru rezolvarea de probleme.

Problemele generate de comportamentele agresive pot fi prevenite și diminuate în intensitate și incidență atunci când preșcolarii știu să abordeze o situație conflictuală și să găsească soluții adecvate pentru rezolvarea acesteia.

Pașii de parcurs în vederea rezolvării de probleme sunt:

1. Identificarea corectă a problemei;
2. Identificarea soluțiilor posibile;
3. Stabilirea consecințelor pentru fiecare soluție identificată;
4. Alegerea soluției optime;
5. Aplicarea soluției și evaluarea rezultatelor obținute.

Pentru succesul acestui demers și pentru exersarea rezolvării de probleme, este indicată folosirea jocului, a poveștilor terapeutice.

1. Înainte de a rezolva un conflict, calmați-vă;
2. Executați pentru aceasta tehnici de relaxare și de respirație;
3. Abordați un stil de comunicare adecvat situației;
4. Ascultați motivația copilului și încurajați conversația;
5. Nu întrerupeți și nu judecați;
6. Căutați soluții de rezolvare împreună cu copilul;
7. Concentrați-vă pe rezolvarea problemei, nu pe găsirea unui vinovat;
8. Aplicați soluția optimă și fiți fermi în aplicarea ei.

## Harta emoțiilor



## Cum te-ai simți dacă

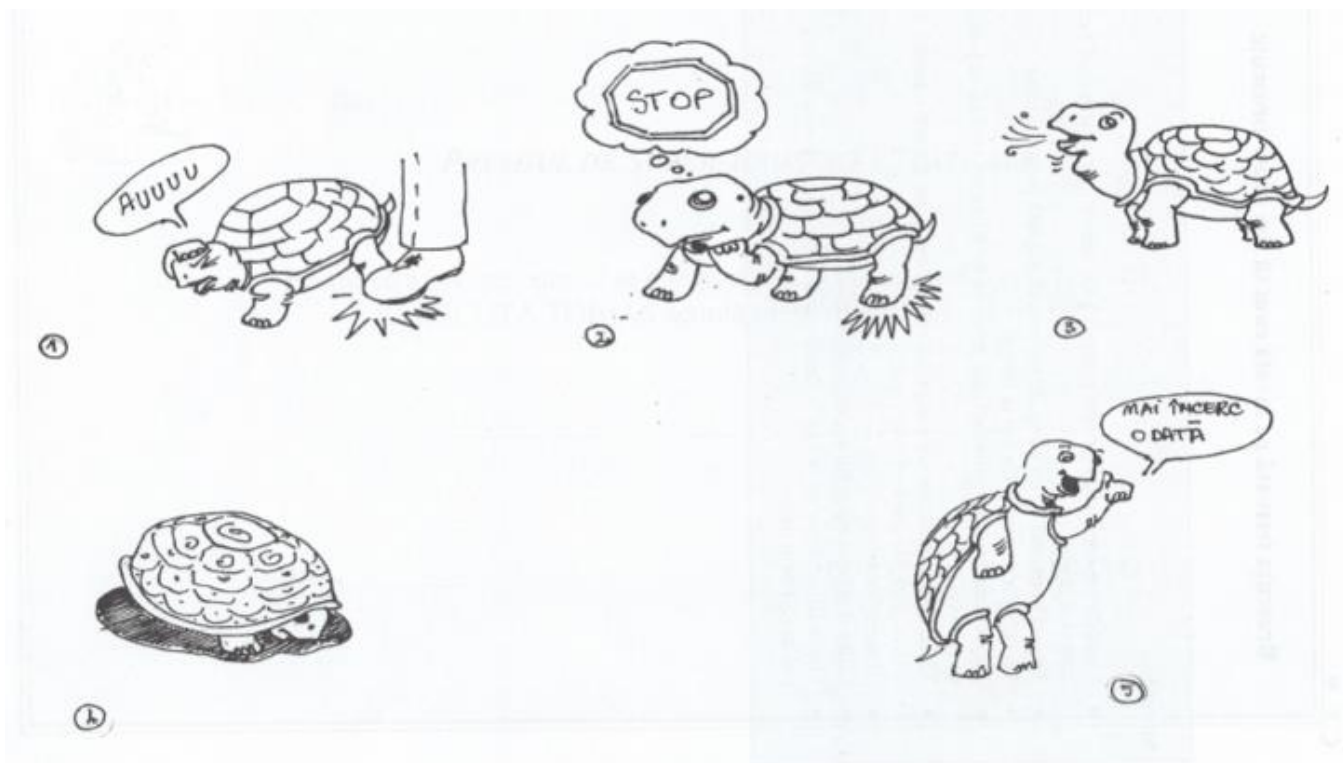
## Situații

- Părinți te-ar trimite la grădiniță. (bucurie, tristețe)
- Nu ai fi invitat la ziua celui mai bun prieten al tău/celeii mai bune prietene a ta. (tristețe, furie)
- Mama ta/tatăl tău ți-ar spune că nu ai voie să te uiți la televizor. (tristețe, furie)
- Doamna educatoare te-ar lăuda pentru desenul pe care l-ai făcut. (bucurie)
- Ai pierde o piesă din jocul pe care l-ai primit cadou. (tristețe, teamă)
- Ai merge la bazin să înveți să înoți. (bucurie, teamă)
- Un coleg te-ar împinge și ți-ar lua jucăria din mână. (furie, tristețe)
- Un coleg nu ar vrea să se joace cu tine. (furie, tristețe)

## Să ne gândim la emoțiile celorlalți

## Situații:

- Ți dorești o jucărie și o iei fără să ceri voie.
- Te iei la întrecere cu un prieten și câștigi.
- Un copil îți strică jucăria și îți spune că-i pare rău. Tu strigi la el.
- Ai uitat s-o ajuți pe mama să pună masa.
- Ai umblat în calculatorul tatălui tău, deși nu ai voie. El vine să te întrebe dacă ai umblat în calculator.
- Unul dintre prietenii tăi descenează foarte urât. Începi să râzi de el.
- Prietenul tău a căzut și s-a julit.
- Te-ai jucat cu mingea în casă și ai spart o vază. Dai vina pe fratele tău.
- Ți-ai lăsat bainele și jucăriile în dezordine.





### Scenariul I

1. Radu smulge jucăria din mâna lui Alex.
2. Alex începe să plângă.  
Cum se simte Alex? (*identificați emoția de tristețe*)
3. Pentru că nu vrea să rămână fără jucărie, Alex începe să-l lovească pe Radu pentru a-și lua jucăria înapoi.  
Ce fac Radu și Alex? Cum se simte Radu? Dar Alex? (*identificați consecința comportamentală legată de faptul că amândoi au început să se bată; identificați reacțiile emoționale de furie ale celor doi*)

Acum avem nevoie de pălăria magică. Acum pălăria magică merge la \_\_\_\_\_. (*numiți unul dintre copiii din grupă*)

Priviți cu atenție ilustrațiile.

\_\_\_\_\_, vino și arată-ne ce s-a întâmplat mai întâi. (*încurajați copilul să spună ce s-a întâmplat*)

\_\_\_\_\_, ce s-a întâmplat DUPĂ aceea? Ce se întâmplă aici? Cum se simte băiatul?  
\_\_\_\_\_, spune-ne ce s-a întâmplat DUPĂ aceea? Cum se simt Radu și Alex?

Ce ar putea să facă Radu și Alex ca să nu se mai certe?

### Scenariul II

1. Andreea strică desenul Mirunei
2. Miruna începe să plângă  
Cum se simte Miruna? (*identificați emoția de tristețe*)
3. Miruna ia desenul Andreei și îl mâzgălește  
Ce face Andreea? Cum se simte Andreea? Dar Miruna? (*identificați consecința comportamentală, mâzgălirea desenului și pe cea emoțională, furia*)

Procedați la fel ca și în cazul Scenariului I.

### Pălăria magică – soluții de rezervă

**Situații:**

- Spui „te rog” atunci când ceri o jucărie unui prieten, dar nu vrea să ți-o dea.
- Desenezi, iar colegul de lângă tine continuă să vorbească deși i-ai spus să te lase în pace.
- Îți aștepti rândul să te joci așa cum ți-a spus doamna educatoare, dar celălalt copil mai vrea să se joace cu mașinuțele.
- Îți împarți jucăria, dar prietenul tău pleacă cu ea fără să-ți dea o altă jucărie în schimb.
- Un copil râde de tine. Tu îi spui să înceteze, dar el continuă.
- Mama te roagă să-ți faci patul și desenele animate preferate au început.

Ilustrații pentru scenariul 1



Cum să fim prieteni

Pisicuța Pufi s-a trezit într-o dimineață și a pornit la plimbare hotărâtă să-și găsească ceva de mâncare. Deodată a văzut un măr roșu, mare, exact așa cum îi plăcea ei. „Cu mărul asta o să mă satur sigur și o să-l pot mânca singură pe tot”, și-a spus ea.

S-a tot învârtit în jurul pomului încercând să-și dea seama cum ar putea să ajungă la măr. Era chiar aproape de vârful pomului și nu avea curaj să se cațere până acolo.

– Of! a exclamat ea. O să fie tare greu, dar nu merg să cer ajutor nimănui.

S-a cățărat în copac hotărâtă să ajungă în vârful pomului, dar nicidecum nu părea să poată să urce atât de sus.

– Ei, na! Nu pot să cred. Sunt așa de aproape și nu reușesc! a bombănit ea.

Pușu, motanul, tocmai a trecut pe acolo. Auzindu-i bombănelile, a întrebat-o:

– Ai nevoie de ajutor? (*comportament prietenos: oferă ajutor*)

– Hmm! a spus Pufi. Nu am nevoie de ajutorul nimănui, cu atât mai puțin de la un motan bleg ca tine. (*comportament neprietenos: îi spune motanului că este „bleg”*)

– Eu am vrut doar să te ajut, a răspuns Pușu. Sunt mai mare și mai puternic decât tine. Eu mă pot cățara cu ușurință până în vârf.

– Nu am nevoie de niciun ajutor. Am să-l culeg singură și am să-l mănânc tot singură! (*comportament neprietenos: nu vrea să împartă*)

– Bine, cum vrei! a spus Pușu și a pornit mai departe.

S-a făcut după-amiază și oricât ar fi încercat Pufi nu a reușit să ajungă la măr. Tocmai când tot încerca ea să-și culeagă mărul, au trecut pe acolo Alfi și Ami, cei doi câini.

– Ai nevoie de ajutor să ajungi la mărul acela? a întrebat Alfi. (*comportament prietenos: oferirea ajutorului*)

– Eu n-am nevoie de ajutorul vostru. Nici de-al unui motan bleg, nici de-al unor câini. Auzi, să primesc ajutor de la unii care stau pe lângă stăpâni și se gudură pe lângă ei. (*comportament neprietenos: îi jignește pe Ami și Alfi*)

– Cum vrei, a spus Ami. Și amândoi au pornit mai departe, lăsând-o pe Pufi să se chinuie în continuare să culeagă mărul.

Încăpățânată, Pufi a sărit hotărâtă pe ultima cracă, a înaintat încet, încet și a prins mărul. L-a cules fericită și și-a spus „Am reușit!”. Dar cum a vrut să coboare și-a dat seama că nu mai poate. Dacă încerca să coboare, ar fi scăpat mărul dintre lăbuțe. Mai mult, dacă ar fi dat drumul mărului, tot n-ar fi putut cobori: îi era prea frică de înălțime.

– Ah, nu se poate! Eram atât de aproape și e deja seară, toate animalele dorm deja și nimeni nu mă mai poate ajuta. Dacă Pușu, Alfi și Ami ar fi aici sigur m-ar ajuta.

Toată noaptea și-a petrecut-o în copac. Imediat cum s-a făcut dimineață, Ami și Alfi au ieșit ca de obicei în plimbare.

– Bună dimineața! a strigat Pufi din vârful copacului (*comportament prietenos: salută*). Vă rog să mă ajutați. (*comportament prietenos: cere ajutor*)

– Dar unde ești? a întrebat Ami.

– Sunt aici sus în copac și nu pot cobori.

– Ha! Ha! a râs Alfi. Parcă nu aveai nevoie de ajutorul nostru pentru că vroiai să mănânci mărul numai tu.

– Da, știu! Dar uite ce mi s-a întâmplat. Am nevoie de ajutorul vostru. Îmi pare rău că am fost așa de rea cu voi. (*comportament prietenos: își cere scuze*)

– Alfi, mergi te rog și cheamă-l pe Pușu, i-a spus Ami. Noi doi nu ne putem cățara în copac.

În scurt timp, Alfi s-a întors cu Pușu. Motanul s-a cățărat repede în copac. A luat mărul și l-a aruncat lui Alfi care l-a prins cu îndemănare. (*comportament prietenos: cooperează*)

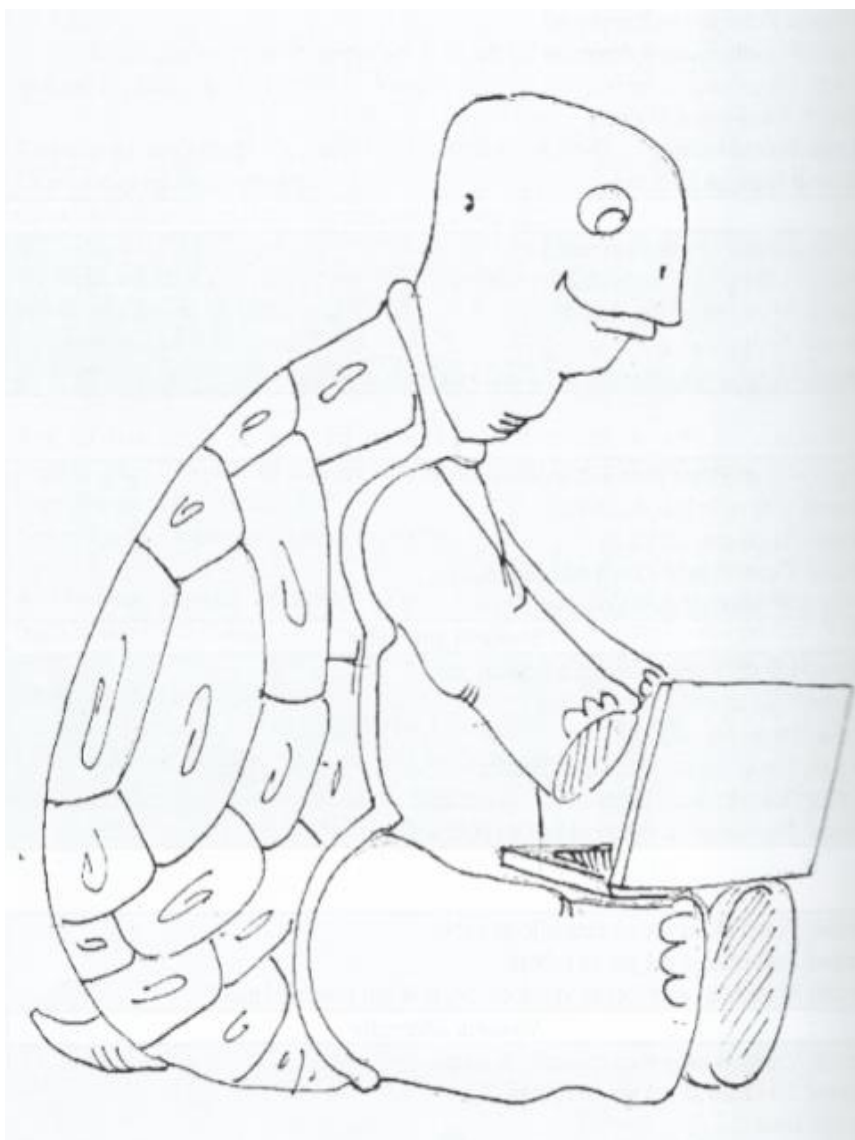
– Ureă-te pe spatele meu! a spus Pușu. Te ajut să cobori. (*comportament prietenos: oferirea ajutorului*)

După ce au coborât Pufi a spus:

– Mulțumesc că m-ați ajutat. (*comportament prietenos: mulțumește*) Haideți să împărțim mărul acesta. (*comportament prietenos: împarte mărul*)

– Am o idee și mai bună. Haide să adunăm mai multe mere împreună. (*comportament prietenos: colaborează*)

Împreună, cei patru prieteni au reușit să adune multe mere. Apoi, s-au așezat și au mâncat cu poftă merele culese. De atunci, Pufi a învățat să împartă și să-și ajute noii prieteni.





### Broscuța țestoasă Tobias a învățat cum să nu mai fie furioasă

Într-o zi, Tobias s-a gândit că și-ar dori să se joace cu ceilalți prieteni ai lui, Pufi și Ami. El a pornit în căutarea lor și i-a găsit lângă lac. Pufi și Ami se jucau cu mingea, dar broscuța noastră vroia să se joace alt joc.

- Eu propun să ne jucăm altceva! Ce ziceți să ne jucăm de-a super-eroii?
- Păi, asta ne-am jucat și ieri, a spus pisicuța Pufi.
- Dacă vrei poți să te joci cu mingea împreună cu noi, a zis cățelușa Ami.
- N-am niciun chef de jocurile voastre. Dacă nu vreți să ne jucăm, atunci eu plec.

„Lasă că le arăt eu lor!” s-a gândit broscuța și a sărit într-o baltă, astfel încât toți ceilalți au fost murdăriți de noroi. „Dacă nu vor să se joace cu mine, atunci nu mai sunt prietenii mei”, Tobias s-a îndepărtat cu gândul de a mai găsi o modalitate să-și pedepsească prietenii pentru că nu au vrut să se joace de-a super-eroii.

Cum mergea broscuța prin pădure bosumflată și bombănind că nu are prieteni, s-a întâlnit cu Vulpoiul cel Înțelept. Vulpoiul s-a uitat atent la broscuță și i-a spus:

- Văd că ești furios. Ce s-a întâmplat?
- Nimic! a spus broscuța pe un ton nepolitic.
- Ei, dar ceva tot s-a întâmplat. Dacă nu s-a întâmplat nimic, atunci cum de ești furios?
- Păi... aveți dreptate domnule Vulpoi. Am vrut să mă joc cu prietenii mei și ei nu au vrut să fim super-eroi. Au vrut să se joace cu mingea. Și i-am improșcat cu noroi.
- Și asta este ceea ce îți dorești: să nu mai fie prietenii tăi?

După ce s-a gândit bine, Tobias a spus:

- Eu vreau să fim în continuare prieteni.

Vulpoiul cel Înțelept s-a uitat la Tobias cu atenție:

- Hai să-ți spun un secret. Nu am fost întotdeauna așa de înțelept. Am învățat și eu multe lucruri de la o broască țestoasă.
- O broască țestoasă?! a întrebat Tobias mirat.
- Da, era o broască țestoasă foarte bătrână și înțeleaptă. Și eu eram furios cu și tine pe prietenii mei și ea mi-a spus cum aș putea să fac să nu mă supăr pe ei.
- Oaau!... a strigat Tobias încântat. Și eu vreau să știu.
- \*Atunci când simți că te infurii respiră adânc de trei ori... Acum facem împreună! (*inspiră profund de trei ori*) În timp ce respiri, îți imaginezi că aerul îți ajunge până în vârful degetelor și picioarelor.
- Doar atât? a întrebat broscuța Tobias nerăbdător.
- Stai, nu te grăbi! Acum imaginează-ți că intri în carapace...
- Asta e ușor, a spus broscuța cu mândrie.
- Acum gândește-te la motivul pentru care te-ai supărat...
- M-am gândit că sunt răi și nu mai sunt prietenii mei pentru că nu vor să se joace cu vreau eu.
- Acum gândește-te ce ai putea să faci ca să nu se supere pe tine? (*intocuirea monologului negativ*)

Tobias s-a gândit o vreme, după care bucuros a anunțat că a găsit răspunsul:

- Știu! Cred că aș putea să le spun că eu prefer să mă joc cu altceva. Doar am și alți prieteni.
- Bravo! Sunt mândru de tine, a spus Vulpoiul. De acum înainte să nu uiți să fii și tu o broscuță înțeleaptă.

- Mulțumesc, domnule Vulpoi! Așa am să fac.

Tobias a pornit înapoi către lac cu gândul să-și ceară scuze pentru modul în care s-a comportat și ca de acum înainte să încerce să fie un prieten adevărat.

### Anexa 3. Proiect „Consiliere de grup”

#### **Proiect de consiliere de grup**

**Tema zilei:** *Acesta sunt eu!*

**Durata activității:** 45 min.

**Forma de realizare:** frontal, individual

**Scopul:** Formarea și dezvoltarea competențelor sociale în vederea integrării în microgrupul

#### **Obiective de referință:**

- Conștientizarea propriului corp și diferențierea de altul;
- Stabilirea și menținerea de relații;
- Formare de conduite dezirabile;

#### **Obiective operaționale:**

- Să utilizeze formule de salut adecvate momentelor zilei sau în diferite împrejurări;
- Să sesizeze prezența / absența unui coleg, cunoscându-i chipul și, în același timp, numele;
- Să participe activ și afectiv la activitățile de grup;
- Să asambleze, reconstituind imaginea desenată a corpului uman din bucățele tăiate;
- Să deseneze stări și trăiri emoționale preferate;
- Să identifice diferite stări emoționale, conferindu-le etichete verbale;
- Să realizeze diferite tipuri de mers și mișcări.

**Metode și procedee:** conversația, explicația, demonstrația, problematizarea, jocul, muzica

**Resurse:** panoul catalogul grupei, puzzle – corpul băiatului/fetei, baloane, marker, CD, jetoane cu *happy face*

#### **Desfășurarea terapiei:**

Urmărind indicațiile psihologului, copii se așază în semicerc.

#### **✓ Salutul**

Copiii stau în semicerc împreună cu psihologul, pentru a se saluta reciproc și a saluta orice oaspete al grupei. În timpul salutului, folosește un ton cald, prietenos, copiii adresându-se unii altora pe nume.

Psihologul se adresează mai întâi tuturor copiilor: *Bună dimineața, dragi copii!*, apoi le prezintă oaspetele din ziua respectivă, clovnul Hapciu. Copiii îl salută pe clovn, spunându-și numele și o însușire proprie.

Ex: *Eu sunt Alex și sunt un băiat vesel.*

✓ **Împărtășirea / schimbul de impresii**

Se poartă un dialog scurt cu privire la jocurile pe care clovnul vrea să le joace cu copiii.

✓ **Jocuri în grup:**

- 1) Jocul „**Recompunerea întregului din bucățele**”
  - a) Clovnul le anunță copiilor că vor realiza un concurs. Le împarte plicuri în care sunt bucățele tăiate ale desenului corpului uman – băiatul și fetița.
  - b) Copiii iau plicul, se așază la măsuțe și reconstituie imaginea. Câștigă copilul care termină primul de asamblat corect.
- 2) Jocul creativ „**Baloane vesele și triste**”

Pentru că au realizat corect sarcina concursului, copiii primesc câte un balon, pe care trebuie să-și deseneze starea emoțională din acel moment (veseli sau triști). Ei trebuie să verbalizeze acțiunea, dând etichete verbale trăirilor respective. Baloanele se vor arunca în aer, copiii le vor prinde pe rând și vor exprima trăirile desenate, identificându-se cu ele.
- 3) Jocul de mișcare „**Tehnici de mișcare și dans**”
  - a) Clovnul îi șoptește ceva la ureche psihologului. Psihologul solicită copiii să-l învețe pe clovn să danseze. Pe un fundal muzical, copii trebuie să creeze un dans propriu, mișcându-și mai întâi fiecare parte a corpului, apoi tot corpul.
  - b) Psihologul le solicită copiilor să-l mai învețe ceva pe clovn: cum merg, cum se mișcă, cum fac diferite animale. În mijlocul cercului se așază o cutie cu jetoane. Copiii, pe rând, extrag câte un jeton, imita animalul reprezentat, ceilalți copii recunoscând și denumind animalul.

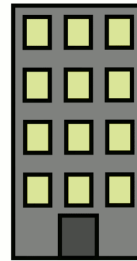
Se fac aprecieri asupra modului în care s-au jucat copiii, clovnul le mulțumește pentru că l-au primit la activitate și le oferă câteva surprize.



- Sunt băiat sau fată?



- Locuiesc la casă sau la bloc?



- Sunt brunet, blond sau șaten?



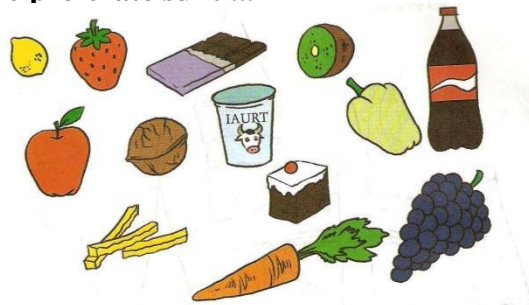
- Am ochi albaştri, căprui, negri sau verzi?



- De cele mai multe ori sunt....



- Alimentele preferate sunt ...



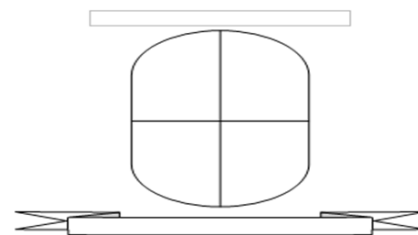
- Culoarea mea preferată este ...



- Îmi place mult să...



## Exercițiu de autoprezentare „Blazonul”



Participanții își scriu doar prenumele (în partea superioară a blazonului).

Fiecare dintre cele patru sectoare reprezintă câte un domeniu principal de viață. Utilizând simboluri știute individual, fiecare participant va ilustra patru domenii, câte unul în fiecare parte a crucii. (De exemplu: anturajul, preocupările, lucrul, visele. Aceste domenii pot fi prestabilite de către moderator sau participanții vor alege în mod individual domenii pe care le consideră relevante. Acestea pot fi alese și în funcție de tema întrunirii și de profilul grupului, participanții putând fi invitați să-și illustreze altele, ca de exemplu: familia, apartenența la comunitate, înțelegerea cu ceilalți, modul cum văd societatea etc.). Nimeni nu are voie să scrie mai mult decât prenumele pe foaie – totul este exprimat doar prin desen.

**Notă\***. În plus, fiecare membru adaugă un slogan, un motto scris în partea inferioară a foii, care îl caracterizează.

Când participanții termină de completat blazonul, fără a discuta între ei, se vizitează reciproc, privindu-și realizările. Ulterior, aranjați în două șiruri, față în față, participanții își împărtășesc cu perechea din față sa cele desenate: fiecare încearcă să ghicească ce a vrut să prezinte celălalt. În cazul în care numărul de membri din grup este optim și /sau există timp fizic mai mult, fiecare membru își va prezenta producția și, implicit, va face cunoștință cu blazoanele tuturor colegilor.

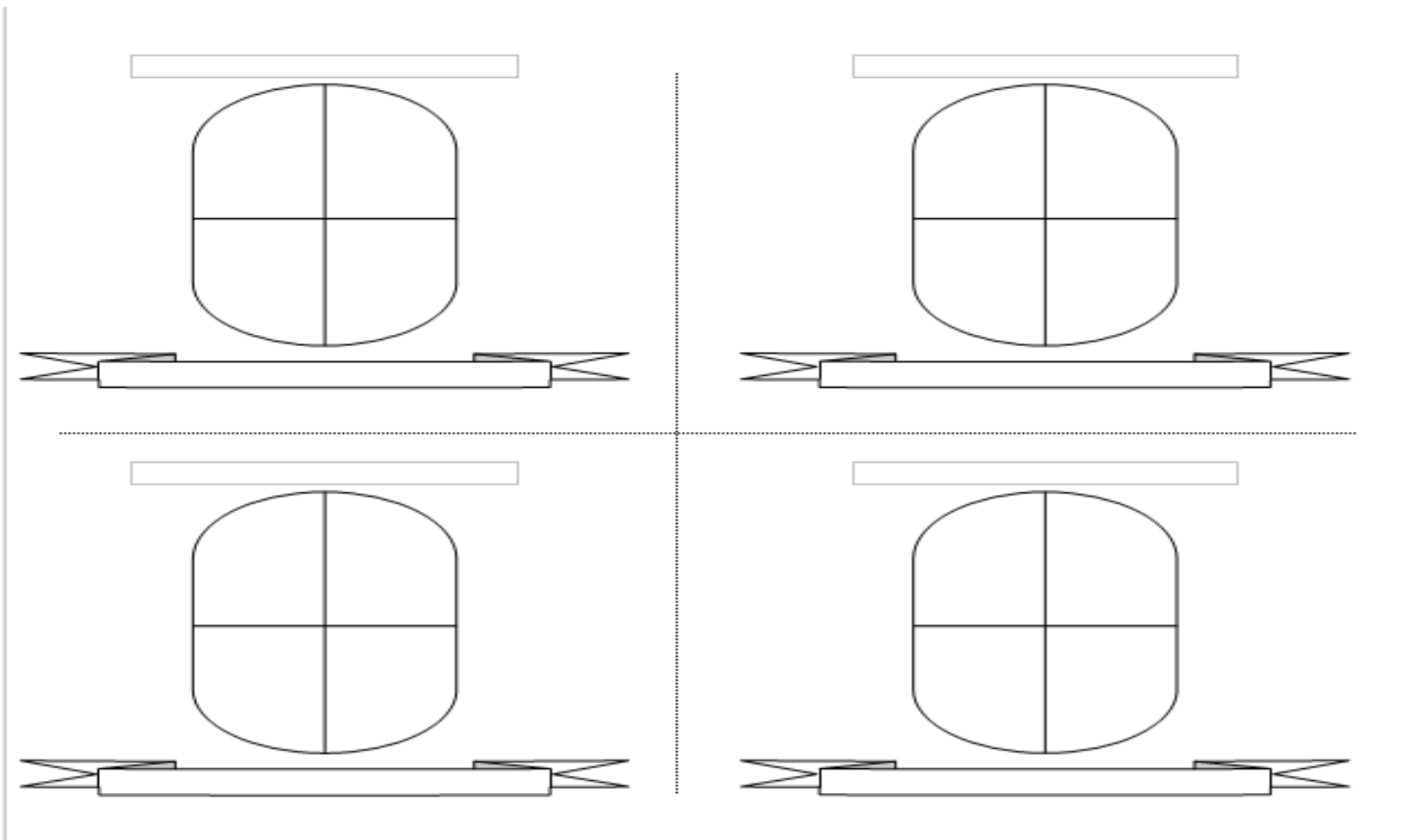
Apoi, pe cealaltă parte a foii cu reprezentarea blazonului, fiecare membru este rugat să descrie starea afectivă, emoțională pe care a trăit-o pe parcursul acestui exercițiu. Se poate începe fraza astfel: *Pe parcursul acestui exercițiu m-am simțit....*

În final, fiecare participant va transmite bilețelul cu ce a scris celorlalți colegi, primind, la rândul său, bilețelul altui membru (bilețelele pot călători în sensul acelor de ceasornic, până când sunt epuizate).

Această tehnică se poate aplica și la grădiniță: copiii pot să completeze blazonul desenând sau chiar lipind imagini cu activități care prezintă interes pentru ei. Apoi se întreține o convorbire, ajutând copiii să interacționeze și să se cunoască mai ușor.









#### Anexa 4. Chestionar de satisfacție pentru părinți

Pentru măsurarea calității programului de consiliere familială la care ați participat, vă rugăm să vă exprimați părerea. Chestionarele sunt anonime, iar datele rămân confidențiale. Vă mulțumim pentru participare și **vă rugăm să răspundeți la toate întrebările din chestionar.**

Vârsta.....

Profesia și ocupația .....

Studii.....

**1. Cum vi s-a părut programul de consiliere?**

interesant;                       foarte util                       plictisitor;

**2. Faceți parte din părinții care au îmbunătățit modul de comunicare cu copilul?**

Da;                       Nu;

**3. Dacă da, cât de des folosiți metodele învățate la consiliere?**

regulat, lunar;                       de câte ori este nevoie;                       nu știu;

**4. Atunci când constatați un aspect negativ, care sunt, de regulă, efectele comunicării cu copilul?**

- Aproape întotdeauna am putut constata o îmbunătățire a aspectului semnalat;
- De regulă, am putut constata o îmbunătățire a aspectului semnalat;
- Câteodată am putut constata o îmbunătățire a aspectului semnalat;
- Foarte rar sau niciodată am putut constata o îmbunătățire a aspectului semnalat;

**5. Câte cuvinte magice folosiți în situațiile de criză cu copilul dvs.?**

2 mai multe;                       1;                       niciunul;                       nu știu;

**6. Cât de des comunicați cu copilul dumneavoastră?**

mereu;                       uneori                       doar în situații de criză;

**7. După părerea dumneavoastră, faceți tot ce trebuie pentru negociere și luarea deciziilor?**

da;                       nu;                       nu știu;

**8. În ce fel copilul dumneavoastră este încurajat să își evalueze singur comportamentul?**

- Toți din familie îl încurajează să se autoevalueze;
- Majoritatea din familie îl încurajează să se autoevalueze;
- Nimeni din familie nu îl încurajează să se autoevalueze;

**9. Dacă întâmpinați probleme în relația cu copilul, sunteți dispus să apelați la un specialist?**

da                       nu

Anexa 5. Date statistice test/retest

Tabel A 21. 1. Date test U Mann Whitney/Wilcoxon pentru cele două grupuri, înainte de intervenție

Test	Grup	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
„Desenul arborelui”	Experimental	12	12.04	144.50
	Control	12	12.96	155.50
	Total	24	-	-
Grila de observare BAV	Experimental	12	12.79	153.50
	Control	12	12.21	146.50
	Total	24	-	-
Test sociometric Moreno	Experimental	12	12.00	144.00
	Control	12	13.00	156.00
	Total	24	-	-
„Desenul familiei”	Experimental	12	13.00	156.00
	Control	12	12.00	144.00
	Total	24	-	-

Tabel A 21. 2. Date statistice testare GE, GC înainte de intervenție

	Test „Desenul arborelui”	Grila de observație BAV	Test sociometric Moreno	Test „Desenul familiei”
Valoare U Mann Whitney	66.500	68.500	66.000	66.000
Wilcoxon W	144.500	146.500	144.000	144.000
Z	-0.354	-0.212	-1.000	-0.350
Semnif. asimptotică (2-tailed)	0.723	0.832	0.317	0.726
Semnificația exactă	0.755	0.843	0.755	0.755

Tabel A 21. 3. Date test Wilcoxon pentru GE, N=12, retestare

Test	Ranguri	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
Test „Desenul arborelui”, constatativ-formativ	Ranguri negative	12	6.50	78.00
	Ranguri pozitive	0	0.00	0.00
	Egalități	0		
	Total	12		
Grila de observare BAV, constatativ-formativ	Ranguri negative	12	6.50	78.00
	Ranguri pozitive	0	0.00	0.00
	Egalități	0		
	Total	12		
Test sociometric Moreno, constatativ-formativ	Ranguri negative	0	0.00	0.00
	Ranguri pozitive	12	6.50	78.00
	Egalități	0		
	Total	12		
Test „Desenul familiei”, constatativ-formativ	Ranguri negative	12	6.50	78.00
	Ranguri pozitive	0	0.00	0.00
	Egalități	0		
	Total	12		



**Tabel A 21. 4. Valori test Wilcoxon pentru GE, N=12, retestare**

	Test „Desenul arborelui”	Grila de obs. BAV	Test sociometric Moreno	Test „Desenul familiei”
<b>Z</b>	-3.075 <sup>b</sup>	-3.100 <sup>b</sup>	-3.078 <sup>c</sup>	-3.065 <sup>b</sup>
<b>p</b>	0.002	0.002	0.002	0.002

**Tabel A 21. 5. Date test Wilcoxon pentru GC, retestare, N=12, retestare**

Test	Ranguri	N	Media rangurilor	Suma rangurilor
<b>Test „Desenul arborelui”, constatativ-formativ</b>	Ranguri negative	3	2.00	6.00
	Ranguri pozitive	0	0.00	0.00
	Egalități	9		
	Total	12		
<b>Grila de observare BAV, constatativ-formativ</b>	Ranguri negative	1	1.00	1.00
	Ranguri pozitive	0	0.00	0.00
	Egalități	11		
	Total	12		
<b>Test sociometric Moreno, constatativ-formativ</b>	Ranguri negative	1	3.00	3.00
	Ranguri pozitive	4	3.00	12.00
	Egalități	7		
	Total	12		
<b>Test „Desenul familiei”, constatativ-formativ</b>	Ranguri negative	5	3.60	18.00
	Ranguri pozitive	1	3.00	3.00
	Egalități	6		
	Total	12		

## **Declarația privind asumarea răspunderii**

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

Data:

Olaru (Tudor) Lăcrămioara

## CURRICULUM VITAE



### Informații personale

Nume/Prenume	<b>TUDOR LACRAMIOARA ELENA</b>
Adresa	Str. Vrancei nr. 24, mun. Bacău, jud. Bacău, România
Telefon	Mobil: <b>0749233851</b>
Stare civilă	Căsătorită, 2 copii
E-mail	mimisorbacau@yahoo.com
Naționalitate	Română
Data nașterii	21.05.1974
Sex	Feminin

### Locul de muncă vizat/Domeniul ocupațional

### Experiența profesională

Funcția sau postul ocupat	2016 – prezent: prof. consilier școlar la grădinița „Pinochio”, Bacău; 2015 – 2016: prof. consilier școlar Școala Gimnazială „M. Sadoveanu”, Bacău, angajat CJRAE BACĂU; 2011 – 2015: prof. consilier școlar la grădinița „Pinochio”, Bacău; 2002 – 2010: consilier juridic SC CONSTRUCT CONSULTING SRL, Bacău; 2000 – 2002: consilier juridic, SC ALDP SA, Bacău; 1998 – 2000 consilier juridic, Direcția Agricolă, Bacău;
---------------------------	--

Principalele activități și responsabilități

Organizarea și managementul unei unități de învățământ preuniversitar;  
 Secretarul Consiliului de Administrație, grădinița „Pinocchio”, Bacău;  
 Responsabil pentru Comisia de asigurare a calității, grădinița „Pinocchio”, Bacău;  
 Coordonator de proiect european – Comenius (Lifelong Learning Programme);  
 Responsabil pentru resurse umane și compartiment juridic

Tipul activității sau sectorul de activitate

Juridic  
 Educațional

**Educație și formare**

2014 – 2016: Universitatea „Spiru Haret”, Brașov, Facultatea de Psihologie, studii de masterat, programul de studii „Consiliere educațională”;  
 2013: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, program postuniversitar de formare continuă de specialitate de tip blended learning „Consilieri școlari mai bine pregătiți pentru elevii de gimnaziu”;  
 2008 – 2011: Universitatea „Spiru Haret”, București, Facultatea de Psihologie, licențiat în Psihologie;  
 1992 – 2006: Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, Facultatea de Administrație Publică și Drept, licențiat în Drept  
 1988 – 1990: Liceul „G. Bacovia”, Bacău, profil „Matematică – fizică”  
 1990 – 1992: Liceul Nr. 2, Bacău, profil „Matematică – fizică”

**Aptitudini și competențe personale**

Limba(i) maternă(e)

**Limba română**

Limba(i) străină(e)

**Limba engleză**

Autoevaluare

	<b>Înțelegere</b>		<b>Vorbire</b>		<b>Scriere</b>
<i>Nivel european (*)</i>	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
<b>Limba română</b>	Foarte bine	Foarte bine	Foarte bine	Foarte bine	Foarte bine
<b>Limba engleză</b>	Foarte bine	Foarte bine	Foarte bine	Bine	Bine

(\*) Nivelul cadrului european comun de referință pentru limbi

Competențe și abilități sociale	<p>Abilitatea de a lucra cu persoane de diferite naționalități și din medii sociale/culturale diferite;</p> <p>Lucru în echipă sau cu un număr mare de oameni;</p> <p>Empatie;</p> <p>Activitate de consiliere și orientare vocațională desfășurată în Cabinetul „Tudor Logoped Terapie”, opțional de dezvoltare personală desfășurată în grădinița „Pinochio”, Bacău, timp de trei ani;</p> <p>Experiență bogată în domeniul juridic – dosare comerciale, litigii (relații) de muncă, arbitraj comercial etc.</p>
Competențe și aptitudini organizatorice	<p>Evaluarea internă a activității desfășurate în cadrul unei unități școlare;</p> <p>Folosirea unor strategii de muncă diferențiată;</p> <p>Conducerea și coordonarea activității;</p> <p>Proiectare, programare și planificare a activităților manageriale;</p> <p>Organizare, alocare și gestionare a resurselor, proceselor și serviciilor;</p> <p>Comunicare și relaționare;</p> <p>Evaluare și self-management;</p>
Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului	<p>Operare PC: Microsoft Office (Editare Word, PowerPoint, Excel, utilizare Internet)</p>
Alte competențe și aptitudini	<p>Integrare și adaptare la condițiile locului de muncă;</p> <p>Disponibilitate și flexibilitate în programul de lucru;</p> <p>Capacitate de muncă în echipă;</p> <p>Aptitudine comunicativă, punctualitate și seriozitate;</p> <p>Creativitate, dinamism;</p>
<b>Informații suplimentare</b>	<p>Experiență de aplicare la programe europene (de tip POSDRU, Comenius)</p> <p>Dispusă la colaborare, part-time, convenție civilă etc.</p>

## LUCRĂRI PUBLICATE

### LISTA LUCRĂRILOR ȘTIINȚIFICE LA TEMA TEZEI

#### 1.1. În reviste din alte baze de date acceptate de către ANACEC (În următoarele baze de date (CEEOL, DOAJ)

1. **OLARU, L.E.** Correction of aggressive behavior in preschoolers/Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *ICIPED, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. 2018, Vol. 22, pp. 217-221, Bacău: Alma Mater Publishing House, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127.
2. **OLARU, L.E.** Modalități de manifestare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *ICIPED, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. 2017, Vol. 21, pp. 95-102, Bacău: Alma Mater Publishing House, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127.

#### 1.2. În reviste din Registrul Național al revistelor de profil (Categorie B)

3. **DIȚA, M., TUDOR L.E.** Vagabondul – personalitate deviantă. În: *Revistă științifico-practică Vector European*. 2021, Nr. 2, pp. 167 – 171. ISSN 2345-1106 E-ISSN 2587-358X.

#### 1.3. Alte reviste

4. **TUDOR (OLARU) L.E.** Intervenția psihologică la preșcolarii agresivi. În: *Revista Națională Strategii educaționale de succes*. 2020, Nr. 2, Craiova, pp. 6-8. ISSN 2668-2214, ISSN-L: 2668-2214.
5. **OLARU (TUDOR), L.E.** Strategii de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Revista Magistrum*, 2020, nr. 2, pp.1871-1875. ISSN -2668-9383, ISSN-L: 2668-9383.

#### 2.1. În lucrările manifestărilor științifice incluse în Registrul materialelor publicate în baza manifestărilor științifice organizate din Republica Moldova

6. **OLARU (TUDOR), L.E, VÎRLAN, M.** Strategii de diminuare a comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Probleme ale științelor socioumaniste și ale modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, Seria 22, V. 1, 2020, pp. 200-203. ISBN 978-9975-46-450-5.
7. **OLARU (TUDOR), L.E.** Plan de intervenție psihoterapeutică pentru diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. 18, Partea 3, 2019. Chișinău: Tipografia UPS”Ion Creangă”, pp. 218-230. ISBN 978-9975-46-423-9.
8. **OLARU (TUDOR), L. E.** Influența factorilor de mediu asupra comportamentului uman. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor*. Volumul XVII. Partea a II-a. Chișinău, 2018, p. 305-313. ISBN 978-9975-46-394-2.

## 2.2. În lucrările conferințelor științifice desfășurate în România

9. **TUDOR (OLARU), L. E.** Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari. În: *Lucrările Simpozionului Interjudețean "Cooperare, încurajare, perseverență"*, ediția a III-a, 27 mai 2022. Bacău: editura Docucenter, pp. 224 – 226. ISSN 2559-3463.
10. **TUDOR, L. E.** Metode de intervenție psihologică individuală. În *Materialele Simpozionului Național Inovație în educație Educates*, ediția a VIII-a, Universitatea de Medicină și Farmacie Tg. Mureș, 17 decembrie 2021, pp. 770-775. ISBN 978-606-9086-10-0.
11. **OLARU (TUDOR), L. E.** Diminuarea agresivității la preșcolari – program de intervenție. În: *Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale. Materialele Simpozionului Național*. Bacău: Ed. Smart Academic, 2019, pp. 58-60. ISBN 978-606-8947-63-1.
12. **TUDOR, L. E.** Intervenție psihologică la preșcolarii agresivi. În *Materialele Simpozionul Național Inovație în Educație Educates*, ediția a VI-a, Universitatea de Medicină și Farmacie Tg. Mureș, 20 decembrie 2019, pp. 778-782. ISBN 978-606-9086-03-2.
13. **TUDOR, L. E.** Consiliere parentală. În: *Lucrările Simpozionului Interjudețean Cooperare, încurajare, perseverență*. Bacău, 12 mai 2018, ediția a II-a, pp. 224-225. Bacău: editura Docucenter. ISSN 2559-3463.
14. **TUDOR, L. E.** Diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari. În: *Psihologie, Educație și dezvoltare umană. Materialele Conferinței internaționale*. Brașov: Ed. Universității Transilvania. 2018, pp. 193-198, ISSN 2360-2597, ISSN-L 2360-2597.
15. **TUDOR G., TUDOR, L. E.** Cum educăm inteligența emoțională a copiilor. În: *Lucrările Simpozionului Interjudețean Cooperare, încurajare, perseverență*. Bacău, 20 mai 2017, ed. a II-a, pp. 227-229. Bacău: editura Docucenter. ISSN 2559-3463.
16. **OLARU (TUDOR), L. E.** Agresivitatea copiilor. În: *Psihologie, Educație și dezvoltare umană. Materialele Conferinței internaționale*. Brașov: Ed. Universității Transilvania. 2017, pp. 94-102, ISSN 2360-2597, ISSN-L 2360-2597.

## CURSURI DE FORMARE

1. Curs de formare „Proiecte europene”, CCD Bacău, în colaborare cu ISJ Bacău, 23.02.2019;
2. Program de formare continuă „Instruirea cadrelor didactice în dezvoltarea competențelor de planificare, concepere și derulare a proiectelor educaționale” – 24 ore, Universitatea „Spiru Haret”, București, februarie, 2019, Bacău;
3. Curs de formare continuă „Managementul organizației școlare”, acreditat OMECTS nr. 4482/2019, 120 ore, 30 credite, 18.07.2019 – 07.08.2019;

4. Curs de formare continuă „Managementul stresului în context educațional”, furnizat de Asociația „Educațional Zece Plus”, acreditat OMECTS 5664/2011, 60 ore, 15 credite, 07.08.2019 – 24.08.2019;
5. Curs de formare continuă „Strategii de consiliere educațională a părinților”, furnizat de CCD „Grigore Tăbăcaru”, Bacău, acreditat OMEN nr. 3425/23.03.2013, 40 ore, 10 credite;
6. Formare continuă „Ateliere de comunicare cu copiii”, furnizat de CCD „Grigore Tăbăcaru”, Bacău, 24 ore, 2016;
7. Curs de formare continuă „Mediator școlar”, furnizat de asoc. „EDU ZECE PLUS”, nr. 00253455, acreditat OMECT nr. 5253/ 2003, 1080 ore, 60 de credite;
8. Conferință internațională „Psihologie, educație și dezvoltare umană. Abordări în traumă, supervizarea și practica reflexivă”, 23–25.11.2018, Brașov. 22 credite CPR (5 credite participare, 5 credite lucrare, workshopuri 12 credite);
9. Workshop „Psihoterapia experiențială în reconstituirea și dezvoltarea personală”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul conferinței internaționale „Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman de învățare”, Iași, 2018. 10 credite;
10. Workshop „Metoda Feuerstein de la teorie la practică”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul conferinței internaționale „Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman de învățare”, Iași, 2018. 10 credite;
11. Workshop „Dezvoltarea abilităților creative la școlari”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul conferinței internaționale „Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman de învățare”, Iași, 2018. 10 credite;
12. Workshop „Emoțiile și bolile lor”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul conferinței internaționale „Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman de învățare”, Iași, 2018. 10 credite;
13. Conferința internațională „Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman de învățare”, Iași 2018. 10 credite;
14. „Edupol – Politici publice pentru educație”, aprilie – iulie 2018, Asociația Centrul Syene pentru educație, POCA/111/1/1;
15. Curs de formare continuă „Evaluarea psihologică a copilului și al adultului cu tulburare pe spectrul autist și tipuri de intervenție”, furnizat de Institutul Român de Supervizare și Formare Profesională în Psihologie, 18.03.2017. 20 credite;
16. Curs de formare continuă „Intervenții de scurtă durată în tulburarea pe spectrul autist adult/copil”, furnizat de Institutul Român de Supervizare și Formare Profesională în Psihologie, Vrancea, 2017. 20 credite;



17. Workshop „Arta de a fi – intervenție psihologică”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul Conferinței Internaționale „Psihologie, educație și dezvoltare umană”, Bacău, 2017. 10 credite;
18. Workshop „Metoda Feuerstein de la teorie la practică”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul Conferinței Internaționale „Psihologie, educație și dezvoltare umană” Bacău, 2017. 10 credite;
19. Workshop „Psihoterapia experiențială în reconstituirea și dezvoltarea personală”. Colegiul psihologilor din România. În cadrul Conferinței Internaționale „Psihologie, educație și dezvoltare umană” Bacău, 2017. 10 credite;
20. Workshop „Abordări focalizate pe corp în psihoterapie”. Colegiul Psihologilor din România. În cadrul Conferinței Internaționale „Psihologie, educație și dezvoltare umană”, Bacău, 2017. 10 credite;
21. Curs de formare continuă „Incursiune în curriculum”, furnizat de CCD Botoșani. 10 ore, CAER 1803/2018, martie 2018;
22. Simpozionul Național cu Participare Internațională „KREATIKON: Creativitate – Formare – Performanță”, ediția a XIII-a, 2017, Iași;
23. Internațional Conference on Innovation Psychology, Education and Didactics – ICIPED, Bacău, 11 martie, 2017, ”V. Alecsandri” University, Bacău, România;
24. Curs formare continuă „Actualitate în semiologia pentru psihologi”. Asociația IPA în domeniul sănătății mintale, București. Seria A nr. 1106/09.05.2020, 10 credite CPR;
25. Curs de formare continuă „Actualități în evaluarea clinică psihologică a tulburărilor de personalitate. Redactarea protocolului de evaluare”. Asociația IPADSM București, 10.05.2020, 10 credite CPR;
26. *Certificare de utilizare a noilor tehnologii în activitatea didactică*, nr. 9549/06.06.2019, Asociația „Educrates”, Tg. Mureș;
27. *Actualități în evaluarea clinică psihologică a tulburărilor de personalitate în conformitate cu criteriile DSM-V și ICD -11*. IPADSM , Seria A, nr. 1205/10.05.2020 – 10 credite CPR;
28. *Teste, metode și tehnici utilizate în psihologia clinică pentru evaluarea persoanelor cu dizabilități (nevoi speciale). Demența și tulburarea organică de personalitate* - IPADSM, Seria A, nr. 1551/26.09.2020 – 10 credite CPR;
29. *Cum ne antrenăm parentingul apreciativ QIE* – Asociația Holtis – nr. 9771/13.07.2020;
30. Asociația „Educrates” – Mureș. *Utilizare platformă educațională și softuri de evaluare*, EDU-9549/6.06.2019;

## CONFERINȚE ȘI SIMPOZIOANE

1. Simpozionul Interjudețean Cooperare, încurajare, perseverență, ediția a III-a, 27 mai 2022, Bacău;
2. Simpozionul Național Inovație în educație Educrates, ediția a VIII-a, Universitatea de Medicină și Farmacie Tg. Mureș, 17 decembrie 2021;
3. Conferința națională *Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale*, Asociația Roza Venerini, Bacău, 23.02.2019 (cu publicare);
4. Conferința județeană *Deschide-ți inima*, Huși, jud. Vaslui, CAERI 2255/09.01.2019, GPP nr. 1 (cu publicare);
5. Simpozion național *Abandonul școlar – cauze și modalități de prevenire*, Asociația *Arabela Smart Design*, Argeș, iunie 2018;
6. Simpozionul național *Rolul activităților extrașcolare în procesul educațional*, Pitești, jud. Argeș, martie 2018;
7. Conferința internațională *Contribuția lui Reuven Feuerstein la dezvoltarea potențialului uman*, Iași, 25-26 aprilie 2018;
8. Simpozion internațional *Educație fără frontiere*, ziarul *Esențial în educație*. Gimnaziul „S. Rădăuțanu”, Iezărenii Vechi, 19.05.2017;
9. Simpozion regional *Teorie și practică în evaluarea procesului psihopedagogic/didactic – evaluare și intervenție terapeutică*, ed. IV-a, ISJ Timiș și Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „C. Păunescu”, Timiș, Recaș, 31.03.2017;
10. Conferința internațională „Psihologie, educație și dezvoltare umană”. Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău și Universitatea „Spiru Haret”, București, Bacău, 9 mai 2017;
11. Simpozion județean *Cooperare și încurajare prin strategii didactice interactive*. Școala Gimnazială „M. Sadoveanu”, Bacău, 20.05.2017;
12. Simpozion național „Cei șapte ani de-acasă”. 1331/01.03.2017, Pitești jud. Argeș, martie 2017, Editura „Esențial Media”;
13. Simpozion național *Educates*, ediția a VI-a, Universitatea de Medicină și Farmacie, Tg. Mureș, 20.12.2019;
14. Simpozion interjudețean *Cooperare, încurajare, perseverență*, ed. a II-a. Școala gimnazială „M. Sadoveanu” și ISJ Bacău, 12 mai 2018;
15. Proiect național *Promovarea imaginii școlii*, ed. III-a. Editura „Esențial Media”, ian-dec. 2018;
16. Simpozion național *Tradiții și obiceiuri de iarnă la români – Importanța activităților școlare în parteneriat cu părinții*. Revista *Educația face diferența*, decembrie 2016;

17. Simpozion interjudețean *Cooperare și încurajare prin strategii didactice interactive*, ed. I-a. Școala gimnazială „M. Sadoveanu”, Bacău, 20.05.2017;
18. Conferința internațională *Inovație în psihologie, educație și didactică*. ICIPED, Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, 10 – 11.03.2017;
19. Simpozion național *KREATIKON Creativitate, formare, performanță*, ed. a XIII-a. Universitatea „Petre Andrei”, Iași, 24.03.2017;
20. Conferința internațională ICIPED. Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, 10 – 11.03.2017;
21. Simpozion Internațional *Management Educațional – realizări și perspective*, ediția a III-a, Iași, 2020. Școala Gimnazială Liteni, Iași. Avizat CAEJ 11297/20.12.2019;
22. Sesiunea națională de comunicări științifice *Practici actuale pentru învățarea remediată*, ediția a III-a. ASE „Magistrum”, Iași, 2020;
23. Conferința internațională *Tradiții strămoșești la românii de pretutindeni*. Școala Liteni, Iași, 2020;
24. Conferința națională *Strategii educaționale de succes pentru incluziune*. Centrul școlar pentru educație incluzivă „Sf. Vasile”, Craiova, 2019;
25. Sesiunea interjudețeană de comunicări științifice și metodice *Incursiune în curriculum*. Botoșani, feb. 2018. CAERI-2018-1803.