

Magda Tufeanu

SUBREALIZAREA ȘCOLARĂ

Incursiune teoretică
și aplicativă

COLECȚIA PSIHOLOGUL EXPERT

SERIA
DOCTORATE



CUPRINS

Capitolul 1 – Fenomenul subrealizării școlare	
Ce este subrealizarea școlară?	7
Delimitări conceptuale	7
Definire	8
Cauze și factori care favorizează apariția subrealizării școlare	12
Modelul etiologic care include factori individuali	13
Modelul etiologic care include factori familiali	14
Modelul etiologic care include factori școlari	15
Modelul etiologic care include factori sociali	17
Rezumatul capitolului	18
Capitolul 2 – Subrealizarea școlară la vârsta adolescenței	
Subrealizarea școlară în contextul schimbărilor sociale	20
Semnificații, caracteristici și factori ai schimbării sociale	20
Impactul schimbărilor sociale asupra dezvoltării în adolescență	22
Adolescenții subrealizați școlar	27
Caracteristici ale adolescenților subrealizați școlar	27
Competențele sociale și emoționale – resurse pentru depășirea subrealizării școlare	29
Rezumatul capitolului	36
Capitolul 3 – Investigarea profilului competențelor sociale și emoționale ale adolescenților subrealizați școlar	
Baza conceptuală a cercetării	38
Organizarea cercetării și metodele de colectare a datelor	40
Scop, obiective, ipoteză	40
Metode de colectare a datelor	42
Diferențierea elevilor în funcție de nivelul realizării școlare	45
Profilul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar	47
Normalitatea distribuțiilor variabilelor dependente	47
Analiza comparativă	50
Alte particularități psihosociale ale adolescenților subrealizați școlar	53
Rezumatul capitolului	68
Capitolul 4 – Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale – program pentru adolescenții subrealizați școlar	
Organizarea demersului de intervenție și metodele de colectare a datelor	61
Scop și obiective	61
Metode de colectare a datelor în rândul elevilor	62
Metode de colectare a datelor în rândul părinților	63
Metode de colectare a datelor în rândul diriginților	65

Caracteristici ale adolescenților din grupul experimental	65
Criterii de selecție a participanților și caracteristici ale acestora	65
Analiza răspunsurilor date de elevi la interviuri	66
Analiza răspunsurilor date la chestionare de către părinți și diriginți	68
Caracteristici ale participanților din grupul de control	71
Echivalența grupurilor experimental și de control în ceea ce privește nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale	72
Elaborarea și implementarea programului de intervenție	73
Analiza cantitativă a rezultatelor implementării programului	81
Nivelul competențelor sociale și emoționale obținut în grupul experimental înainte și după realizarea programului de intervenție	82
Comparațiile dintre nivelurile competențelor sociale și emoționale obținute în grupul experimental și în cel de control	86
Nivelul competențelor sociale și emoționale în grupul de control	87
Rezumatul capitolului	89
Considerații finale	90
Bibliografie	92
Anexe	101

CAPITOLUL 1

Fenomenul subrealizării școlare

Problematica subrealizării reiese din diversitatea și complexitatea formelor sub care se prezintă și din efectele pe termen lung pe care le produce la nivel individual și social, cu repercusiuni asupra adaptării la sarcinile dezvoltării specifice tinereții și vârstei adulte. În aceste circumstanțe, sunt afectate aspirațiile și realizările în plan academic, integrarea pe piața muncii și reușita profesională, succesul în interacțiunile sociale, reprezentarea propriei persoane, stima de sine etc. De asemenea, extinderea fenomenului subrealizării se asociază cu creșterea costurilor de elaborare și implementare a programelor destinate prevenirii fenomenului, cu o imagine publică negativă a sistemului de învățământ și o rată mai ridicată a șomajului, prin adăugarea absolvenților de toate gradele (învățământ superior, licee teoretice/vocaționale sau școli profesionale/postliceale) insuficient pregătiți să-și asume integrarea pe o piață a muncii deosebit de selectivă și competitivă.

Ce este subrealizarea școlară?

În societățile europene, sistemele de învățământ au traversat perioade de schimbări majore și accelerate dictate de revoluția tehnologică, socială, economică, culturală și politică care a marcat a doua jumătate a secolului al XX-lea și primul deceniu al secolului nostru. Progresul economic, a atras după sine intensificarea concurenței în sectoarele industriale și ale serviciilor, provocând creșterea cerințelor pieții muncii asupra formării profesionale a salariaților, prin formularea de noi exigențe legate de selectarea forței de muncă pe criterii de competențe înalte. Înțelegând importanța din ce în ce mai mare acordată calității și presiunea pentru eficiență, școala contemporană și-a reevaluat misiunea, obiectivele și conținuturile procesului educațional (în acord cu cererea economico-socială), a elaborat noi forme de instruire și de evaluare și a creat un sistem-cadru comun care să permită transferul de cunoștințe și competențe certificate, la nivel european. Deși în domeniul învățământului s-au făcut progrese notabile privind alinierea standardelor în vederea satisfacerii noilor deziderate profilate la nivel economic și social, se manifestă încă fenomene negative: subrealizarea școlară (engl. academic underachievement – mergând de la forme ușoare până la eșecul școlar total), scăderea interesului față de școală, abandonul școlar, devianța școlară (indisciplina, violența, absenteeismul, fuga de la școală), stresul școlar etc.

Delimitări conceptuale

Fenomenul subrealizării școlare se află, de peste o jumătate de secol, în atenția cercetătorilor din psihologia școlară, socială sau a dezvoltării, fiind studiată cu precădere în SUA de o serie de specialiști, ca de pildă: J. A. Baker, R. Bridger și K. Evans (1998), L. J. Emerick (1992), S. P. Hinshaw (1992), K.-L. Lau și D. W. Chan (2001), D. B. McCoach și D. Siegle (2001, 2003a, 2003b, 2008, 2009), J. S. Peterson și N. Colangelo (1996), S. Reis și D. McCoach (2000), care și-au concentrat interesul mai ales asupra elevilor supradotați. În România, analize teoretice și cercetări pe acest subiect au fost realizate de către G. Masari (2006), A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu (2006) sau de C. Crețu (1997).

Subrealizarea școlară a copiilor și tinerilor dotați (cognitiv-intelectual) a fost descrisă ca fiind „una dintre cele mai mari pierderi sociale...” (J. C. Gowan, 1955; apud Emerick, 1992), cu costuri extinse și în plan personal, cum ar fi de exemplu pierderea oportunităților de accesare a programelor educaționale avansate și pentru dezvoltarea personală. „Astăzi, nu există nicio problemă mai frustrantă decât situația în care un copil cu o minte strălucitoare ajunge să nu obțină un nivel al performanțelor școlare în acord cu abilitățile sale intelectuale.”, afirma L. J. Emerick (1992, p. 140). Simultan, copiii

înzestrați, care ajung subrealizați, pot experimenta mai mult decât insatisfacția rezultatelor slabe și dezaprobarea din partea profesorilor și a părinților. Perceperea nivelului inadecvat la care se situează performanțele lor la învățatură sau a dificultăților pe care le întâmpină în parcurgerea altor etape ale procesului de învățare, generează trăiri neplăcute pe fondul cărora apar atitudini negative față de școală, de sine și de învățare în general și scăderea motivației (Covington, 1984; apud Emerick, 1992).

Preocupările vizând tematica subrealizării școlare s-au concretizat într-un număr considerabil de lucrări științifice, dar există încă numeroase controverse, chiar și în ceea ce privește definirea sa. Aceasta a suscitat numeroase discuții, nu numai din cauza dificultăților de a delimita conceptele din punct de vedere teoretic ci și a stereotipurilor și atitudinii acelor specialiști (educatori, psihologi școlari) sau/și părinți, care nu sunt dispuși să accepte că pot exista copii/tineri cu abilități bune sau foarte bune în plan cognitiv-intelectual, mascate de rezultatele școlare medii sau sub medie. Fără o definiție clară, conceptul de subrealizare școlară rămâne eluziv (Hoover-Schultz, 2005). Ne putem gândi la el ca situându-se la polul opus realizării școlare? Care ar fi relația dintre subrealizarea școlară și insuccesul școlar? Explicarea fenomenului subrealizării școlare presupune delimitarea raportului cu noțiunile de reușită și nereușită școlară.

Termenii de succes școlar și reușită școlară sunt percepuți ca fiind sinonimi în majoritatea dicționarelor de psihologie și de pedagogie. Succesul școlar semnifică „...obținerea unor rezultate școlare bune sau foarte bune, conforme cu scopul și obiectivele procesului instructiv-educativ și cu dorința și interesele agenților implicați (profesori, elevi)” (Schaub și Zenke, 2001) și este exprimat prin randamentul școlar care ne indică nivelul de pregătire teoretică și practică a elevilor la un moment dat, în raport cu prevederile planurilor de învățământ și a programelor școlare. Aprofundând definiția sub aspect pedagogic, A. Gugiuman (1986) sublinia că putem vorbi despre succes școlar dacă elevul este în stare să-și însușească, într-un anumit interval de timp, elementele (cunoștințe, pricepere, deprinderi, tehnici de muncă intelectuală și practică, atitudini etc.) prevăzute în programele școlare și, corespunzător criteriilor de notare în vigoare, acesta nu se situează mai jos de nivelul satisfăcător, care este minimul obligatoriu. Reușita școlară, având la bază comparația dintre standardele școlare și deprinderile, abilitățile sau cunoștințele dobândite de către elev, poate fi integrată în noțiunea mai largă de adaptare școlară (definită prin capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza influențele instructiv-educative, alături de dorința și capacitatea de a suporta influențele modelatoare, de a se acomoda la cerințele instituției școlare în care se găsește). Cercetările întreprinse au indicat faptul că realizarea cu succes a adaptării școlare este o forță motrice în evoluția inițială și ulterioară a copiilor, puberilor și a adolescenților mai ales în sfera atitudinilor pe care aceștia le au față de școală și în cel al reușitei școlare (Patrick, Yoon și Murphy, 1995). În aceste demersuri, au fost luate în calcul atât o serie de competențe cognitive cât și unele competențe sociale (de pildă capacitatea de a-și face noi prieteni și de a menține relații pozitive cu covârșnicii sau comportamentul în cadrul colectivului școlar) ale elevilor (Patrick, Yoon și Murphy, 1995). Concluziile extrase au contribuit la conștientizarea importanței pe care o are investigarea perioadelor de tranziție traversate, mai ales în primii ani de școală, pentru că ele joacă un rol important în trasarea traiectoriei școlare pe care un elev o parcurge. Neconcordanța, dezacordul dintre rezultatele obținute de elev și exigențele școlare se concretizează în nereușita școlară (ca termen echivalent, insuccesul școlar). V. Popescu (1991) opinează că insuccesul școlar arată neîndeplinirea de către elevi a cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepanței dintre exigențe, posibilități și rezultate, în timp ce alți autori nuanțează complexitatea conceptului, prin reliefarea multitudinii formelor de manifestare ce se întrepătrund, în cadrul unei dinamici (Masari, 2006): rămânerea în urmă la învățatură, mediocritatea, inadaptarea școlară, subrealizarea școlară, eșecul până la abandonul școlar.

Definire

În literatura de specialitate au fost evidențiate diverse accepțiuni sau abordări a conceptului de subrealizare școlară, fiind identificate trei teme mari reflectate în definițiile elaborate (Dowdall și Colangelo, 1982; citați de Hoover-Schultz, 2005):

- subrealizarea ca discrepanța dintre potențialul individual cu privire la realizarea (achizițiile) școlară și nivelul actual al realizării;
- subrealizarea ca discrepanța dintre predicția cu privire la realizarea școlară și nivelul actual al realizării;
- subrealizarea ca eșec al dezvoltării și utilizării potențialului cognitiv-intelectual.

J. R. Whitmore (Whitmore, 1980; apud Moore, 2006) opinează că elevii dotați, dar subrealizați școlari, sunt aceia care în mod excepțional demonstrează o înaltă capacitate de a se realiza dar, în sarcinile școlare zilnice sau la testele de achiziții școlare, nu ajung la performanțe satisfăcătoare în raport cu nivelul lor. În concepția sa, subrealizarea școlară poate fi descrisă prin patru dimensiuni: a) discrepanța dintre aptitudini și nivelul realizării (achizițiilor) școlare (care poate fi expresia unei dizabilități de învățare sau a unor limite ale testării nivelului aptitudinilor cognitiv-intelectuale sau al nivelului achizițiilor); b) durata (putem distinge episodul unic – cum ar fi, subrealizarea la o singură disciplină de studiu de subrealizarea cronică); c) gradul de extindere (care poate varia de la deficiențe în activitatea școlară până la subrealizarea generală) și d) intensitatea (care poate varia de la o ușoară subrealizare până la subrealizarea severă).

Conform lui J. A. Baker, R. Bridger și K. Evans (1998) subrealizarea școlară, în cazul elevilor dotați cognitiv-intelectual, reprezintă eșecul pe care un copil îl are într-un domeniu în care a fost diagnosticat ca având un potențial ridicat – la începutul anilor 1990, ei au estimat că „în SUA, între 15 și 40 % dintre elevii superiori dotați se aflau în riscul eșecului școlar sau al subrealizării semnificative (cf. Baker, Bridger și Evans, 1998). Schaub și Zenke (2001) apreciază că vorbim despre subrealizare școlară este atunci când randamentul școlar se situează sub nivelul așteptărilor formulate în baza evaluării inteligenței generale a unei persoane, iar pentru Masari (2006) ea înseamnă „...neatingerea nivelului optim de performanță de către elevii cu aptitudini înalte din cauza condițiilor nefavorabile din mediul educațional, familial și social ... aceștia fiind „prizonierii circumstanțelor” (p. 52).

Masari ilustrează evoluția semnificațiilor acestui concept trecând în revistă o serie de alte definiții, a căror examinare dezvăluie că majoritatea autorilor găsesc că subrealizarea școlară reprezintă discrepanța dintre potențialul (cognitiv și intelectual) și performanțele obținute în activitatea școlară. De exemplu (apud Masari, 2006):

- Subrealizarea desemnează performanța școlară a unui elev, situată cu o abatere standard mai jos de nivelul abilității întregului grup din care face parte elevul în cauză (J. C. Gowan, 1955).
- Un adolescent (elev de liceu) este subrealizat școlar, atunci când are un coeficient de inteligență peste 110 și o medie generală, pentru o anumită perioadă de școlarizare (engl. grade point average/GPA), sub nivelul covârșnicilor (M. C. Shaw și J. T. McCuen, 1960).
- Un elev este subrealizat școlar, atunci când scorurile la probele de inteligență verbală și non-verbală sunt superioare sau egale cu C.I. = 116 (coeficient de inteligență), în timp ce scorurile la probele achiziții școlare sunt situate cel puțin cu un prag mai jos decât cel așteptat sau notele școlare sunt de nivelul B (pe scala de evaluare utilizată în SUA) sau mai jos (M. M. Ohlsen și G. M. Gazda, 1965).
- Persoana dotată cognitiv și subrealizată școlar este aceea care nu numai că eșuează școlar, ci se situează adesea sub nivelul realizării școlare al covârșnicilor cu abilități cognitive de nivel mediu (J. B. Ralph, M. L. Goldberg și A. H. Passow, 1966).
- Subrealizarea școlară este atunci când un copil are un C.I. înalt, dar are rezultate școlare slabe (A. Ziv, 1977).
- Un elev care demonstrează performanțe excepționale la probele de inteligență, dar care nu excelează la fel de bine ca elevii de aceeași vârstă în problemele legate de școală poate fi etichetat ca subrealizat școlar (B. Clark, 1988).
- Un elev este realizat școlar, atunci când potențialul său înalt este demonstrat prin inteligență și note școlare, iar subrealizarea frapează prin discrepanța dintre performanță și potențial (S. M. Baum, J. S. Renzulli și T. P. Hebert, 1995).

Crețu (1997) precizează că, în rândul elevilor subrealizați școlari, putem include „...atât pe acei elevi care se află în situație de nepromovare a sarcinilor școlare, cât și pe cei care nu își ating cotele

personale ale performanței în diferite arii ale activității școlare, din cauza unei multitudini de variabile de personalitate, care interacționează pe perioade îndelungate de timp, cu condițiile neadecvate de mediu educațional formal și informal.” (p. 79). Autoarea, coordonator al activităților desfășurate de Asociația RO-Talent (filiala Iași), distinge trei faze (niveluri de agravare) ale acestui fenomen: a) subrealizarea școlară incidentală (frecvent întâlnită – elevul obține note școlare bune și foarte bune ca urmare a îndeplinirii, în mod conștient, a sarcinilor care sunt obligatorii, dar care nu îi solicită întregul potențial de care dispune); b) subrealizarea școlară moderată (elevul obține note mediocre, care nu sunt alarmante pentru continuarea traseului educațional, numai că sunt mult sub nivelul potențialului intelectual) și c) subrealizarea școlară severă (elevul rămâne corijent sau repetent, în condițiile unui potențial intelectual performant).

A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu (2006) propun o definiție operațională a subrealizării școlare, prin referirea performanței școlare (mediei notelor pe un an școlar) la întregul spectru posibil al nivelurilor aptitudinii cognitive (inteligenței) generale, apreciind că trebuie să existe un echilibru între nivelul inteligenței generale și nivelul performanțelor școlare obținute efectiv de către elevi. Raportul dintre nivelul inteligenței generale (în unități C.I.) și nivelul performanței școlare trebuie raportat la fiecare grup de referință în parte (clasă școlară). El poate fi calculat după ce, în prealabil, ambele variabile sunt transformate pe o aceeași scală metrică (notele standardizate z), prin raportarea la valorile de referință (medie și abatere standard). În funcție de valorile standardizate obținute, putem întâlni (Laurențiu și Clinciu, 2006):

- **subrealizare școlară/ randament școlar negativ** (atunci când performanțele școlare ale elevului sunt sub nivelul capacității intelectuale generale);
- **realizare școlară optimă / randament școlar optim** (atunci când performanțele școlare sunt pe măsura aptitudinii intelectuale generale a elevului);
- **suprerealizare școlară/ randament școlar pozitiv** (atunci când performanțele școlare sunt superioare nivelului inteligenței generale a elevului).

Într-un studiu efectuat pe 322 de elevi români (atât de gimnaziu, cât și de liceu), A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu (2006) au identificat 21% dintre elevi ca fiind subrealizați școlar, 56% ca având un nivel optim al realizării școlare (în acord cu potențialul intelectual) și 22% ca fiind suprerealizați școlar. În lucrarea lor, cei doi specialiști sugerează că, în analiza subrealizării și a suprerealizării școlare, trebuie să ținem cont și de alte variabile: nivelul studiilor absolvite de către părinți, mediul de rezidență al elevilor, tipul de instituție de învățământ (liceu teoretic sau liceu vocațional), anumite trăsături de personalitate sau nivelul de cristalizare a intereselor elevilor. Ei notează că „...resursa intelectuală dominantă nu poate fi valorizată de către subrealizații școlare și aceasta probabil din lipsa unor trăsături de personalitate și a unor interese vocaționale concordante cu reușita școlară” (p. 118).

Cea mai utilizată definiție a subrealizării școlare este oferită de Reis și McCoach (2000, p. 157): „Subrealizații școlare sunt elevi care dovedesc o discrepanță severă între nivelul așteptat al realizării școlare (așa cum este măsurat prin testele standardizate de achiziții sau prin probele care vizează abilitățile cognitive sau intelectuale) și cel obținut efectiv (așa cum este măsurat prin notele obținute de elev sau prin evaluările profesorilor)”. Conform autorilor citați, pentru ca un elev să fie clasificat ca subrealizat, discrepanța dintre nivelul așteptat și cel actual al realizării (performanței) școlare nu trebuie să fie rezultatul direct al unei dizabilități de învățare diagnosticate. Definiția propusă de Reis și McCoach (2000) are un caracter operațional și a fost preluată în multe studii empirice care au vizat mai ales segmentul elevilor dotați cognitiv-intelectual, însă subrealizați școlari. Cei doi pun în discuție mai multe probleme care apar în legătură cu definirea subrealizării școlare, arătând că în sistemul educațional american, o metodă comună pentru identificarea nivelului cognitiv-intelectual este aceea de administrare a unor teste de inteligență ale căror rezultate se exprimă în unități I.Q., dar criteriile pentru depistarea dotării de nivel superior variază de la un stat american la altul și chiar de la o regiune la alta, aspect care este valabil și pentru spațiul european, respectiv pentru cel românesc. În anumite sisteme educaționale a fost mandatată utilizarea unor criterii multiple pentru a identifica copiii și adolescenții superiori dotați, dar indicatorii utilizați pentru cuantificarea performanțelor școlare au anumite limite. De exemplu, testele standardizate de achiziții școlare (realizare școlară), deși sunt fidele, pot să nu reflecte direct

experiența actuală a unui elev, motiv pentru care nu trebuie apreciate ca fiind un indicator al performanțelor școlare ale elevului (Reis și McCoach, 2000). La rândul lor, notele școlare, impregnate de subiectivism, reflectă stilul de evaluare al profesorilor sau cultura evaluării din instituțiile de învățământ, deși sunt cel mai adesea utilizate în evaluarea performanțelor școlare ale elevilor. O altă problemă a definirii subrealizării școlare este legată de înțelegerea discrepanței dintre abilitățile cognitiv-intelectuale și nivelul realizării școlare (Reis și McCoach, 2000). Nu există nici un motiv să credem că toți elevii superiori dotați intelectual trebuie să obțină performanțe foarte bune la școală sau că abilitățile cognitiv-intelectuale și nivelul achizițiilor în plan școlar ar trebui să coreleze perfect (Reis și McCoach, 2000).

Reis și McCoach (2000) îl citează pe R. L. Thorndike care enumeră patru motive pentru valoarea modestă a corelației dintre nivelul abilităților cognitiv-intelectuale și cel al achizițiilor școlare:

- **Eroarea de măsurare.** Nici un test de inteligență sau de achiziții școlare nu este perfect fidel. Unele variabile (să zicem, dispoziția emoțională a elevului sau starea de sănătate) pot masca nivelul real al inteligenței sau al achizițiilor de care este capabil elevul.
- **Eterogenitatea criteriului utilizat în definirea subrealizării școlare.** Natura și semnificația realizării școlare (operaționalizată, de cele mai multe ori, prin notele școlare) diferă de la o școală la alta, de la un profesor la altul, de la o disciplină la alta și de la un elev la altul. Nu putem compara notele și mediile elevilor din clase (școli) diferite, la aceeași disciplină, întrucât acestea reflectă stilul educațional al profesorului, procedurile de evaluare pe care le utilizează sau politica notării.
- **Conținutul limitat al predictorilor.** Comportamentul uman este condiționat de un număr mare de variabile, motiv pentru care nu putem accepta că un test de aptitudini școlare reflectă toate variabilele care determină realizarea școlară. Achizițiile/performanțele școlare sunt explicate atât de abilitățile cognitiv-intelectuale, cât și de motivație, anumite trăsături ale personalității elevului, mediul familial și cel școlar, presiunea din partea covârșnicilor etc.
- **Impactul experiențelor variate asupra realizării școlare în rândul elevilor.** Este vorba despre influențele din partea mediului (familial, social, cultural, școlar) și a evenimentelor de viață, care au un rol major asupra realizării școlare a unui elev. Unui adolescent care este depresiv sau are probleme cu consumul de droguri îi pot scădea rapid notele școlare, fără ca nivelul aptitudinilor cognitiv-intelectuale (relevante pentru realizarea școlară) sau nivelul achizițiilor școlare să justifice acest lucru.

Definirea operațională a subrealizării școlare permite compararea rezultatelor diferitelor studii derulate, oferind cercetătorilor și specialiștilor din educație o imagine mai clară asupra caracteristicilor fenomenului semnalat, numai că este sacrificată flexibilitatea includerii unora dintre elevi în această categorie. Subrealizarea este o experiență negativă care poate afecta multe tipuri de elevi, nu numai pe cei supradotați (Crețu, 1997). Reis și McCoach (2000) atrag atenția asupra faptului că, în efortul de definire și de identificare a copiilor, adolescenților și tinerilor subrealizați școlar sau academic, este necesară o abordare holistă. Definițiile operaționale categorizează o variabilă continuă (realizarea sau performanța școlară) în: slab, mediocru, bun, foarte bun și în acest fel, se creează o separare arbitrară între realizare și subrealizare școlară, care lasă loc discuțiilor și relativismului. Or, subrealizarea este un concept multidimensional (din perspectiva cauzelor, fațetelor și a formelor sale), ce nu poate fi evaluat prin instrumente unidimensionale (teste de abilități cognitiv-intelectuale sau teste de achiziții) (Ford, 1996; apud Reis și McCoach, 2000).

Prin raportare la realizarea școlară (engl. school achievement) – determinată de gradul în care un elev stăpânește deprinderile și cunoștințele teoretice la disciplinele de bază pe care le studiază, măsurabile prin teste standardizate (McCoy, Twyman, Ketterlin-Geller și Tindal, 2005; Stevenson, 2001) – putem spune că vorbim despre subrealizare, atunci când nivelul performanțelor unui elev este prea scăzut față de nivelul pe care l-ar fi putut atinge grație capacităților pe care le are. Cu toate acestea, explicarea subrealizării, strict pe baza nivelului succesului/reușitei școlare, poate conduce la interpretări limitate sau chiar eronate. Susținem că, odată cu aspectul obiectiv al discrepanței evidențiate (dintre nivelul așteptat al performanțelor școlare și cel obținut efectiv), ar trebui să se țină cont și de aspectele subiective, precum percepția elevilor cu privire la propriile rezultate sau de percepțiile profesorilor și ale

părinților referitoare la acestea (Tufeanu, 2012b). Felul în care elevii resimt psihic și emoțional subrealizarea poate constitui un indicator, deoarece altfel este influențată funcționalitatea în plan școlar și social atunci când statutul de subrealizare este impus de conjunctura personală, familială, socială sau școlară și altfel atunci când el este o opțiune conștientă. Un elev care parcurge o permanentă și neplăcută stare de nesiguranță, autopercipându-se din varii motive mai mult în termeni de eșec, începe să-și impună limite ajungând să-și scadă nivelul expectanțelor pentru succes, al implicării în învățatură și, prin acestea, al performanțelor pe care le obține. Spre deosebire, alt elev poate să nu simtă disconfort din cauza faptului că este subrealizat școlar, dacă ia în calcul media generală pe care a obținut-o într-un trimestru, fiind mulțumit de notele pe care le-a obținut la anumite discipline de studiu care prezintă importanță pentru el și pentru care a depus un efort apreciabil. Practic, unii elevi cu potențial înalt se pot simți confortabil ca subrealizați, dacă această stare este consecința aplicării propriilor strategii de management școlar. Putem aminti cazurile în care aleg să obțină medii mari doar la unele discipline (care le vor folosi la intrarea la facultate, de exemplu) iar la celelalte aleg să se mențină numai la nivel de promovabilitate, sau cazurile în care sunt dezinteresați în totalitate de a obține performanțe școlare dincolo de mediile de trecere, preferând să dea curs unor oportunități de a câștiga bani (modeling, utilizarea calculatorului, activități artistice etc.). Sunt elevi cu un nivel bun al aptitudinilor cognitiv-intelectuale care nu obțin rezultate școlare notabile, dar care excelează în anumite domenii extracurriculare (Masari, 2006). Modul în care elevii se raportează la notele pe care le-au obținut, felul în care înțeleg consecințele în plan individual pe care le produce fenomenul pus în discuție sau cauzele pe care le atribuie propriei lor subrealizări, pot sugera direcții pe care consilierii școlari să-și construiască strategiile de intervenție în scopul consolidării resurselor personale importante pentru continuarea cu succes a traseului școlar și realizării sociale. Nu se pune problema subrealizării școlare doar în rândul copiilor/adolescenților cu un nivel foarte ridicat al aptitudinilor cognitiv-intelectuale. Există elevi care au un nivel peste medie al inteligenței și obțin performanțe școlare mult mai scăzute decât ar trebui, cum sunt și elevi care au un nivel intelectual modest, dar obțin performanțe școlare bune – în acest caz vorbindu-se de suprarealizare. Acești elevi au un randament școlar pozitiv, pentru că își suprautilizează resursele, muncesc în mod asiduu, au o imagine de sine crescută, chiar dacă uneori parcurg simptome neplăcute de afecțiuni fizice (somatizează) și emoționale (Laurențiu și Clinciu, 2006). Practic, putem spune că subrealizarea este un fenomen întâlnit în rândul mai multor categorii de elevi. Printre elevii care, din punctul de vedere al exigențelor formale, se încadrează în categoria reușitei școlare, pot exista unii care se confruntă cu anumite forme ale subrealizării (cum este cea incidentală sau de nivel moderat), fără a exista riscul ca ei să ajungă la nereușită școlară. În paralel, pot exista elevi care, ținând cont de potențialul cognitiv-intelectual slab și de rezultatele școlare scăzute, se află în nereușită școlară, fără a îndeplini condițiile definiției operaționale a subrealizării.

Așadar, subrealizarea școlară este un fenomen complex – cu numeroase implicații pentru activitatea școlară a copiilor și adolescenților sau/și pentru activitatea specialiștilor din sistemul educațional și dinamic, adică poate suporta modificări cantitative și calitative pe parcurs. Ea poate lua forma unui episod de scurtă durată (accidental), care apare pe fondul unor dificultăți temporare pe care un elev le întâmpină sau poate deveni cronică, evoluând înspre eșec, atunci când anumite condiții nefavorabile continuă să-și exercite influența. Masari (2006) consideră că, în ierarhizarea subrealizării școlare și a insuccesului, pe prima treaptă se află subrealizarea (mai ales, sub forma ei accidentală), care poate declanșa insuccesul școlar.

Cauze și factori care favorizează apariția subrealizării școlare

În predicția reușitei școlare și a atitudinii față de școală, în rândul preadolescenților și al adolescenților, au fost luate în calcul atât o serie de abilități și competențe cognitiv-intelectuale, cât și determinanți non-cognitivi, cum ar fi: motivația pentru învățare și realizare școlară (Linnenbrink și Pintrich, 2002), trăsăturile stabile ale personalității (Laidra, Pullmann și Allik, 2007), concepția despre sine și stima de sine (Aviles, Anderson și Erica, 2006; Fathi-Ashtiani, Ejei, Khodapanahi și Tarkhorani,

2007; Rosenberg, M., Schooler, Schoenbach, și Rosenberg, F. 1995) sau competențele emoționale și sociale (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura și Zimbardo, 2000; Gil-Olarte Márquez, Palomera, Brackett, 2006; Patrick, Yoon, Murphy, 1995; Welsh, Parke, Widaman și O'Neil, 2001). Datorită faptului că toate aceste variabile au prezentat asocieri semnificative cu rezultatele și nivelul achizițiilor școlare, ele pot fi relaționate și cu subrealizarea școlară și odată stabilită o definiție de lucru a subrealizării școlare, este mai facilă explorarea influențelor sau a cauzelor care concură la dinamica fenomenului.

Nu poate fi izolat unul, sau un număr limitat de factori care participă la generarea și menținerea stării de subrealizare școlară. Schaub și Zenke (2001) enumeră printre motive: bolile fizice sau psihice, lipsa de motivație, tarele sociale, nivelul redus al expectanței succesului etc., totuși, cauzele care încep să-și exercite influența în școala primară sau elementară, continuând adesea până la nivelul ciclului liceal, sunt mult mai complexe (Hoover-Schultz, 2005). Rezultatele cercetărilor au sugerat că elementele care concură la apariția și menținerea diferitelor forme ale subrealizării școlare includ caracteristici individuale, variabile care țin de climatul familial, factori sociali și culturali, la care se adaugă particularități ale mediului școlar. Complexitatea relațiilor dintre acești determinanți și mecanismele prin care acționează sinergic la nivelul comportamentelor și al rezultatelor școlare ale unui elev a stat în centrul atenției noastre, relevându-ni-se faptul că identificarea și înțelegerea lor reprezintă un demers necesar pentru elaborarea și implementarea unor măsuri de intervenție (Tufeanu, 2012b).

Factorii care explică subrealizarea școlară în rândul copiilor și adolescenților pot fi separați în variabile individuale, variabile care țin de mediul familial, variabile sociale și culturale, respectiv variabile care țin de mediul școlar (Baker, Bridger și Evans 1998; Crețu, 1997; Hoover-Schultz, 2005; Masari, 2006; Reis și McCoach 2000; Siegle și McCoach 2009).

Modelul etiologic care include factori individuali

Acest model atribuie subrealizarea variabilelor motivaționale, problemelor educaționale și comportamentale pe care le au unii copii și adolescenți. Au fost luate în calcul și unele variabile personale, dintre care cea mai des studiată a fost concepția despre sine. S-a arătat că elevii subrealizați școlar (mai ales cei superior dotați) tind să aibă un nivel mai scăzut al încrederii în sine și o imagine negativă, comparativ cu elevii cu performanțe școlare bune. Cu toate că problemele cu privire la concepția despre sine au fost menționate în special în legătură cu aspectele școlare și intelectuale (Baker, Bridger și Evans, 1998; Lau și Chan, 2001), natura corelațională a studiilor care au fost realizate face dificilă lansarea concluziei că un nivel mic al acestor componente este un precursor al subrealizării școlare.

Examinându-se rolul unor variabile care țin de temperament și de trăsăturile de personalitate – cum ar fi conștiințozitatea ori stabilitatea emoțională (Baker, Bridger și Evans, 1998; Preckel, Holling și Vock, 2006; Rutter, 1974), s-a arătat că elevii subrealizați tind să fie mai agresivi, să-i judece pe ceilalți, să aibă tendința de a raționaliza lucrurile, să fie mai puțin perseverenți, să se teamă de eșec și să aibă un loc al controlului intern mai scăzut. Pe de altă parte, față de elevii realizați școlar, cei subrealizați tind să fie mai perfecționiști, mai sensibili emoțional și mai vulnerabili în fața evenimentelor stresante (Baker, Bridger și Evans, 1998).

Elevii subrealizați școlar tind să aibă anumite deficite în deprinderile de studiu și învățare, să aibă o atitudine nefavorabilă față de mersul la școală și învățatură și un nivel scăzut al motivației de a participa la activități școlare convenționale, dar nu există un acord complet cu privire la natura sau severitatea manifestării acestor probleme în ceea ce-i privește. Într-un studiu realizat de Lau și Khan (2001), care au încercat să identifice caracteristicile motivaționale ale unor adolescenți cu vârste între 12 și 15 ani, elevi în a clasa a VII-a dintr-o școală din Hong Kong, datele au confirmat rolul pe care variabilele motivaționale îl au în subrealizarea școlară. Adolescenții subrealizați prezentau probleme legate de concepția despre sine școlară, deficiențe în utilizarea eficientă a strategiilor de învățare, acordau o importanță scăzută învățaturii și aveau tendința să atribuie eșecul lor mai degrabă unor factori instabili. Pornind de la rezultatele studiilor empirice, au fost sugerate mai multe mecanisme care explică modul în care motivația pentru învățare se leagă de subrealizarea în plan școlar. Unele dintre acestea vizează

expectanțele referitoare la învățare teoretizate de către J. S. Eccles (apud Siegle și McCoach, 2009), iar altele includ variabila referitoare la autoreglarea în procesul învățării (Balduf, 2009).

Pentru mulți dintre elevi, școala și activitatea de învățare au o anumită, importantă. „Modelul expectanță-valoare al motivației”, propus de J. S. Eccles, conturează ideea că indivizii valorizează învățarea auto-reglată (cf. Siegle și McCoach, 2009) care include scopuri și credințe despre importanța și interesul care trebuie acordat diverselor sarcini de învățare. În cadrul acestui model, valoarea unei sarcini stă în plăcerea și dorința de a o realiza, în importanța care îi este acordată și în potențiala utilitate a acesteia. Când elevii valorizează scopurile în planul activității școlare, obțin performanțe mai bune, sunt mult mai dispuși să se angajeze în diverse sarcini școlare și să depună un efort mai mare pentru realizarea acestora. Cei care au un nivel scăzut al interesului față de activitățile școlare tind să obțină un nivel mai scăzut al realizărilor în diverse domenii (Siegle și McCoach, 2009).

Subrealizarea școlară a fost relaționată cu inadecvarea deprinderilor și a abilității de adaptare la diverse împrejurări (cum ar fi cele de învățare) și cu stilurile de învățare disfuncționale. L. L. Terman, în faimosul său studiu longitudinal asupra a 1500 elevi superior dotați, a identificat următoarele caracteristici mai des întâlnite în rândul elevilor subrealizați: un nivel scăzut al încrederii în sine, incapacitatea de a persevera în sarcini, absența unor scopuri clare și sentimente de inferioritate (cf. Hoover-Schultz, 2005).

Pe scurt, autorii care s-au preocupat de rolul factorilor individuali au raportat că subrealizarea în plan școlar tinde să fie prezisă de starea de sănătate în plan fizic și psihic (Grobman, 2006; Needham, Crosnoe și Muller, 2004; Shapiro, 2011), de variabile motivaționale (Lau și Chan, 2001; Preckel, Holling și Vock, 2006; Yip, 2007), de probleme emoționale și comportamentale (Hinshaw, 1992; Rutter, 1974) sau de atitudinea și angajamentul față de activitatea școlară (Al-Sahel, 2005; Baker, Bridger și Evans, 1998; Needham, Crosnoe și Muller, 2004).

Modelul etiologic care include factori familiari

Abordarea subiectului subrealizării școlare din unghiul influenței factorilor familiari au avut ca argument faptul că, de cele mai multe ori, comportamentele indivizilor umani sunt influențate de relațiile și interacțiunile familiale. Din această perspectivă, subrealizarea școlară reflectă incapacitatea familiei copilului sau adolescentului de a-i oferi un suport social și emoțional adecvat sau poate fi un indicator al distresului pe care familia îl trăiește (Baker, Bridger și Evans, 1998).

În societatea sfârșitului de secol XX, prioritățile familiei și ale părinților s-au schimbat, încercându-se adaptarea lor la exigențele vieții cotidiene într-o lume puternic industrializată, informatizată și concurențială. Aceste schimbări au produs modificări calitative și cantitative în potențialul educogen al familiei (Botnari, 2012), dar au generat și procese contraproductive care pot constitui factori de risc în raport cu adaptarea la sarcinile de dezvoltare ale copiilor și adolescenților (Rusnac, 2007a). De pildă, nevoile materiale în continuă creștere corelate cu dinamica economică a societății românești, i-au condus pe mulți părinți către a migra în străinătate, deși au fost subliniate în repetate rânduri efectele negative pe care carențele educaționale și afective le au asupra copiilor și a tinerilor, pe mai multe planuri: a identității de sine, afectiv-emoțional și al competențelor sociale (Bulai, 2006; Gonța, 2007; Rusnac, 2007a). Într-un context socio-cultural și economic extrem de solicitant, intervențiile educaționale ale părinților nu au rezultatul scontat, fiind presărate de greșeli, ca (Botnari, 2012): aprecierea negativă a activităților copiilor, comunicare verbală și non-verbală inadecvate, erori legate de consolidarea imaginii și a stimei de sine a copiilor, suprasolicitarea copiilor cu sarcini care le depășesc competențele etc.

Oamenii de știință au remarcat că familiile elevilor subrealizați școlar tind să aibă o structură dezorganizată și/sau să fie guvernate de reguli neclare privind acțiunile și comportamentele membrilor, inclusiv cele care conduc la performanța școlară, părinții având frecvent dezacorduri despre problemele educaționale. S-a arătat că familiile copiilor și adolescenților aflați în subrealizare tind să fie caracterizate de emiterea unor mesaje contradictorii privitoare la valoarea pe care o are realizarea școlară/profesională și prin acțiuni inconsistente în ceea ce privește modelarea comportamentelor acestora. O altă variabilă

luată în calcul a vizat atmosfera sau climatul emoțional din familiile copiilor sau adolescenților în cauză, arătându-se că astfel de sisteme familiale tind să se caracterizeze printr-un nivel mai scăzut al coeziunii și printr-o distanță emoțională mai accentuată. Familiile elevilor subrealizați școlar dovedesc un nivel mai scăzut al afectelor pozitive, manifestate față de ei și un nivel mai ridicat al dezinteresului față de educația lor (Reis și McCoach, 2000). Concomitent, aici există tendința de a se promova într-o mai mică măsură independența membrilor și încrederea în sine, iar mediul socio-emoțional încurajează într-o mai mică măsură inițiativele personale și manifestarea originalității Eului, problemele de comunicare fiind frecvente.

Stilurile educaționale parentale tind să difere în familiile copiilor/adolescenților subrealizați școlar, în sensul în care părinții sunt mai puțin autoritari, orientându-se fie spre extrema îngăduinței și permisivității, fie spre cea a stricteții. Cercetările care au vizat să examineze impactul atitudinii parentale față de copii asupra modului în care aceștia din urmă își apreciază propria persoană, au stabilit că părinții copiilor cu o autoapreciere înaltă sunt mai interesați de starea de bine a copiilor, promovează standarde educaționale corecte, în care sunt integrate în mod adecvat valorile și normele sociale, tind să utilizeze mai frecvent gratificațiile decât pedepsele, formulează cerințe echitabile în raport cu proprii lor copii (Rusnac, 2007b). La polul opus, părinții copiilor cu un nivel scăzut al autoaprecierii tind să fie mai indiferenți, nu comunică îndeajuns cu proprii lor copii, formulează cerințe exagerate sau nejustificate, uneori contradictorii sau recurg la pedepse aspre. Discordanța dintre stilurile educaționale ale părinților a fost studiată și de S. Rimm și B. Lowe, care au creionat un profil al mediului familial în care trăiau 22 de elevi superior dotați, subrealizați școlar. În aproape toate cazurile, în timp ce unul dintre părinți tindea să fie orientat către disciplinarea severă, celălalt acționa ca un factor protector, adesea opoziția dintre părinți accentuându-se, pe măsură ce unul dintre părinți devenea mai autoritar iar celălalt mai protectiv (cf. Siegle și McCoach, 2009).

În dinamica familială a elevilor subrealizați școlar (mai ales a celor dotați cognitiv și intelectual), „...implicarea [părinților - a.n.] în alegerea carierei [adolescenților - a.n.] și respectul pentru școală sunt în mod remarcabil ... absente.” (Rimm și Lowe, 1998; citați în Hoover-Schultz, 2005), iar acest lucru poate fi cauzat de faptul că părinții nu au deprinderile și abilitățile de a le oferi suport adecvat copiilor, care au talente în domeniul școlar, mai puțin întâlnite.

Uneori, evenimentele pe care elevii le trăiesc în viața lor de familie (mutarea la o nouă școală, divorțul părinților sau decesul unuia dintre părinți etc.) pot influența în mod negativ nivelul realizărilor pe care le au. Tinerii care au de-a face cu manifestarea excesivă a puterii de către adulți, în familiile din care fac parte, se confruntă adesea cu posibilități de alegere limitate și pot întâmpina dificultăți în adaptarea la mediul și activitatea școlară. Investiția unui copil cu sarcinile și responsabilitățile specifice adulților este un alt factor care limitează oportunitățile de dezvoltare ale acestuia în acord cu resursele specifice vârstei. În măsura în care părinții și educatorii conștientizează aceste consecințe, subrealizarea poate fi prevenită (Siegle și McCoach, 2009). Datele cercetărilor empirice sugerează că și atunci când pattern-ul interacțiunilor dintre copii și părinți este alterat de diverse probleme, dificultăți sau vulnerabilități, relația cu părinții rămâne o importantă resursă de ordin social și emoțional care are impact asupra calității dezvoltării individului la vârsta copilăriei, a adolescenței și, mai târziu, la vârsta adultă (Collins și Laursen, 2004; Steinberg, 2001).

Modelul etiologic care include factori școlari

Punctul de pornire în elaborarea acestui model l-a constituit viziunea ecosistemică, care a inclus sistemul familial alături de interacțiunile în contextul școlar și în cel social (colectivitățile școlare, grupul de prieteni) printre potențialii determinanți ai comportamentului indivizilor de diferite vârste.

Peterson și Colangelo (1996) au studiat un număr de 153 de elevi de liceu, superior dotați, măsurând câteva variabile referitoare la activitatea școlară (gradul de frecvență al școlii, numărul de întârzieri la program, mediile semestriale, mediile anuale, nivelul achizițiilor școlare necesare admiterii în colegiu etc). Ei au stabilit două grupuri: elevi cu performanțe școlare ridicate și moderate, respectiv elevi cu un nivel ridicat sau moderat al subrealizării școlare (deci, cu performanțe școlare modeste sau

slabe). Rezultatele au arătat faptul că la elevii subrealizați apar cu precădere o serie aspecte negative: un număr mai mare de absențe și de întârzieri la program, o scădere mai accentuată a notelor și mediilor școlare într-un anumit moment al traseului școlar, o rată mai ridicată a subrealizării cronice în rândul băieților etc.. Autorii au identificat și mai multe diferențe de gen, acest rezultat sugerând că activitatea școlară generează experiențe diferite pentru fetele subrealizate școlar, respectiv pentru băieții care experimentează această condiție psihologică și educațională.

S-a sugerat că școala nu reușește să răspundă întotdeauna nevoilor personale ale copiilor și adolescenților care se află sub spectrul subrealizării școlare (Baker, Bridges și Evans, 1998), mulți simțind plictiseală sau având probleme de adaptare la programul școlar, care este inadecvat în raport cu nevoile și stilul lor de învățare, cu interesele lor sau cu posibilitățile de achiziție ale cunoștințelor. Fiindcă unele medii școlare nu încurajează afirmarea propriilor talente, cerințele curriculare sunt inflexibile iar oportunitățile de învățare diferențiată lipsesc, un număr mare dintre elevii superior dotați trăiesc insatisfacția față de școală și scăderea motivației pentru activitățile școlare. În sistemul de cauze ce țin de mediul școlar, expectanțele profesorilor și etichetele pe care aceștia le atribuie capacității cognitiv-intelectuale ale elevilor joacă un rol important. Unele cadre didactice fie nu recunosc abilitățile superioare sau talentele elevilor (mai ales când au de-a face cu copii sau adolescenți care au anumite probleme comportamentale) și-și fixează așteptări diminuate cu privire la evoluția acestora (Baker, Bridges și Evans, 1998), fie au stereotipuri cu privire la elevii superior dotați, pe care îi plasează în standarde de performanță nerezonabile, cărora ei nu le fac față. Totodată, o parte a profesorilor îi notează pe elevii superior dotați, după criterii mai exigente decât cele pe care le utilizează pentru elevii obișnuiți, fapt ce induce o presiune asupra lor, ceea ce crește riscul de subrealizare.

O altă fațetă a acestui model se referă la percepțiile negative și comportamentele de respingere pe care covârșnicii le manifestă față de copiii și adolescenții superior dotați, ceea ce îi conduce pe cei din urmă către utilizarea unor mecanisme prin care își asigură integrarea în grup și evită marginalizarea: acordă mai multă importanță relațiilor sociale cu colegii decât activităților de învățare (Baker, Bridges și Evans, 1998), sau se identifică cu alți covârșnici subrealizați școlar, strategie mai des întâlnită în rândul fetelor, care resimt presiuni diferite de cele ale băieților.

S. B. Rimm aduce în atenție și faptul că o atmosferă școlară anti-intelectuală, care se centrează mai mult pe activități sportive sau pe promovarea statutului social, cât și o atmosferă mai puțin orientată către promovarea talentelor poate contribui la apariția subrealizării școlare (cf. Hoover - Schultz, 2005). De asemenea, cerințele inflexibile sau nerealistice la care elevii trebuie să se adapteze continuu, de la debutul unui ciclu școlar până la absolvire, pot să contribuie la un nivel scăzut al performanțelor școlare, mai ales în rândul elevilor mai în vârstă.

Conflictul dintre valorile promovate de familie și de grupul de apartenență, reprezentat de covârșnici și respectiv de mediul școlar, pare să limiteze nivelul performanțelor școlare pe care le pot obține copiii și adolescenții (Siegle și McCoach, 2009).

Într-un studiu care a vizat calitatea contextului social și dezvoltarea aptitudinilor adolescenților subrealizați școlar, Masari (2006) a comparat trei optici cu privire la trăsăturile psiho-comportamentale specifice adolescenților subrealizați: cea oferită de către adolescenți, de către părinții lor, respectiv de către profesori. Rezultatele au evidențiat următoarele cauze care pot contribui la apariția și menținerea subrealizării școlare, în care se pot găsi unii dintre elevii cu abilități cognitiv-intelectuale bune:

- **în plan familial:** autoritatea parentală exagerată, atitudinile și valorile inconsecvente din partea părinților, climatul nefavorabil: părinți bolnavi, absența părinților (divorț sau moartea unuia dintre părinți), relaționare slabă între părinți, status socio-economic coborât, sprijin insuficient în adoptarea unui comportament independent;
- **în plan școlar:** existența unui curriculum nestimulativ, calitate slabă a procesului instructiv, aspirații scăzute, stil de învățare incompatibil cu modul de predare al profesorului, atitudinile comportamentale ale profesorilor și a consilierului școlar;
- **factori individuali:** rezistență la presiunile adulților, opoziție, reprimarea comportamentului agresiv, slab efort pentru reușită, auto-control de nivel scăzut, imitarea unor abilități inadecvate propriului stil, persistența fricii de a fi ridicol și teama de eșec, probleme personale de adaptare.

Baker, Bridges și Evans (1998) au realizat un studiu multivariat, în care au analizat influența combinată a celor trei categorii de factori trecuți în revistă: personali (probleme emoționale și comportamentale, stima de sine, încrederea în propriile competențe, deprinderile de studiu și învățare), familiale (climatul emoțional, coeziunea, diferențierea sinelui, stilurile de rezolvare a conflictelor, deprinderile de parenting și organizarea sistemului familial), respectiv școlari (gradul de adecvare al programei școlare, calitatea relației dintre preadolescenți și profesori, calitatea relației cu colegii). Ei au comparat 26 de preadolescenți subrealizați din punct de vedere școlar cu 30 de preadolescenți cu performanțe școlare bune și au concluzionat că deprinderile de studiu și învățare, deprinderile de parenting ale părinților și calitatea programelor școlare sunt predictorii semnificativi ai nivelului realizării școlare. În fapt, rezultatele nu trebuie absolutizate deoarece există date empirice certe, potrivit cărora influența celor trei categorii de factori tinde să varieze mult de la un caz de subrealizare la altul (Moon, 2004). De exemplu, datele cu privire la influența contextului familial sau a celui școlar sunt contradictorii, arătându-se că nu toți elevii subrealizați școlar provin din familii disfuncționale sau au probleme în plan școlar.

Modelul etiologic care include factori sociali

Grupurile de covârșnici pot influența atât pozitiv cât și negativ nivelul performanțelor școlare. Studiile au arătat impactul pozitiv al grupului de covârșnici care au rezultate școlare bune asupra ameliorării subrealizării, în rândul elevilor de liceu superior dotați (Reis și McCoach, 2000). Un studiu longitudinal național, efectuat în Statele Unite ale Americii, a relevat că elevii ai căror prieteni aveau interes pentru învățatură și pentru obținerea unor rezultate școlare bune tindeau să obțină rezultate educaționale mai bune, comparativ cu alții care făceau parte din grupuri de covârșnici mai puțin orientate către performanță (Chen, 1997; cf. Siegle și McCoach, 2009). Totuși, copiii și adolescenții preferă să fie asociați cu cei mai populari decât cu cei mai bine situați la învățatură. Într-un eșantion de 8000 de elevi, mai puțin de 10 % au fost dispuși să admită asocierea lor cu grupurile de elevi cu abilități înalte, care fac dovada excelenței în învățare, majoritatea elevilor chestionați preferând asocierea cu masele „populare” de elevi „normali” (Brown și Steinberg, 1990; citați de Balduf, 2009).

Dorind să vadă în ce măsură covârșnicia influențează adaptarea școlară a elevilor de liceu, T. J. Berndt a analizat notele acestora și elemente ale comportamentului lor social, în perioada de toamnă, respectiv în cea de primăvară a unui an școlar. Rezultatele au adus în atenție faptul că elevii au avut tendința să fie mai apropiați de prietenii lor, în ceea ce privește anumite comportamente, la sfârșitul anului școlar, comparativ cu gradul de apropiere de la început (cf. Reis și McCoach, 2000). Notele elevilor au înregistrat un regres de la începutul până la sfârșitul anului școlar, mai ales atunci când prietenii lor obținuseră note mici la începutul anului școlar. Această concluzie nu trebuie să ne conducă la ideea cauzalității între notele covârșnicilor și propriile rezultate școlare ale adolescenților, ci mai degrabă la aceea că, adesea, elevii tind să-și selecteze prietenii ale căror caracteristici sunt similare cu ale lor.

Investigarea factorilor sociali a vizat și o serie de variabile macrosociale printre care se numără competitivitatea promovată de societate, care se adaugă la abundența de alte asemenea situații la care sunt expuși elevii, în școală (Siegle și McCoach, 2009). Elevii superior dotați care au o percepție rigidă asupra a ceea ce înseamnă să fii inteligent, caută să evite împrejurările competitive unde apare riscul obținerii unor performanțe scăzute, de teamă că acestea le-ar putea invalida prestigiul academic în proprii lor ochi, ai părinților sau ai profesorilor. Pentru astfel de elevi, a nu se implica este mai puțin riscant decât a se implica și a eșua (Dweck, 2000; citat de Siegle și McCoach, 2009).

Cercetătorii au constatat că subrealizarea școlară apare mai des în rândul elevilor superior dotați care provin din familii cu un statut socio-economic scăzut și al elevilor ce provin din grupuri marginalizate social. Acești elevi nu primesc un suport educațional adecvat și nu accesează oportunități pentru dezvoltarea propriilor talente. Elevii superior dotați care provin din familii cu un statut socio-economic bun sau foarte bun, progresează de două ori mai repede decât semenii lor dotați, dar care provin din familii cu venituri modeste (Siegle și McCoach, 2009).

Rezumatul capitolului

În acest capitol, subrealizarea școlară este examinată din perspectiva semnificațiilor pe care le are, a dimensiunilor și formelor de manifestare, a factorilor determinanți și variabilelor favorizante, precum și din cea a consecințelor pe care le produce la nivel individual și social. Se remarcă definiția operațională elaborată de S. Reis și D. McCoach (cf. Tufeanu, 2012b), care precizează că subrealizării în plan școlar prezintă o discrepanță accentuată între nivelul așteptat al realizării în plan școlar și nivelul realizării în plan școlar, măsurate cu instrumente specifice.

Explorarea literaturii de specialitate consacrată acestei teme evidențiază un fenomen ce are o cauzalitate complexă, aflată la interferența unor factori individuali, familiali și educaționali situați la nivelul microcontextelor dezvoltării (Tufeanu, 2021b; Tufeanu 2012c; Siegle și McCoach, 2009).

Printre factorii individuali decelați se numără: starea de sănătate în plan fizic și psihic (Grobman, 2006; Needham, Crosnoe și Muller, 2004; Shapiro, 2011), variabile motivaționale (Lau și Chan, 2001; Preckel, Holling și Vock, 2006; Yip, 2007), probleme emoționale și comportamentale (Hinshaw, 1992; Rutter, 1974) sau atitudinea și angajamentul față de activitatea școlară (Al-Sahel, 2005; Baker, Bridger și Evans, 1998; Needham, Crosnoe și Muller, 2004).

Cercetările care au vizat influența factorilor familiali au pornit de la premisa că subrealizarea în plan școlar se asociază cu anumite caracteristici ale climatului familial (de exemplu: atmosfera emoțională, calitatea relației dintre adolescenți și părinți, stilurile educaționale ale părinților, implicarea și suportul din partea părinților etc.), la care se adaugă atitudinile și comportamentele pe care părinții le manifestă în relație cu activitatea școlară a copiilor, cum ar fi dezacordul dintre părinți privitor la școală, mesajele pe care aceștia le transmit copiilor în legătură cu importanța școlii sau interesul față de activitatea și rezultatele școlare ale copiilor (Al-Sahel, 2005; Baker, Bridger și Evans, 1998; Casanova și al., 2005; McCoach și Siegle, 2008; Reis și McCoach, 2000; Siegle și McCoach, 2009). Alți autori au subliniat rolul pe care îl joacă evenimentele pe care adolescenții le trăiesc în viața de familie, cum ar fi mutarea la o nouă școală, neînțelegerile dintre părinți sau divorțul lor (Siegle și McCoach, 2009). S-a subliniat că, în ultimele decenii, prioritățile familiei s-au schimbat, părinții încercând să facă față exigențelor vieții de zi cu zi într-o lume puternic industrializată, informatizată și concurențială. Astfel, au apărut modificări în ceea ce privește potențialul educogen al familiei (Botnari, 2012), autorii vorbind despre apariția anumitor procese contraproductive care, din punct de vedere educativ, pot constitui factori de risc în raport cu adaptarea la sarcinile de dezvoltare în rândul copiilor și al adolescenților (Rusnac, 2007a).

În ceea ce privește variabile ce țin de mediul social și cultural, s-a arătat că indivizii umani au numeroase oportunități de a se manifesta într-un mod creativ și benefic pentru propria dezvoltare, comportamentele lor reflectând efortul continuu de adaptare la diverse contexte sociale, de cunoaștere și culturale care, la rândul lor, se află într-o continuă schimbare (Rusnac, 2007b), însă nu întotdeauna aceștia depun efortul necesar, pentru a beneficia de aceste oportunități. În acest context de analiză, a fost luată în calcul influența pe care o serie de variabile macrosociale (de exemplu: competitivitatea promovată de societate și abundența situațiilor de competiție pe care elevii le pot experimenta) o au asupra realizării în plan școlar (Siegle și McCoach, 2009). Alte variabile sociale pe care cercetătorii le-au pus în relație cu subrealizarea școlară au fost: statutul socio-economic – rezultatele studiilor sugerează că un nivel scăzut al acestuia se asociază cu un risc mai ridicat pentru subrealizare, proveniența din grupuri marginalizate social – elevii din astfel de grupuri nu primesc un suport educațional adecvat și accesează într-o mai mică măsură oportunități pentru dezvoltarea propriilor talente (Siegle și McCoach, 2009) sau influența pozitivă a grupului de covârșnici cu rezultate școlare bune (McCoach și Siegle, 2008; Reis și McCoach, 2000; Siegle și McCoach, 2009).

Fenomenul subrealizării a fost relaționat și cu anumite aspecte ale activității școlare și caracteristici ale mediului școlar. Prin programele educaționale pe care le proiectează și le implementează, ca și prin caracteristicile mediului cognitiv, socio-emoțional și social pe care îl favorizează, școala oferă copiilor și adolescenților alte sarcini și oportunități de dezvoltare (Eccles și Roeser, 2009; Baker și al., 2003; Eccles, 2004; Roeser, Eccles și Sameroff, 2000; Way, Reddy și Rhodes, 2007). Rezultatele prezentate de Peterson și Colangelo (Peterson și Colangelo, 1996) au evidențiat faptul

că elevii subrealizați tind să se confrunte cu aspecte negative în propria lor activitate școlară, care includ: o frecvență mai ridicată a absențelor, mai multe întârzieri la ore sau scăderea rezultatelor școlare. Relația dintre factorii care țin de mediul școlar și fenomenul subrealizării a fost explicată prin faptul că școala nu reușește să răspundă nevoilor personale ale tuturor elevilor (Baker, Bridger și Evans, 1998; Reis, Colbert și Hebert, 2004), deoarece în unele școli se pune mai puțin accent pe exprimarea propriilor talente, cerințele curriculare sunt mai rigide, iar necesitățile pentru organizarea procesului instructiv-educativ în conformitate cu principiul învățării diferențiate sunt mai puțin acoperite. De asemenea, calitatea relației și atașamentul dintre adolescenți și profesori (Needham, Crosnoe și Muller, 2004), expectanțele pe care profesorii le au față de prestația elevilor și etichetele pe care le atribuie capacității cognitiv-intelectuale a elevilor (Baker, Bridger și Evans, 1998), politica din unele școli în care se pune un accent mai degrabă pe statutul social al elevilor și mai puțin pe identificarea și încurajarea talentelor reale (Hoover-Schultz, 2005) sau pe calitatea școlarizării și a evaluărilor (Siegle și McCoach, 2009) constituie alți factori de care trebuie să se țină cont în explicarea cauzelor subrealizării școlare.

Interesul cercetătorilor s-a manifestat și în ceea ce privește efectul cumulat al factorilor individuali, familiari, socio-culturali și școlari asupra nivelului realizării școlare în rândul elevilor. Astfel, s-a arătat că existența unui conflict între valorile promovate în interiorul familiei, cele afirmate de grupul covârșnicilor și valorile promovate în mediul școlar tinde să creeze dificultăți elevilor (Siegle și McCoach, 2009). În cadrul unei investigații, deprinderile de studiu și învățare ale elevilor, alături de abilitățile de parenting și de percepția cu privire la calitatea programelor instructiv-educative au fost cei mai importanți predictorii ai nivelului realizării școlare în rândul preadolescenților (Baker, Bridger și Evans, 1998).

CAPITOLUL 2

Subrealizarea școlară la vârsta adolescenței

Instalându-se încă din primele etape ale școlarității, subrealizarea devine o adevărată problemă în adolescență, când are tendința să se transforme într-un pattern de viață disfuncțional, cu consecințe în sfera relațiilor interpersonale ale elevului sau asupra posibilităților sale de dezvoltare personală. Sub influența schimbărilor sociale alerte, în perioada trecerii de la copilărie la maturitate, constrângerile lansate de societatea contemporană se suprapun peste transformările firești ale vârstei (cognitive, psiho-emoționale, în relațiile sociale și școlare), creând o dublă presiune și noi probleme de adaptare. Pentru înțelegerea particularităților subrealizării școlare la adolescenți, se impune analizarea provocărilor ce apar ca urmare a schimbărilor sociale, a impactului pe care acestea îl produc în micro-contextele ce delimitează procesele creșterii și dezvoltării, dar și a resurselor cu rol în ameliorarea și prevenirea fenomenului.

Subrealizarea școlară în contextul schimbărilor sociale

Orice sistem (natural, social, cultural sau economic) are proprietatea fundamentală de a-și schimba organizarea și starea funcțională, sub presiunea unor influențe externe și a dinamicii interacțiunii dintre părțile sale componente. Societatea umană nu face excepție de la această regulă. Asupra ei și-au pus amprenta schimbările sociale produse în diferite perioade istorice ale umanității, marcate de numeroase evenimente locale sau globale, de transformări ale raporturilor politice, economice și culturale dintre țările lumii sau de etape de progres ori regres economic. Aceste schimbări au constituit provocări pentru indivizii umani, care au fost nevoiți să identifice resurse și strategii pentru a se adapta noilor cerințe.

Semnificații, caracteristici și factori ai schimbării sociale

Preocupările privind schimbările sociale, nu sunt de dată recentă. Încă din antichitate, filosofii au sugerat că totul se transformă și evoluează. Ideea a reapărut la Cossiner care, în secolul al XVII-lea, a demonstrat pentru prima dată că schimbarea continuă revelează natura substanței oricărui sistem (cf. Neculau, 1996). Diverse alte teorii, conturate de A. Comte, E. Durkheim, T. Parsons, C. Taylor, P. Bordieu sau A. Giddens, au arătat că factorii și agenții, procesele și mecanismele (teoriile), formele și dimensiunea temporală sunt elemente care contribuie la explicarea modului în care schimbările apar și se produc (Agabrian, 2003; Macionis, 2005; Neculau, 1996; Valade, 2005).

Încă de la jumătatea secolului al XIX-lea, A. Comte deosebea între sociologia statică – interesată de modul în care membrii unei colectivități ajung la consens și sociologia dinamică sau sociologia acțiunii – care urmărește progresul, transformarea societății de-a lungul istoriei (Neculau, 1996). Dacă statusurile și rolurile unui individ, stratificarea socială sau instituțiile sociale sunt concepte cheie pentru sociologia statică, forțele dinamice care influențează viața (inovațiile tehnologice, expansiunea demografică, urbanizarea sau accentuarea birocrăției) sunt puncte de interes pentru ceea ce numim schimbare socială, adică transformarea de-a lungul timpului a instituțiilor sociale, a practicilor sociale și a celor culturale (Macionis, 2005).

A. Neculau (1996) și B. Valade (2005) fac distincție între schimbarea socială și evoluția socială. În timp ce schimbarea socială presupune „...orică transformare observabilă în timp, care afectează nu doar provizoriu sau efemer structura sau funcționarea organizării sociale a unei colectivități date și care modifică cursul istoriei acesteia.” (G. Rocher după Valade, 2005, p. 379), evoluția socială atrage după sine

un ansamblu de transformări, care au loc pe o perioadă lungă de timp, afectează una sau mai multe generații și au un efect cumulativ asupra organizării și funcționării societății (Neculau, 1996). Schimbarea socială a început să aibă un ritm accelerat odată cu zorii modernității (Giddens, 2000) – localizată de unii sociologi în momentul revoluției industriale – și se caracterizează prin aceea că (Agabrian, 2003; Macionis, 2005; Neculau, 1996):

- are loc tot timpul, dar nu toate elementele sociale și culturale se schimbă la fel de repede (de exemplu cultura materială face obiectul unor schimbări mai rapide decât cultura nonmaterială, a ideilor și atitudinilor);
- uneori, este intențională, însă adesea neplanificată (de exemplu, oamenii de știință au căutat noi forme eficiente de producere a energiei, dar până când aceste forme vor înlocui modalitățile tradiționale poate să treacă o anumită perioadă);
- este controversată, în sensul că poate avea atât consecințe pozitive, cât și consecințe negative pentru indivizi, colectivitate sau societate și poate produce reacții sociale mergând de la acceptare și promovare până la tensiuni;
- produce efecte diferențiate, în sensul că unele consecințe persistă pentru un timp mai îndelungat și sunt resimțite mai profund la nivelul societății (de exemplu apariția tehnologiilor informaționale), în timp ce altele se răsfrâng asupra unor colectivități mai restrânse (de exemplu tendințele din modă);
- este un fenomen colectiv, în sensul că afectează condițiile și modul de viață și universul mental al unor colectivități sau chiar al întregii societăți;
- modifică structura și organizarea instituțiilor sau a colectivităților sociale și a raporturilor dintre acestea;
- reprezintă un proces de transformare durabilă în timp, fiind evidente diferențele dintre momentul de debut și un alt punct temporal.

Vorbind la un mod mai general, putem spune că modernitatea a fost alimentată de o serie de factori care au fost scanați și în analiza cauzelor schimbărilor sociale (Giddens, 2000; Macionis, 2005; Neculau, 1996; Valade, 2005): a) factorii demografici (urbanizarea sau creșterea veniturilor în țările puternic industrializate); b) modernizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale care a stimulat difuzarea masivă a informațiilor și cunoștințelor, dar și diversificarea formelor în care indivizii umani își prezintă propria identitate sau comunică între ei; c) conflictele și tensiunile sociale apărute din rațiuni economice, politice sau militare; d) valorile, ideologiile și practicile culturale și sociale care au oferit un cadru de referință pentru comportamentele indivizilor umani, reorganizarea instituțiilor sociale și a vieții culturale. În esență, A. Giddens (2000) susține că există trei elemente principale care au influențat în mod constant schimbarea socială: mediul înconjurător fizic, organizarea politică și factorii culturali, la care s-au adăugat, odată cu debutul perioadei modernității, determinanții economici, influențele politice și culturale. Pe lângă factorii direcți, schimbările sociale au nevoie de anumite condiții (situații, evenimente, mijloace sau decizii adoptate la diverse niveluri) pentru a se produce (Neculau, 1996), indivizii umani, grupurile în care aceștia se constituie și diversele organizații economice, sociale, culturale sau politice, fiind cele mai importante componente din acest proces (Mischnick).

Specialiștii au fost interesați de studierea relației dintre schimbările sociale și dezvoltarea respectiv funcționarea indivizilor umani. S-a sugerat că existența omului într-o colectivitate ancorată într-un anumit context socio-cultural, economic și geografic este profund marcată de schimbările sociale care au loc în timpul în care acesta se naște, este socializat și apoi începe să acționeze în virtutea status-rolurilor pe care și le asumă (Elder, 1994, cf. Bernard, 2006). Încă de la jumătatea anului 1949, influentul antropolog american R. Linton, în cartea sa *The Cultural Background of Personality*, alocă un capitol întreg, pentru a sublinia modul în care cultura și societatea influențează construirea și variațiile personalității indivizilor umani. Autorul afirmă că „...interacțiunea indivizilor cu societatea și cultura determină formarea majorității modelelor lor de comportament și chiar a răspunsurilor lor afective cele mai profunde.” (Linton, 1968, p. 54). Pornind de la convingerea că trăsăturile și normele personalității indivizilor umani diferă atât de la o societate la alta cât și în interiorul fiecărei societăți, iar contribuția factorilor ereditari nu poate explica aceste variații, Linton (1968) demonstrează că influențele culturii se

exercită prin modelarea comportamentelor copiilor de către adulți și prin observarea sistematică/învățarea de către individul uman a modelelor de comportament caracteristice societății în care trăiește. De fapt, structurile psiho-comportamentale individuale și variabilele care țin de mediul socio-cultural se susțin și se condiționează reciproc: schimbările sociale și culturale conduc la schimbări ale stilului de viață pe care indivizii umani le adoptă, iar aceste schimbări, la rândul lor, pot facilita alte transformări sociale (Dincă, 2004).

Impactul schimbărilor sociale asupra dezvoltării în adolescență

În ultimele două decenii ale secolului trecut, psihologii sociali și sociologii au încercat să construiască și să argumenteze empiric modele de lucru, care să ia în calcul modul în care factorii sociali (dezvoltarea societății și schimbările sociale) influențează indivizii umani, nu numai în ceea ce privește personalitatea și comportamentele, ci și în ceea ce privește perioadele de tranziție care se succed de-a lungul vieții.

S-au impus două astfel de modele descriptiv-explicative: perspectiva ecologică propusă de U. Bronfenbrenner (Crockett și Silbereisen, 2000) și perspectiva cursului vieții propusă de G. H. Elder (Elder și Russell, 2000). Primul model, diferențiază mai multe microsisteme (familia, grupurile de covârșnici, școala, locul de muncă) și macrosisteme (comunitatea, sistemul credințelor culturale și al practicilor sociale, sistemul politic și economic) care se interconstruiesc și influențează indivizii, cu mențiunea că status-rolurile și relațiile educative, emoționale și sociale care au loc în interiorul microsistemelor formează baza interacțiunilor dintre aceștia și mediul social, modelându-le în timp caracteristicile personale și dezvoltarea. Cel de-al doilea model delimitează constrângerile pe care normele și instituțiile sociale le exercită asupra indivizilor, explicând modalitățile prin care aceștia caută să-și adapteze cursurile propriilor vieți la aceste condiționări. Deci, schimbările care au loc la nivel macrosocial provoacă reorganizări ale structurii comunităților care, la rândul lor, influențează procesele și relațiile specifice vieții de familie, afectând contextul proximal (micro-social) în care indivizii umani se dezvoltă (Elder și Russell, 2000). Toate acestea stimulează indivizii să ia inițiativa schimbărilor la nivel personal, prin decizii și acțiuni. Așadar, oamenii își construiesc propriul curs al vieții, prin alegerile pe care le fac și acțiunile pe care le întreprind sub influența exigențelor și a oportunităților dictate de circumstanțele istorice și de schimbările sociale.

R. K. Silbereisen împreună cu M. Piquart, pe de o parte și G. Trommsdorff, pe de altă parte au coroborat concluziile viziunilor descrise mai sus cu rezultatele propriilor cercetări și au elaborat modele explicative, care aduc ca element de noutate rolul pe care resursele individuale și sociale îl joacă în adaptarea individului la schimbările sociale. Modelului Jena propus de Silbereisen și M. Piquart (apud Silbereisen și Tomasik, 2011) afirmă că schimbările sociale conduc la o varietate de solicitări care acționează concomitent cu sarcinile firești ale dezvoltării ontogenetice, eforturile depuse de indivizii pentru a se adapta diferind în funcție: de o serie de variabile-filtru (de exemplu: politicile de protecție socială promovate de stat, genul, dar mai ales stadiul vieții în care indivizii se află în momentul în care schimbările au loc), de anumite resurse individuale (de exemplu: abilitățile cognitive, competențele sociale și emoționale, dispozițiile motivaționale, capacitatea de rezolvare a problemelor de viață etc.) și de resursele oferite de micro și macrosistemele în care se naște și crește (de exemplu: capitalul economic al familiei și comunității, rețelele sociale, instituțiile comunitare, cadrul legislativ etc.). Practic, în funcție de resursele de care dispun și pe care le accesează, oamenii ajung la diverse niveluri ale adaptării și funcționării lor, în planurile stării de sănătate, stării de bine, traseului carierei, relațiilor interpersonale sau integrării în societate. Modelul elaborat de G. Trommsdorff (Trommsdorff, 2000) delimitează efectele pe care schimbările sociale le produc asupra indivizilor, luând în calcul rolul moderator pe care îl joacă resursele individuale și sociale. Conform acestui model, prin consecințele produse la nivelul contextelor proximale și distale, schimbările sociale și culturale pot constitui atât oportunități cât și factori de risc în raport cu dezvoltarea indivizilor, în funcție de resursele personale, sociale și de vârsta acestora.

Schimbările sociale rapide (cum ar fi ultramodernizarea societăților și globalizarea) au condus la transformări de anvergură la nivelul sistemului ideologic, tehnologic și economic și au avut consecințe

semnificative în ceea ce-i privește pe adolescenți, afectând organizarea și dinamica contextelor sociale (familie, grupurile școlare sau grupurile de socializare reprezentate de prieteni și covârșnici) în care aceștia erau plasați și modalitățile lor de exprimare a credințelor și practicilor culturale. Complexitatea formelor de manifestare socială și culturală justifică reprezentarea adolescenței ca pe o etapă de tranziție între copilărie și vârsta adultă profund sensibilizată, întrucât acum se cristalizează personalitatea și identitatea individului uman (Dincă, 2004; Larson și Wilson, 2004). Copiii/adolescenții de astăzi tind să ajungă mai repede la pubertate, să prelungească perioada în care stau în școală, să se separe mai mult de lumea adulților, iar ca tineri, să se căsătorească mai târziu, să se mute la oraș, sau să se integreze pe o piață a muncii mult mai flexibilă raportat la programul de lucru și la oportunitățile de creștere a carierei (Larson și Wilson, 2004). În Tabelul 2.1. sunt sistematizate și alte implicații:

Tabelul 2.1. Schimbări macrostructurale și posibile consecințe asupra dezvoltării adolescenților
(adaptare după Larson și Wilson, 2004)

Procese și schimbări majore	Provocări pentru dezvoltarea adolescenților
Creșterea speranței de viață, reducerea natalității	Reducerea populației de adolescenți și tineri în raport cu cea de vârstnici
Migrarea populației dinspre sate spre orașe	Adolescenții au început să trăiască în arii urbane aglomerate, fiind mai puțin conectați la comunitate și mult mai vulnerabili în raport cu bolile cauzate de stresul urban, victimizarea prin violență sau săvârșirea actelor infracționale
Migrarea părinților pentru a munci	Separarea adolescenților de părinți
Confluența indivizilor cu diverse <i>background</i> -uri culturale, prin procesul migrării	Necesitatea ca adolescenții să interacționeze cu covârșnici de alte rase, etnii sau orientări religioase, ceea ce presupune achiziționarea de competențe sociale, în special din domeniul comunicării
Globalizarea producției industriale și de servicii, a pieței muncii și a pieței consumului	Noi oportunități pentru ca adolescenții și familiile acestora să identifice alte forme de subzistență materială decât cele tradiționale
Accentuarea disparităților economice dintre națiuni	Accentuarea diferențelor dintre familii în ceea ce privește capacitatea de a oferi resurse și oportunități de care adolescenții au nevoie în procesul dezvoltării Accentuarea diferențelor dintre națiuni în ceea ce privește capacitatea de a oferi adolescenților asistență (educațională, medicală, socială etc.)
Globalizarea în domeniul cultural	Adolescenții au mai multe oportunități pentru schimburi cu covârșnici care trăiesc în alte culturi, cu efecte imediate asupra lărgirii orizontului în plan intelectual, atitudinal-valoric și motivațional
Democratizarea societăților	Adolescenții și părinții lor au început să reprezinte „o voce publică” mult mai puternică
Influențele transnaționale	Creșterea presiunii asupra societăților din diverse state de a adera la standarde și norme internaționale de conduită
Proliferarea conflictelor și a tensiunilor dintre diverse grupuri (religioase, etnice, militare)	Băieții adolescenți sau tineri au început să fie recrutați pentru a participa la insurgențe sau la acțiuni militare
Proliferarea organizațiilor non-guvernamentale	Sporirea resurselor și a oportunităților pentru asistența adolescenților care întâmpină probleme, dar și a oportunităților pentru angajarea civică
Intensificarea orientărilor ideologice (de	Adolescenții au început să-și adapteze valorile,

exemplu, fundamentalismul islamic) și a mișcărilor reacționare	atitudinile și comportamentele sau să-și formeze structuri care sunt în opoziție cu cele ale altor adolescenți sau adulți
Apariția și extinderea societății informaționale (bazată pe cunoaștere și competențe practice temeinice)	Prelungirea școlarității
Schimbările (raționalizarea, promovarea oportunității de alegere liberă, diminuarea identificării prin coduri simbolice etc.) la nivelul instituțiilor sociale (familie, școală)	Diversificarea aranjamentelor și a formelor de organizare familială, a structurii relațiilor familiale. Necesitatea ca adolescenții să achiziționeze competențe pentru funcționarea în medii familiale mult mai variate
Schimbarea rolurilor femeilor	Diversificarea oportunităților (în domeniul independenței, al integrării pe piața muncii sau al relațiilor romantice) pentru fetele adolescente și tinere
Proliferarea mass-mediei	Creșterea incidenței expunerii adolescenților și a tinerilor la diverse modele de stil de viață. Pluralizarea modelelor de gândire și comportament
Proliferarea tehnologiei informaționale și comunicaționale	Accesul mai rapid al tinerilor la informații. Facilitarea comunicării, prin depășirea limitelor date de rolurile de gen, distanțele fizice sau vârstă
Proliferarea biotehnologiei	Creșterea oportunităților pentru depășirea de către adolescenți și tineri a limitelor fizice și psihologice

Din perspectiva ecologică, propusă de U. Bronfenbrenner, rezultă că dezvoltarea adolescenților are loc pe fondul dinamicii interacțiunii dintre o serie de contexte sociale imediate pe care le prilejuește viața de zi cu zi: sistemul familial, mediul școlar, sau grupurile de covârșnici (prieteni, colegi de școală) la care ei aderă și în care socializează (Crockett și Silbereisen, 2000). Rolurile pe care adolescenții le au și relațiile pe care le stabilesc în cadrul microsistemelor, la care s-a făcut referire, reprezintă baza pentru interacțiunea dintre ei și mediul social, care de-a lungul timpului le va influența creșterea și dezvoltarea. În plus, microsistemele funcționează într-o conjunctură mult mai largă, reprezentată de sistemele de credințe culturale, practicile sociale, activitățile economice și de deciziile politice, care prin diverse mecanisme, produc și ele efecte diferențiale (Crockett și Silbereisen, 2000). Acest proces este sugestiv ilustrat în studiul lui G. H. Elder cu privire la Marea Depresie, cum a fost denumită criza economică ce a afectat SUA în anii 1930 (cf. Crockett și Silbereisen, 2000). Din cauza greutăților materiale, în acea perioadă, multe familii au redus cheltuielile și au găsit modalități de suplimentare a veniturilor. Una dintre ele a fost implicarea băieților, mult mai devreme decât în mod obișnuit, în activități aducătoare de venituri, desfășurate în afara căminului. În schimb, fetele au contribuit fără să fie plătite, prin ajutorul acordat mamelor, pentru a produce în casă bunuri pentru uzul familiei. Cele două tipuri de activități au avut consecințe diferite pentru băieți și pentru fete, în sensul că băieții au tins să câștige mai multă independență față de monitorizarea părinților, să manifeste comportamente mult mai autonome și să ajungă la o stimă de sine mai ridicată, în timp ce fetele nu.

Schimbările sociale aduc atât riscuri cât și cu oportunități pentru adolescenți, dar balanța nu înclină la fel pentru toți. De pildă, în cazul celor care trec prin perioade de schimbări sociale rapide și care sunt mai puțin capabili să se adapteze noilor cerințe și să transforme noile oportunități în avantaje personale, tranziția către vârsta adultă poate fi mai dificilă (Crockett și Silbereisen, 2000). Amintim aici despre orientarea foarte rapidă a pieții muncii către identificarea forței de muncă capabile să facă față noilor cerințe ale societății puternic tehnologizate, bazată pe gândire flexibilă și creativă și pe adaptarea rapidă la sarcini într-o continuă diversificare – fenomen care a lăsat fără șanse de integrare mulți tineri slab școlarizați. În schimb, pentru adolescenții care au fixate proiecte clare cu privire la cursul vieții, muncesc cu sârguință și sunt ușor adaptabili, apariția schimbărilor sociale poate deschide noi oportunități pentru realizare și satisfacție personală.

Criza actuală a multor societăți de pe mapamond și a instituțiilor lor fundamentale (familia, școala, mass-media etc.) a influențat conținutul și orientarea subculturii preadolescenților și a adolescenților (la nivelul socializării adecvate, al individualității și dorinței de afirmare a originalității lor, la nivelul acțional al inițiativelor etc.), generând manifestări specifice infantilismului socio-cultural, exacerbarea orientării către valori materiale, scăderea capacității de adaptare la solicitările sociale și conduite care eludează valorile sociale, culturale și morale, precum și normele prescriptive (Stamatin, 2011).

În România, analiza nevoilor și a situației adolescenților la începutul celui de-al treilea mileniu a evidențiat schimbări în mai multe arii. În anii 1991 și 1996, 600 de adolescenți români cu vârste cuprinse între 14 și 16 ani au fost chestionați în cadrul unui studiu transversal care a delimitat mai multe modificări în gândirea, comportamentul și stilul de viață al acestei categorii de vârstă (cf. Dincă, 2004). Rezultatele au revelat diferențe de la un an la altul: de la conformism, în anul 1991 (76 % dintre respondenți) la nonconformism și tendințe nevrotice în gândire și comportament, în anul 1996 (82 % dintre respondenți). Adolescenții anului 1996 aveau mai multe aspirații către independență, erau mai agresivi și mai rebeli, însă în același timp vedeau o puternică nevoie de protecție. Diferențe au apărut și la nivelul proiecțiilor pentru viitor (interese profesionale). Dacă în anul 1991, doar 34 % dintre respondenți aveau opțiuni diferite de ale părinților, optând pentru alte profesii decât cele pe care le doreau aceștia, cinci ani mai târziu procentul se ridică la 79 %. Cercetătorii explică diferențele constatate, prin schimbările sociale numeroase și bruște care au marcat societatea românească în primul deceniu după revoluția din 1989, cărora adolescenții au încercat să le facă față într-un stil conflictual-nevrotic, prin atitudini cinice și comportamente rebele, pentru că nu beneficiau de modele culturale valide și stabile. În anul 2009, Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile a publicat un studiu exploratoriu cu privire la nevoile emergente ale copiilor și adolescenților din România (FDSC, 2009), prin nevoie emergentă înțelegând orice nevoie care decurge dintr-un ansamblu de provocări, oportunități, evenimente sau amenințări care nu a mai fost întâlnită la generațiile anterioare sau se manifestă cu o incidență mai crescută. Principalele tendințe care s-au evidențiat în urma focus-grupurilor și a interviurilor la care au participat specialiști, copii și adolescenți, au fost rezumate după cum urmează:

- predominanța dorințelor materiale mai ales în mediul urban, în detrimentul găsirii unui loc de muncă bine plătit sau al întemeierii unei familii – teme care s-au reflectat mai des în răspunsurile copiilor și tinerilor din mediul rural;
- creșterea timpului petrecut în fața computerului, mai ales în rândul copiilor din mediul urban; care tind să devină familiari cu utilizarea computerului sau a telefonului mobil de la vârste din ce în ce mai mici;
- confuzia în rândul copiilor cauzată de volumul mare de informații pe care trebuie să le proceseze, fără a avea abilitățile necesare; în același timp, metodele tradiționale de predare-învățare folosite în școală nu mai sunt atractive pentru copii și adolescenți, care preferă materialele educative pe suport electronic;
- accentuarea violenței fizice, verbale sau emoționale manifestată de către copii și adolescenți în mediul școlar sau în comunitate;
- stima de sine a copiilor și tinerilor tinde să fie, în destul de multe cazuri, ori scăzută ori exacerbată; copiii tind să se maturizeze mai repede, iar unii dintre ei sunt apatici, triști, blazați;
- „abandonarea” copiilor în fața televizorului sau a computerului ori „la domiciliu” de către părinții care fie lucrează prea mult, fie sunt plecați într-o altă țară pentru a munci; limitarea comunicării dintre părinți și copii sau adolescenți;
- modificarea progresivă a obiceiurilor alimentare și scăderea implicării copiilor și a adolescenților în activități de educație fizică și sport, corelată cu sporirea incidenței bolilor care au legătură cu alimentația și sedentarismul;
- anomia copiilor și a tinerilor privitoare la valorile, atitudinile și modelele de comportament, cauzată fie de absența, fie de pluralitatea modelelor de referință reflectate în mass-media.

Într-o lucrare care ilustrează foarte sugestiv „crizele” pe care adolescenții contemporani le trăiesc, A. Munteanu (2009) subliniază câteva dintre caracteristicile mediului cultural și social post-

modern care au produs schimbări de nuanță și intensitate în manifestările psiho-comportamentale ale tinerilor: sindromul gândirii accelerate (stimulat de era multi-media), centrifugarea continuă a identității și personalității tinerilor (cum ar fi, aderarea la curentul Emo), intensificarea comportamentelor adictive, pansexualismul etc. Autoarea conchide: „Pentru a valorifica multiplele metamorfoze ale vârstei și a redobândi valorile solare ale lui «a fi», societatea în care trăiește adolescentul ar trebui să traverseze un proces de «dializă» și de reconsiderare a valorilor perene (inclusiv a celor spirituale). Până atunci, nu avem decât o certitudine, și anume aceea că educația rămâne marele premiu al momentului, dincolo de orice criză și, mai ales, împotriva ei.” (pp. 32-33). În concluzie, adolescența se configurează într-o etapă vitală a creșterii și dezvoltării unei persoane, însă, pe fondul prefacerilor care au loc în plan fiziologic, cognitiv și psiho-emoțional, sau în planul relațiilor sociale, al crizelor de identitate și al conflictelor intrapsihice, această perioadă de vulnerabilitate poate aduce cu sine riscul derapajelor.

La momentul actual, analiza asupra adolescenților români trebuie să se facă ținându-se cont de contextul schimbărilor sociale din ultimele două decenii, facilitate de dobândirea democrației și de integrarea în Uniunea Europeană. Satisfacerea acestei condiții ne-a orientat către elaborarea unui model care punctează: relațiile dintre presiunea conjugată exercitată de solicitările specifice vârstei și provocările societății contemporane; micro-contextele reprezentate de comunitate, școală și familie; resursele necesare adaptării și dezvoltării optime a adolescenților (Figura 2.1).

Astfel, reformele sociale au un impact imediat atât asupra micro-contextelor creșterii și dezvoltării (comunitate, școală, familie), cât și asupra funcționării adolescenților. În același timp, prin resursele pe care le aduc, micro-contextele amintite mediază efectul cumulat pe care solicitările specifice perioadei de tranziție către vârsta adultă și provocările generate de schimbările sociale îl au la vârsta adolescenței. Variabilele importante pentru procesul adaptării optime sunt reprezentate de resursele individuale (deprinderi de viață, abilități practice), familiale (statutul socio-economic, stimularea cognitivă, suportul emoțional și social), educaționale (programele formative desfășurate în școală) și comunitare (promovarea unor modele de conduită sănătoase, sistemul serviciilor de asistență psiho-pedagogică și socială) pe care adolescenții le pot deține sau accesa. Dacă acestea sunt disponibile și utilizate într-un mod eficient, adolescentul va face față efectului cumulat al sarcinilor care apar în procesul de dezvoltare și al provocărilor pe care le aduc schimbările sociale, în caz contrar apărând dificultăți de adaptare și integrare.

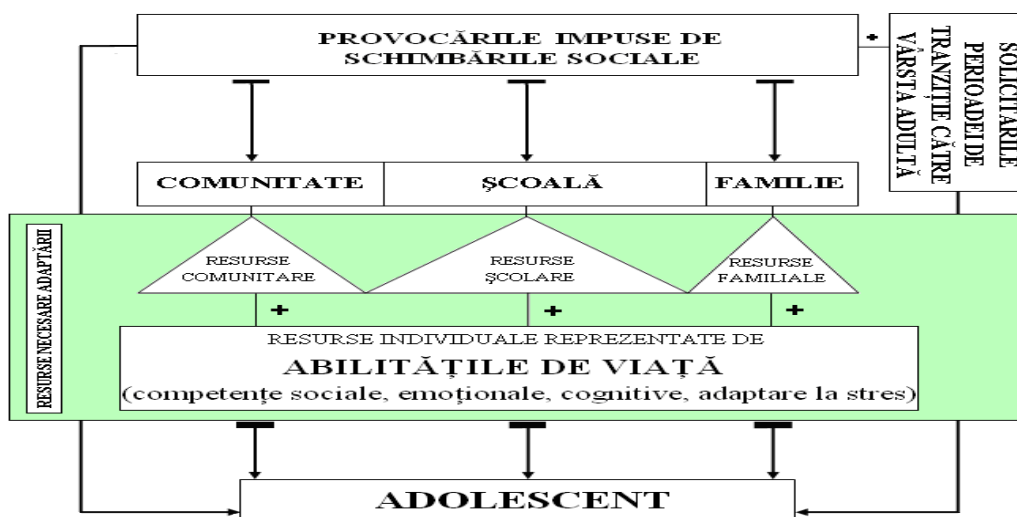


Fig 2.1. Modelul influenței schimbărilor sociale asupra dezvoltării adolescenților

Fenomenele perturbatoare care afectează adolescenții, produc efecte multiple: socializarea neadecvată, dificultăți în conturarea identității, comportamentele rebele, nonconformism, stilurile comportamentale conflictuale, incongruența dintre valorile declarate și comportamentele manifestate,

exacerbarea orientării către valori materiale, deficitul motivației pentru învățare, absenteismul școlar, violența manifestată în școală, angajarea în comportamente cu risc pentru sănătate, delincvență sau alte conduite care eludează normele morale și sociale. Pe lângă acestea, inadaptarea adolescenților cuprinde și fațeta subrealizării școlare, fenomen cu o cauzalitate complexă, aflată la intersecția unor factori individuali, familiali, educaționali și socio-culturali (Tufeanu, 2012b), ce constituie o provocare pentru educatori și decidenții din educație.

Adolescenții subrealizați școlar

La noi în țară, interesul adolescenților față de școală pare să fie într-un declin. Performanțele slabe obținute la sesiunile examenului național de bacalaureat din ultimii ani, ca și cazurile de conduită deviantă sau delincvență manifestată în mediul școlar și mediatizată intens, probează scăderea preocupărilor pentru pregătirea școlară și a angajamentului tinerilor în raport cu misiunea instituției sociale pe care aceasta o reprezintă. Pe fondul redimensionării sistemului de percepții, credințe și valori sau a practicilor sociale și culturale care a cuprins modelul românesc de învățământ, atitudinea pe care tinerii și chiar părinții lor le au despre misiunea și mediul școlii, ca și despre educație (ca proces cu finalitate socială și economică) au suferit transformări: de la valorizare – școala fiind privită ca instituție a cărei frecvență este fundamentală pentru succesul în plan personal, profesional și social, până la indiferență sau devalorizare (Robu, 2010). Strâns legată de atitudinea și angajamentul adolescenților față de școală apare problema subrealizării școlare. Dacă până acum câteva decenii, se punea doar problema nereușitei școlare, schimbările sociale care au implicat transformări ale mentalității și atitudinii față de nou au determinat conturarea conceptului referitor la subrealizarea școlară și intensificarea preocupărilor pe această temă. Ținând cont de imperativul contextului social competitiv, de a forma persoane apte să se adapteze ușor solicitărilor, specialiștii din diverse domenii pun accentul pe cunoașterea și valorificarea resurselor individuale. În cazul adolescenților subrealizați școlar, ne confruntăm frecvent cu situația în care resursele reprezentate de competențele sociale și emoționale de care aceștia dispun nu sunt valorificate suficient, din cauza faptului că nu sunt identificate sau sunt insuficient dezvoltate.

Caracteristici ale adolescenților subrealizați școlar

După cum am mai subliniat, datorită definirii operaționale a subrealizării școlare este posibilă compararea rezultatelor obținute de-a lungul timpului sau pe diverse populații, cercetătorii și/sau specialiștii în psihologie și educație având posibilitatea să elaboreze un profil distinctiv al copiilor și adolescenților aflați în această situație.

Elevii subrealizați școlar pot avea în comun anumite caracteristici, însă tind să constituie un grup din populația școlară destul de eterogen, chiar mai eterogen decât elevii mediu realizați sau cei buni (Siegle și McCoach, 2009). Eterogenitatea poate fi explicată de diferențele interindividuale și prin faptul că fiecare dintre elevii subrealizați ajunge astfel, prin intervenția unei combinații unice de cauze. De exemplu, comparațiile realizate în funcție de variabila referitoare la gen au evidențiat o frecvență a subrealizării școlare mai ridicată în rândul băieților (Laurențiu și Clinciu, 2006; Tufeanu, 2013b; Colangelo, Kerr, Christensen și Maxey, 1993; McCoach și Siegle, 2008), diferență ce ține de socializarea fetelor și băieților care pot să se raporteze diferit la modelele de succes și eșec, inclusiv școlar (Hoover-Schultz, 2005).

Numeroase studii empirice au contribuit la conturarea profilului caracteristicilor psiho-comportamentale, sociale, emoționale și școlare care tind să apară în rândul elevilor subrealizați școlar. Ele pot fi sumarizate, după cum urmează:

- atitudinea negativă față de mediul școlar și învățatură (McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Ren, 2011; Yip, 2007), percepția negativă față de

- activitățile școlare și alte programe instructiv-formative realizate în școală (Colangelo, Kerr, Christensen și Maxey, 1993);
- o frecvență mai ridicată a angajării în comportamente perturbatoare manifestate în clasă sau școală (Tufeanu, 2013b);
 - nivelul scăzut al motivației și al implicării în sarcinile școlare (Crețu, 1997; Ek, Westerlund, Furmark și Fernell, 2012; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2000; Rayneri, Gerber și Wiley, 2003; Siegle și McCoach, 2009; Yip, 2007) sau extrașcolare (Colangelo, Kerr, Christensen și Maxey, 1993);
 - nivelul deficitar al competențelor pentru auto-reglare în procesul învățării (Lau și Chan, 2001; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Ren, 2011);
 - stiluri de învățare defectuoase (Rayneri, Gerber și Wiley, 2003);
 - tendința de a atribui succesul talentului înăscut sau inspirației și eșecul hazardului sau destinului, adică externalitatea locului controlului (Rayneri, Gerber și Wiley, 2003);
 - teama de eșec școlar (Preckel, Holling și Vock, 2006; Siegle și McCoach, 2009);
 - neîncrederea în propriile abilități sau competențe (inclusiv școlare, de învățare), imaginea de sine negativă, sentimentele autodevalorizante sau de inferioritate (Lau și Chan, 2001; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Reis, Colbert și Hebert, 2004; Siegle și McCoach, 2009; Yell, 1971);
 - nivelul redus al motivației pentru identificarea și valorificarea propriului potențial (Siegle și McCoach, 2009);
 - nivelul mai scăzut al curiozității de a afla lucruri noi (Ren, 2011);
 - nivelul mai redus al orientării către valorizarea competiției și a succesului școlar (McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; Preckel, Holling și Vock, 2006);
 - nivelul mai scăzut al motivației pentru obținerea succesului (Paladi și Cauș-Avram, 2013);
 - deficiențe ale competențelor sociale și emoționale (Tufeanu, 2013d; M. E. Bernard, A. Eddy, D. T. Buddecke – apud Bernard, 2006; Gonzalez și Haves, 1988; Grobman, 2006; Reis și McCoach, 2000);
 - dificultăți de adaptare în relațiile sociale, exteriorizate prin ostilitate și agresivitate față de ceilalți, atitudine rebelă, lipsa asertivității, neîncredere în ceilalți, atitudine manipulativă (Masari, 2006; Rotheram, 1982; Yell, 1971) sau comportamente antisociale (Hinshaw, 1992).

Elevii subrealizați prezintă anumite particularități ale funcționării emoționale, comportamentale și sociale. H. P. Mandel și S. I. Marcus au descris șase profiluri tipice ce pot fi întâlnite în rândul subrealizaților, și anume: a) elevii care urmăresc să obțină succesul școlar fără prea mult efort („trișorii”); b) anxioșii-evitanți; c) elevii care se află într-o continuă căutare a propriei identități; d) manipulatorii; e) depresivii și f) insolentii (apud Peterson, 2006). În aceeași direcție, S. B. Rimm (Rimm, 2008) a realizat o clasificare a subrealizaților școlari în funcție de două dimensiuni (conduită dependentă vs. dominantă, respectiv non-conformism vs. conformism). Autoarea americană a identificat următoarele tipuri: a) perfecționiștii; b) neajutorații; c) indiferenții; d) simulanții; e) singuraticii; f) depresivii; g) sociali; h) doxații stresați; i) manipulatorii; j) creativi; k) rebelii; l) hiperactivii; m) agresivii. Reis și McCoach (2000) trec în revistă concluziile cercetărilor, identificând mai multe caracteristici psiho-comportamentale care se întâlnesc mai frecvent în rândul elevilor subrealizați: sentimentul de alienare, tendința de izolare față de semenii, neîncrederea în ceilalți, pesimismul, anxietatea, impulsivitatea, ostilitatea și conduita agresivă (activă sau pasivă), un anumit nivel al imaturității manifestate în relațiile sociale. Se poate constata că interesul cercetătorilor este centrat pe două direcții: una care urmărește identificarea unui portret general al particularităților psiho-emoționale și sociale și alta care este interesată de identificarea tipurilor de subrealizați.

Pe măsură ce elevii subrealizați școlari continuă să se perceapă ca situându-se la un nivel inadecvat în ceea ce privește performanțele școlare sau în alte domenii, ei pot manifesta o atitudine negativă față de propria persoană, față de școală sau față de experiențele de învățare în general, sau/și scăderea motivației (Emerick, 1992). Realizarea cu succes a adaptării școlare este un factor important pentru dezvoltarea copiilor, puberilor și a adolescenților, mai ales în ceea ce privește atitudinea și

comportamentele care sunt relevante pentru reușita școlară (Patrick, Yoon și Murphy, 1995). Subrealizarea școlară are multiple consecințe atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Dacă subrealizarea accidentală poate fi depășită prin intervenții educaționale orientate către motivarea elevului, cea cronică necesită o intervenție mai extinsă, realizată la timp și care ia în calcul toți factorii menționați anterior. Atunci când nu se intervine la momentul oportun, subrealizarea se cronicizează iar efectele sunt mult mai greu de ameliorat. Consecințele subrealizării se resimt la mai multe niveluri:

- **Nivelul individual.** Când apare de timpuriu în traiectoria școlară a unui copil și nu se intervine, subrealizarea se poate amplifica în timp, având repercusiuni ce domină perioada adolescenței, prelungindu-se până la vârsta maturității. La vârsta adultă, sunt afectate negativ sferile reprezentării și valorizării de sine, aspirațiile și realizările profesionale (Tufeanu, 2012c), relațiile interpersonale sau succesul social. Legat de traseul educațional, unul dintre efectele vizibile imediat îl reprezintă rezultatele slabe, la care se adaugă eșecul la examenele de admitere sau de finalizare a unui ciclu de studii. Sunt și cazuri în care se ajunge până la abandonul școlar. Rezultatele unui studiu longitudinal care a urmărit mai multe persoane subrealizate, în timpul liceului, au arătat că, după 13 ani de la absolvire, multe dintre acestea nu finalizaseră studiile de colegiu și nu aveau un loc de muncă satisfăcător (apud Siegle și McCoach, 2009).
- **Nivelul sistemului educațional.** Subrealizarea școlară atrage după sine creșterea costurilor necesare pentru implementarea programelor prin care se urmărește redresarea performanțelor școlare și prevenirea eșecului. De asemenea, rezultatele slabe la examenele naționale impun costuri rezultate din evaluarea fenomenului sau alte costuri asociate elaborării și implementării măsurilor destinate creșterii promovabilității. Atunci când subrealizarea elevilor este tolerată de autoritățile școlare, aceasta poate avea influențe negative asupra restului populației școlare.
- **Nivelul economic și societal.** Numărul mare de elevi subrealizați care nu se integrează pe piața muncii, devenind asistați social contribuie la crearea unei imagini negative a școlii în opinia publică. Sistemul educațional este perceput ca fiind incapabil să răspundă nevoilor de formare ale tinerei generații. Subrealizarea școlară are efect și asupra calității forței de muncă pe care se sprijină dinamica economică a societății. Efectele fenomenului subrealizării se resimt mai acut în contextul perioadelor de schimbări sociale intense, când potențialul de adaptare al oamenilor este mult mai solicitat.

Din cele de mai sus, putem concluziona că subrealizarea școlară este explicată prin acțiunea unui complex de factori individuali, familiali și educaționali, care interacționează într-un mod particular pentru fiecare elev în parte, determinând necesitatea delimitării caracteristicilor comune ce se impun a fi studiate, în ideea demarării intervențiilor psiho-educaționale. Pentru reușita acestora trebuie să se identifice corect tipul de subrealizare școlară care îi afectează pe elevii vizați, cauzele care stau la baza ei și să se analizeze modul în care este percepută situația la nivel subiectiv.

Competențele sociale și emoționale – resurse pentru depășirea subrealizării școlare

Societatea bazată pe cunoaștere, ca formă de manifestare a schimbării sociale, impune utilizarea unei palete largi de competențe implicate în informare, cunoaștere, relaționarea lucrurilor și faptelor cu realitatea, analiză critică și sinteză, antreprenoriat, dezvoltarea personală, rezolvarea problemelor practice și asigurarea interacțiunilor optime în diverse contexte sociale. Începutul celui de-al treilea mileniu a deschis o eră a informării și a relaționării în plan social – două resurse cheie pentru succesul adaptării individului la noul stil de viață creat prin ultramodernizarea societății la nivel global.

În cele ce urmează, vom delimita semnificația conceptelor referitoare la competențele sociale și emoționale prin prisma rolului lor în adaptarea și integrarea adolescenților. L. Rose-Krasnor (1997) trece în revistă semnificațiile pe care cercetătorii le-au acordat conceptului de competență socială: de la succesul social și abilitatea de realizare a scopurilor personale în cadrul interacțiunilor sociale, concomitent cu menținerea relațiilor pozitive cu alte persoane și până la capacitatea unei persoane de a

interacționa în mod eficient cu mediul sau societatea. Toate aceste accepțiuni au fie un caracter prea îngust, fie prea larg.

Pentru definirea conceptului general de competență, trebuie operate anumite distincții între termenii: aptitudini, deprinderi, abilități, capacități și competențe. Aptitudinea desemnează potențialul (înnăscut, dar care poate rămâne neutilizat) pentru obținerea unei performanțe într-o anumită sarcină sau activitate. Deprinderea este un comportament sau o activitate care au fost învățate prin exerciții și repetiție, fixate și automatizate, ajungând să fie realizate cu o economie de efort și timp (Siegle și McCoach, 2009). Prin termenul de abilitate, se înțelege orice calitate a unei persoane care îi oferă acesteia posibilitatea de a îndeplini cu succes o sarcină (Reber, 1985). Doron și Parot (1999) afirmă că abilitatea se sprijină pe un set de aptitudini, la care se adaugă efectele învățării și ale antrenării acestora, așa încât persoana ajunge la performanțe notabile într-un domeniu. Capacitatea se referă la posibilitatea ca o persoană să obțină reușita în îndeplinirea unei sarcini sau în realizarea unei activități (Caluschi, 2001a; Sillamy, 1998). După P. Popescu-Neveanu (1978), capacitatea este întotdeauna demonstrată sau demonstrabilă prin fapte observabile, adică prin acțiunile eficiente pe care o persoană le întreprinde sau prin performanțele pe care le obține în rezolvarea sarcinilor. Capacitatea este condiționată de existența unor aptitudini, care pot fi dezvoltate și transformate prin antrenament și experiență (Doron și Parot, 1999).

Definițiile și semnificațiile care au fost promovate în literatura de specialitate pentru conceptul de competență ilustrează o realitate mai complexă decât în cazul conceptelor despre care am relatat anterior. Termenul de competență este utilizat cu două sensuri: a) resursă cheie necesară unei persoane pentru a realiza o anumită sarcină (engl. competency și pl. competencies); b) rezultat așteptat de la o persoană în realizarea unei sarcini (engl. competence sau pl. competences) (Winterton, Delamare-Le Deist și Stingfellow, 2006). După D. S. Rychen (2004), competența se diferențiază de abilitate (engl. skill), în sensul că cea din urmă denotă posibilitatea de a realiza un act motor sau cognitiv complex cu ușurință și precizie, la care se adaugă adaptabilitatea la condițiile schimbătoare ale sarcinii, în timp ce prima desemnează o acțiune sau un sistem de acțiuni mult mai complexe, care presupun abilități psiho-motorii, cognitive, atitudini, comportamente și alte componente non-cognitive. În acest sens, competența este un concept mult mai general decât abilitatea.

Definiția, elaborată în cadrul unui simpozion pe problematica educației și a învățării de-a lungul vieții în economia bazată pe cunoaștere, sugerează necesitatea abordării într-o manieră holistă a conceptului de competență care a fost determinat ca fiind „...un sistem de structuri mentale și abilități care implică mobilizarea cunoștințelor, a abilităților cognitive și practice și a unor componente comportamentale și sociale, precum: atitudini, emoții, valori și orientări etice, motivații pentru realizarea cu succes a activității într-un context particular.” (Lobanova și Shunin, 2008, p. 47).

Specialiștii din cadrul Centrului European pentru Training Vocațional și Dezvoltare au lucrat la un cadru conceptual și metodologic prin care au elaborat o tipologie a competențelor acționale necesare procesului învățării de-a lungul vieții și reușitei într-un anumit domeniu ocupațional (apud Winterton, Delamare-Le Deist și Stingfellow, 2006). Echipa de lucru a demarat cu o abordare constructivistă de factură socială și a ajuns la concluzia că definirea termenului de competență trebuie să se raporteze întotdeauna la contextul specific al diverselor sarcini și/sau activități în care o competență sau alta este necesară. La baza proiectării tipologiei au stat două criterii de clasificare a competențelor (Winterton, Delamare-Le Deist și Stingfellow, 2006): nivelul analizei conceptuale (cognitiv/declarativ vs. operațional/procedural) și contextul în care competențele intervin (ocupațional vs. personal). Competențele sociale (pattern-uri de atitudini și comportamente) sunt incluse în cel de-al patrulea cadran, având un caracter operațional. Ele joacă un rol important în dinamica relațiilor sociale dintre oameni și, în același timp, în dezvoltarea personală a acestora (Figura 2.2).

Modelul competențelor acționale ne-a atras atenția, deoarece constituie un suport conceptual pentru descrierea și explicarea procesului adaptării adolescenților din societatea contemporană la sarcinile dezvoltării: formarea identității de sine, roluri și status-uri sociale, școală și educație, relații interpersonale etc. Conform acestuia, competențele acționale reprezintă toate caracteristicile și resursele cognitive, motivaționale și sociale pe care o persoană trebuie să le posedă pentru a învăța într-un

domeniu și a reuși în viață și includ: competența pentru rezolvarea de probleme în general, gândirea critică, cunoștințele generale și specifice într-o anumită specializare, încrederea în sine și o imagine pozitivă și realistă, cât și competențele sociale și emoționale.

	Domeniul ocupațional	Domeniul personal
Domeniul conceptual	Competențe cognitive (cunoaștere)	Meta-competențe (facilitatori ai învățării, cum ar fi abilitățile de planificare, monitorizare și auto-reglare)
Domeniul operațional	Competențe funcționale (deprinderi și abilități)	Competențe sociale (atitudini și comportamente)

Fig 2.2. Tipologia competențelor acționale – apud Winterton, Delamare-Le Deist și Stingfellow, 2006

Competențele sociale constituie pattern-uri de comportament social pe care indivizii le manifestă și care îi ajută să producă efectele dorite asupra altor persoane (Argyle, 1998) și implică, pe lângă abilitățile sociale, și alte dimensiuni: comportamente manifeste, procese cognitive, abilități în reglarea emoțiilor etc. (Dirks, Treat și Weersing, 2007).

Modelele teoretice care au urmărit să explice interacțiunea dintre laturile cognitivă, afectiv-emoțională și comportamentală ale competențelor sociale au conturat un tablou complex de caracteristici ale funcționării individului (aptitudini, deprinderi, abilități, trăsături temperamentale și caracteriale, motivații, atitudini și răspunsuri comportamentale), care îl fac să fie constructiv și eficient în relațiile sociale. Din acest punct de vedere, semnificațiile conceptului de competență socială au fost lărgite, prin includerea laturii emoționale. Astfel, Topping, Bremner și Holmes (2011, p. 43) definesc competența socială ca implicând „...posedarea și folosirea capacității de integrare a gândirii, emoțiilor și comportamentului, cu scopul de a realiza sarcini și de a obține rezultate sociale valorizate în contextul și cultura de origine.”.

În cazul copiilor și al adolescenților, competențele se referă la un set de caracteristici (în plan social, emoțional și cognitiv) și comportamente de care aceștia au nevoie pentru a se adapta cu succes la sarcinile sociale (Welsh și Bierman, 2001). S-a subliniat importanța competențelor sociale și emoționale pentru adolescenți, atunci când relațiile cu covârșnicii încep să ocupe un loc din ce în ce mai important, acestea reprezentând o sursă pentru învățare și explorare, după cum a arătat și psihologul rus Lev S. Vîgotski, prin teoria constructivistă a zonei proximei dezvoltări (apud Emihovich și Lima, 1995). La vârsta adolescenței, în condițiile formării identității de sine și a personalității, centrul de greutate al influenței exercitate de anturaj se transferă din aria rețelei familiale către grupul de covârșnici. În acest context, rolurile sociale pe care adolescenții le adoptă și suportul din partea covârșnicilor sunt surse pentru diferențierea eului și cristalizarea independenței (Welsh și Bierman, 2001), dar în egală măsură, prin procesele și mecanismele de influență specifice grupurilor sociale, covârșnicii pot exercita și o influență negativă.

Anumite caracteristici individuale ale adolescenților își pun amprenta și-i diferențiază la nivelul competențelor sociale și emoționale. De exemplu, diferențele după gen sunt rezultatul modalităților de socializare specifice și al influențelor pe care familia le exercită în mod diferit asupra fetelor și băieților. Rezultatele propriilor investigații (Tufeanu, 2014b) evidențiază niveluri semnificativ mai ridicate, la fete, ale competențelor: exprimarea propriilor emoții, prezentarea de sine, empatie, orientarea către gratificarea și sprijinirea celorlalți, asertivitate, abilitatea de a realiza relații interpersonale pozitive și

cooperare, în timp ce băieții au obținut niveluri mai ridicate la autoreglarea emoțională, respectiv flexibilitatea emoțiilor și al comportamentelor.

După unii autori (Bonchiș, 2006, Racu și Racu, 2012; Racu și Racu, 2013), competențele sociale și emoționale încep să se formeze încă din copilărie, cel mai important factor care influențează acest proces fiind reprezentat de mediul familial. E. Bonchiș (2006) exemplifică: copiii care își gestionează mai bine emoțiile tind să aibă relații de succes cu covârșnicii și adulții din jurul lor; copiii care au abilitatea de a-și face cunoscute celorlalți propriile lor emoții sunt percepuți ca fiind mai plăcuți, iar cei care afișează preponderent emoții pozitive au relații mai bune cu ceilalți; copiii care au abilitatea de a decodifica (înțelege) emoțiile manifestate de ceilalți îi ajută să fie mai aprobați din punct de vedere social; copiii care au abilitatea de a-și stăpâni furia sunt percepuți ca fiind mai plăcuți și mai competenți social. În condițiile în care abilitățile socio-emoționale nu se dezvoltă suficient în copilărie, în perioada adolescenței pot surveni momente de inadaptare, care să necesite implementarea unor programe de intervenție ameliorativă.

Au fost propuse mai multe modele multidimensionale, care descriu varietatea competențelor sociale și emoționale importante pentru adaptarea unei persoane. Fiecare dintre ele pornește de la un număr diferit de competențe și dimensiuni în care acestea sunt grupate.

M. Argyle (1998) a descris un model care include următoarele competențe sociale: asertivitatea, gratificarea și sprijinul acordat altor persoane, comunicarea verbală, comunicarea nonverbală, empatia, cooperarea, rezolvarea problemelor care apar în relațiile interpersonale, respectiv prezentarea de sine.

Duane Buhrmester și colaboratorii săi (Buhrmester, Furman, Wittenberg și Reis, 1998) au propus un model al competențelor pe care tinerii le activează în relațiile interpersonale, în cadrul căruia au identificat cinci componente: a) capacitatea de inițiere a relațiilor; b) capacitatea de autodezvăluire; c) capacitatea de a exprima într-un mod asertiv neplăcerea în legătură cu acțiunile altora sau de apărare a propriilor drepturi; d) capacitatea de a oferi suport emoțional și e) capacitatea de a manageria conflictele interpersonale.

F. M. Gresham și S. N. Elliott au construit un model al conceptualizării și evaluării multidimensionale a competențelor sociale în rândul copiilor și al adolescenților, care include șapte dimensiuni (apud Pearson Assessment International, 2012): a) comunicarea; b) cooperarea; c) asertivitatea; d) empatia; e) responsabilitatea; f) autocontrolul și g) angajamentul. Conform acestui model de lucru, nivelul scăzut al competențelor enumerate se reflectă prin următoarele reacții și comportamente dezadaptative: a) impulsivitate și furie în relațiile interpersonale; b) agresivitate fizică, verbală și/sau emoțională manifestată pe termen lung asupra covârșnicilor; c) hiperactivitate și/sau neatenție; d) depresie, anxietate, imagine de sine negativă și stimă de sine scăzută; e) tulburări din spectrul autist.

J. D. Mayer și P. Salovey au structurat un model al competenței referitoare la inteligența emoțională pe care o văd ca fiind o aptitudine ce implică atât sfera cognitivă, cât și pe cea emoțională (apud Mayer, Salovey și Caruso, 2011). În acest model, inteligența emoțională cuprinde patru dimensiuni care intervin unitar în procesul adaptării individului: a) percepția și identificarea propriilor emoții și pe ale altora, respectiv exprimarea lor; b) abilitatea de relaționare a emoțiilor cu procesele învățării și ale cunoașterii; c) înțelegerea semnificațiilor emoțiilor, a relațiilor dintre acestea și a implicațiilor pe care le au în funcționarea personală și în relațiile interpersonale; d) gestionarea emoțiilor în diverse situații de interacțiune, în rezolvarea problemelor de viață și în adaptarea la solicitările stresante.

C. Saarni (2011) percepe competența emoțională ca având în centru credința în auto-eficiența în tranzacțiile interpersonale și descrie un model care include: a) conștientizarea propriilor stări emoționale și ciclurile acestora; b) recunoașterea emoțiilor exprimate de alte persoane; c) abilitatea de exprimare autentică a propriilor emoții utilizând un vocabular bogat; d) abilitatea de a traversa într-un mod matur emoții multiple; e) manifestarea empatiei și a compasiunii; f) abilitatea de recunoaștere a emoțiilor în baza indicatorilor comportamentali; g) integrarea eficientă a emoțiilor în autoprezentare; h) autoreglarea emoțiilor; i) credința în auto-eficiența emoțională.

R. Bar-On vorbește despre inteligența emoțional-socială pe care o definește ca fiind un construct generic ce include mai multe competențe interrelaționate și anumiți factori facilitatori care contribuie la

eficiența unei persoane (2006). Autorul identifică 15 dimensiuni ale inteligenței emoțional-sociale pe care le grupează în cinci domenii (Stein și Book, 2003; Bar-On, 2006): a) intrapersonal (respectul de sine, conștientizarea propriilor emoții, asertivitatea, independența în plan cognitiv, emoțional și în acțiuni și autoactualizarea); b) interpersonal (empatia, responsabilitatea în planul acțiunilor și al relațiilor sociale și abilitatea de a stabili și menține relații interpersonale constructive); c) managementul stresului (toleranța la stres și controlul impulsurilor); d) adaptabilitatea (abilitatea de evaluare a corespondențelor dintre emoțiile și sentimentele trăite subiectiv și caracteristicile împrejurărilor în care apar/testarea realității, flexibilitatea cognitivă, emoțională și comportamentală și abilitatea de rezolvare a problemelor); e) dispoziția emoțională generală (optimismul și sentimentul de fericire). Modelul inteligenței emoțional-sociale este ofertant, prin caracterul său cuprinzător și prin susținerea empirică, pentru că acoperă mai multe laturi ale funcționării individului în diverse contexte.

D. Goleman integrează rezultatele a numeroase cercetări, descriind 25 de competențe pe care le subsumează inteligenței emoționale împărțindu-le în cinci categorii (apud Boyatzis, Goleman și Rhee, 2011): a) auto-conștientizarea – conștientizarea propriilor emoții, evaluarea lor corectă și încrederea în propriul sine emoțional; b) auto-reglarea – autocontrolul emoțional, conduita care inspiră încredere, conștiinciozitatea, adaptabilitatea la diverse solicitări, abordarea inovatoare în plan emoțional; c) motivația – dorința de realizare personală, angajamentul emoțional, inițiativa în plan emoțional în relațiile interpersonale și optimismul; d) empatia – orientarea către înțelegerea celorlalți, acordarea de servicii, exploatarea diversității în plan emoțional, respectiv orientarea către misiunea și valorile organizației; e) abilitățile sociale – abilitatea de influențare a celorlalți, comunicarea, gestionarea conflictelor, leadership-ul, abilitatea de a genera și cataliza schimbarea, abilitatea de a crea relații interpersonale, colaborarea și cooperarea, respectiv abilitatea pentru lucrul în echipă.

Specialiștii au identificat care sunt competențele esențiale pentru adaptarea cu succes la tranziția către vârsta adultă a adolescenților. Acestea includ (Resnick, 2000; Takahashi, 2000): a) capacitatea de a reflecta asupra propriului eu și de a se cunoaște pe sine; b) capacitatea de formare a relațiilor bazate pe încredere, susținere și afecțiune cu adulții; c) capacitatea de interacțiune cu covârșnicii și de experimentare a sentimentului de apartenență la grupurile de egali; d) capacitatea de a-și forma și întreține o rețea de suport social în familie, școală și comunitate; e) competențele sociale și emoționale care le permit adolescenților să își dezvolte sentimentul valorii de sine, să adopte decizii responsabile și să-și planifice acțiunile, proiectele de viitor și relațiile interpersonale; f) conduita orientată către participarea activă la viața familiei (ca întreținător), a comunității și a societății (ca angajat într-un anumit domeniu profesional și ca cetățean); g) capacitatea de integrare a conflictelor de valori și de formare a propriului sistem valoric; h) capacitatea de a trăi bucuria vieții, încrederea în viitor și în oportunitățile pentru succesul propriei vieți.

Literatura de specialitate evidențiază relații consistente între nivelul competențelor sociale și emoționale în rândul copiilor, preadolescenților și al adolescenților, pe de o parte, respectiv o serie de dimensiuni ale adaptării psiho-emoționale, sociale și școlare, ca de pildă: comportamentele sociale pozitive (Wentzel, Filisetti și Looney, 2007), orientarea către analiza cauzelor emoțiilor negative (Garaigordobil, 2009), succesul în managementul impresiei despre propria persoană în contextul interacțiunilor sociale (Lopes, Brackett, Nezlek, Sellin, Salovey, 2004), stilurile de adaptare la solicitări stresante (Mavroveli, Petrides, Rieffe și Bakker, 2007), adaptarea emoțională și socială în plan școlar (Mestre, Guil, Lopes, Salovey și Gil-Olarte, 2006; Patrick, Yoon și Murphy, 1995), motivația pentru succes (Paladi și Cauș-Avram, 2013), rezultatele școlare (Aviles, Anderson și Davila, 2006; Gil-Olarte Márquez, Palomera și Brackett, 2006; Raver, 2002; Rodríguez-Fornells și Maydeu-Olivares, 2000; Tufeanu, 2014a; Welsh, Parke, Widaman și O'Neil, 2001), intensitatea sentimentului de singurătate și nivelul satisfacției față de relațiile interpersonale (Tariq și Masood, 2011), problemele comportamentale (Bornstein, Hahn și Haynes, 2010; Griffin, Nichols, Birnbaum și Botvin, 2006; Langeveld, Gundersen și Svartdal, 2012; Webster-Stratton și Woolley Lindsay, 1999), simptomele de somatizare, depresie sau anxietate (Bornstein, Hahn și Haynes, 2010; Cole, Martin, Powers și Truglio 1996; Garaigordobil Landazabal, 2006; Mallinckrodt și Wei, 2005). Observațiile cadrelor didactice confirmă faptul că, în rândul copiilor și al adolescenților, gradul de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale (cu precădere controlul

reacțiilor impulsive, anticiparea comportamentelor așteptate de către colegi și profesori, abilitatea de a solicita ajutor în sarcinile de învățare, abilitatea de exprimare a propriilor emoții și nevoi) reprezintă un predictor important al nivelului adaptabilității școlare (Botnari, 2012).

Controlul emoțiilor, abilitățile de comunicare eficientă, asertivitatea, formarea relațiilor interpersonale, empatia sunt incluse în setul abilităților pentru viață (engl. life skills), alături de: abilitatea de a stabili scopuri, de a adopta decizii și soluționa probleme de viață, gândirea critică și creativă, conștientizarea de sine, abilitatea de adaptare la solicitările stresante, abilitatea pentru învățare, pentru traiul de zi cu zi și abilitatea pentru menținerea sănătății (Handbury, 2008; Mahmoudi și Moshayedi, 2012; World Health Organization, 1994). Toate aceste abilități constituie resurse pentru adaptarea indivizilor la solicitările și la provocările vieții de zi cu zi, dar și pentru formarea comportamentelor pozitive (Handbury, 2008). De la această idee am pornit în cercetarea consecințelor negative pe care carențele în dezvoltarea socio-emoțională le au asupra realizării școlare a adolescenților și, în general, asupra capacității lor de a face față schimbărilor sociale.

În contextul tranziției către societatea globală, a provocărilor pe care le aduc schimbările sociale, culturale și economice care se succed într-un ritm alert și care cer adaptare flexibilă din partea oamenilor, specialiștii s-au preocupat atât de delimitarea semnificațiilor dezvoltării sănătoase (pozitive) a copiilor, adolescenților și tinerilor, cât și de factorii care contribuie la aceasta. În acest sens, Asociația Americană a Consilierilor Școlari a elaborat un set de standarde pentru consilierea școlară a elevilor, care urmăresc trei direcții: activități și rezultate școlare, orientarea în traseul școlar și vocațional, respectiv prevenirea problemelor ce apar în dezvoltare și a formării deprinderilor și a abilităților pentru succesul personal și în relațiile sociale (apud Trip, 2007). Conform asociației amintite, formula succesului școlar a unui elev include trei componente: dezvoltarea școlară + dezvoltarea în carieră + dezvoltarea personală și socială. Unul dintre cele mai importante standarde vizează însușirea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților și a atitudinilor pozitive care susțin creșterea personală a elevului și succesul în relațiile interpersonale. Mai specific, competențele urmărite în cadrul programelor de consiliere școlară includ (Trip, 2007): a) însușirea cunoștințelor despre sine (dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine, cunoașterea propriilor motivații, valori și convingeri, acceptarea schimbării ca parte a dezvoltării personale, exprimarea și managerierea emoțiilor, recunoașterea nevoilor și a granițelor personale, formarea comportamentului orientat către cooperare etc.); b) formarea și dezvoltarea deprinderilor și a abilităților interpersonale (recunoașterea drepturilor pe care le au ceilalți, asumarea responsabilității pentru propriile alegeri și comportamente, recunoașterea și aprecierea diversității, formarea deprinderilor de comunicare verbală și non-verbală eficientă etc.).

În România, Legea Educației Naționale statuează faptul că educația trebuie să promoveze valorile, creativitatea, capacitățile cognitive, volitive și acționale, alături de alte competențe care sunt necesare pentru exercitarea unei profesii și integrarea în societate, în acord cu cerințele apartenenței la Uniunea Europeană și cu funcționarea în contextul societății globale (Legea 1/2011). Conform normativelor elaborate, dezvoltarea emoțională și socială reprezintă o arie de competențe care trebuie să stea în atenția educatorilor pe tot parcursul școlarității, prin activitățile formative orientate către: dezvoltarea cunoașterii de sine, formarea relațiilor interpersonale armonioase, dezvoltarea capacității de adoptare responsabilă a deciziilor, învățarea unor modele de conduită pozitivă etc.

La începutul anilor 1990, grupul de lucru CASEL care a fost înființat în cadrul Universității din Illinois de către D. Goleman și E. Rockefeller Growald a susținut introducerea în strategia formativă din școală a programelor de tip SEL (apud Schonert-Reichl și Hymel, 2007). Scopul specialiștilor care activează în cadrul acestui grup de lucru este de a aduna dovezi empirice cu privire la eficiența programelor de tip SEL, de a crea și a integra continuu practici formative și de a promova antrenamentul competențelor sociale și emoționale, ca o parte esențială a educației din copilărie la vârsta adolescenței. Această activitate susținută a dat roade, în ultimii ani, din ce în ce mai multe sisteme educaționale (din: Australia, Coreea, Hong Kong, Japonia, Malaezia, Marea Britanie, Noua Zeelandă, Singapore, SUA) recunoscând importanța dezvoltării competențelor sociale și emoționale în populația școlară și au implementând acest tip de programe.

Programele de tip SEL constau într-un set de strategii, activități și procese, prin care copiii, preadolescenții și adolescenții pot fi instruiți, pentru a achiziționa cunoștințe, în a-și forma deprinderi și abilități cognitive (decizional), emoționale, comportamentale ce sunt implicate în creșterea și maturizarea în relațiile sociale. Domeniile de competențe sociale și emoționale (Figura 2.3) pe care specialiștii le urmăresc în programele formative includ (CASEL, 2008; Kim, Pizzo și Garcia, 2011; Schonert-Reichl și Hymel, 2007; Zins, Weissberg, Wang și Walberg, 2004):

- a) auto-conștientizarea – cuprinde abilități implicate în identificarea și recunoașterea propriilor emoții și sentimente, nevoi și valori, precum și a propriilor puncte tari și limite, la care se adaugă abilități care asigură o percepție de sine acurată și sentimentul auto-eficienței, respectiv orientarea individului către domeniul dezvoltării spirituale;
- b) auto-managementul – reunește abilități care joacă un rol important în managerierea propriilor scopuri; alte abilități cheie, subsumate acestui domeniu sunt: perseverența în atingerea propriilor scopuri, disciplina și auto-motivarea permanentă, abilitățile de auto-organizare, respectiv cele implicate în managementul stresului;
- c) conștientizarea trăirilor și a nevoilor celorlalți și acceptarea diversității – se referă la abilități implicate în exprimarea empatiei față de alte persoane, orientarea către a ține cont și a înțelege opiniile acestora, respectiv în interacțiunile cu persoane sau grupuri sociale care pot avea concepții și orientări valorice diferite, a căror diversitate trebuie apreciată;
- d) abilitățile de relaționare – implicate în inițierea și dezvoltarea relațiilor interpersonale constructive, lucrul în echipă, gestionarea eficientă a conflictelor interpersonale, oferirea și solicitarea ajutorului, la care se adaugă angajamentul în activități care implică o dimensiune socială;
- e) rezolvarea de probleme și adoptarea de decizii responsabile – include abilitățile implicate în identificarea problemelor de viață sau interpersonale și analizarea acestora, evaluarea și reflecția asupra posibilelor soluții, evaluarea riscurilor pentru fiecare dintre soluțiile alternative și adoptarea unei decizii eficiente; la acestea, se adaugă respectul față de nevoile și drepturile altor persoane, asumarea responsabilității personale pentru propriile decizii, manifestarea de atitudini și comportamente care țin cont de aspecte etice și morale.

Utilitatea programelor de tip SEL este atestată de rezultatele studiilor de sinteză și ale meta-analizelor, potrivit cărora, derularea programelor instructiv-formative care includ și metode de antrenare a competențelor sociale și emoționale determină: îmbunătățiri semnificative la nivelul achizițiilor și al rezultatelor școlare, reducerea ratei absenteismului și a abandonului școlar, îmbunătățirea abilităților elevilor de rezolvare a conflictelor și de cooperare, scăderea frecvenței problemelor de comportament și a simptomelor de distres emoțional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor și Schellinger, 2011; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik și Elias, 2003; Zins, Weissberg, Wang și Walberg, 2004). Cercetările empirice au adus dovezi clare cu privire la rolul jucat de astfel de programe în promovarea dezvoltării sănătoase și a succesului școlar a elevilor de toate vârstele, prin reducerea problemelor comportamentale și a distresului emoțional care interferează negativ cu procesul învățării și cu dezvoltarea pe toate planurile a copiilor și adolescenților (CASEL, 2008).

Contribuția programelor de tip SEL se concretizează prin (CASEL, 2008): a) oferirea de suport elevilor, pentru a-și forma un set de abilități cheie pentru sănătatea psiho-emoțională și în relațiile interpersonale, cum ar fi managementul furiei, refuzul unei cerințe nerealiste venită din partea unei alte persoane sau manifestarea unei conduite responsabile; b) îmbunătățirea atmosferei sociale și emoționale în care au loc activitățile instructiv-educative; c) formarea în rândul elevilor a atitudinilor și comportamentelor care susțin îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Fiindcă nevoile pentru facilitarea procesului de învățare și relaționare se resimt la toate nivelurile populației școlare, programele menționate servesc intervențiilor timpurii care au un caracter preventiv și sunt adresate tuturor elevilor, în vederea creării unui sistem de suport în mediul școlar. În același timp, alte două niveluri ale intervenției se adresează populației de elevi aflați în riscul de avea probleme de adaptare școlară de nivel moderat (caz în care intervenția face apel la strategii centrate pe

grupuri mici sau pe clasele școlare) sau ridicat (pentru această categorie, intervenția este individuală și centrată pe nevoile particulare ale fiecărui elev).

În următoarele două capitole, prezentăm un model de intervenție destinat dezvoltării abilităților sociale și emoționale care pot fi valorificate ca resurse pentru depășirea subrealizării școlare la vârsta adolescenței.

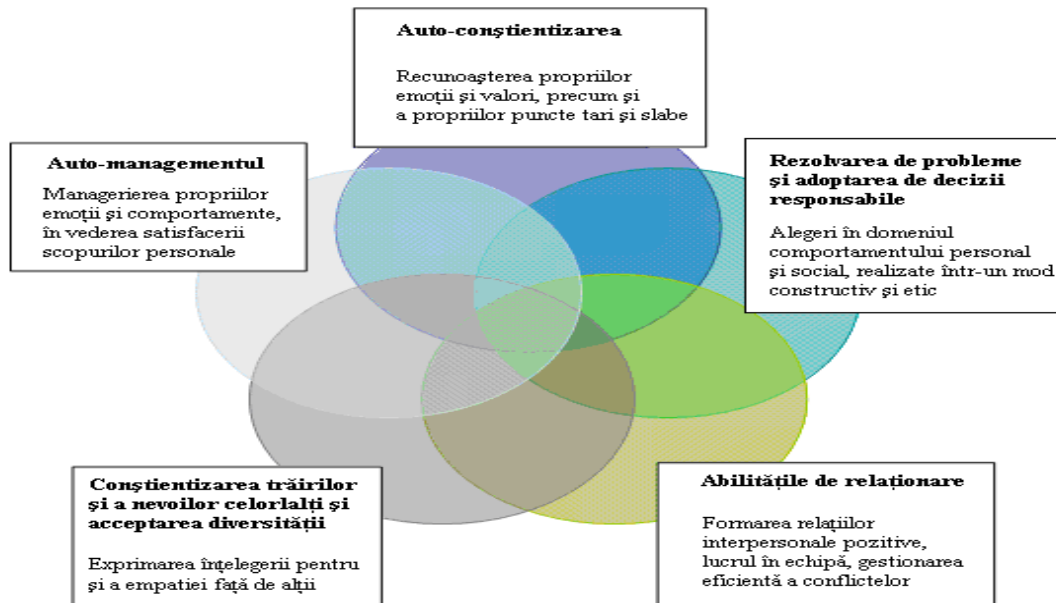


Fig. 2.3. Domeniile de competențe sociale și emoționale urmărite în cadrul programelor de tip SEL – apud CASEL (2008)

Rezumatul capitolului

În acest capitol, problematica subrealizării școlare a adolescenților este investigată prin raportare la circumstanțele sociale contemporane și la domeniul competențelor sociale și emoționale, considerate a fi variabile importante pentru procesul adaptării optime.

În contextul social actual, subrealizarea școlară a adolescenților face parte dintre situațiile de inadaptare apărute pe fondul deficitului resurselor necesare depășirii dificultăților create de presiunile exercitate de solicitările perioadei de tranziție spre vârsta adultă și de provocările impuse de schimbările sociale. Sunt analizate modelele explicative ce prezintă mecanismele prin care schimbările sociale intervin în dezvoltarea indivizilor (Tufeanu, 2012a) și rolul pe care resursele personale și sociale îl joacă în acest proces, fiind reținute elementele relevante pentru explicarea situațiilor de inadaptare apărute la adolescenți, printre care se numără și fenomenul subrealizării în plan școlar. Este propus un model ce indică presiunea conjugată exercitată de către solicitările tranziției spre vârsta adultă (cristalizarea identității de sine, dobândirea independenței, comutarea interesului dinspre mediul familial și relațiile cu părinții spre adeziunea la grupurile de covârșnici) și de către solicitările impuse de provocările societății contemporane, ca fiind sursă de vulnerabilitate crescută în perioada adolescenței.

Din prisma rolului pe care îl joacă în adaptare și integrare, este delimitată semnificația conceptelor referitoare la competențele sociale și emoționale care, pe lângă abilitățile și competențele cognitiv-intelectuale, reprezintă un factor important pentru prevederea reușitei în plan școlar și a atitudinii față de școală a adolescenților (Tufeanu, 2014a; Tufeanu, 2013b, Tufeanu 2013c). Elevii subrealizați prezintă anumite particularități de dezvoltare, dintre care se evidențiază nivelul deficitar al competențelor sociale și emoționale. Acestea ocupă un loc central în sistemul resurselor importante

pentru adaptare, deoarece joacă un rol cheie pentru integrarea în domeniul școlar, familie sau în relațiile interpersonale și reprezintă un factor de protecție în raport cu derapajele ce pot interveni în asumarea status-rolurilor pe care societatea le așteaptă de la adolescenți. Nivelul scăzut al competențelor sociale și emoționale se traduce prin: dificultăți în cunoașterea și exprimarea emoțiilor, deficit al capacității de reglarea a emoțiilor în funcție de particularitățile situațiilor în care se regăsesc, capacitate scăzută de adaptare (cognitivă, emoțională și comportamentală) la varietatea contextelor de viață, dificultăți în controlul impulsurilor de moment și gestionarea conflictelor interpersonale, rețineri în afirmarea de sine, dificultăți în a stabili și menține relații interpersonale specifice vârstei, evitarea angajării în sarcinile și activitățile școlare etc.

Sunt examinate mai multe modele (Argyle, 1998; Mayer, Salovey, Caruso, 2011; Saarni, 2011; Stein și Book, 2003) care delimitează abilități și competențe sociale și/sau emoționale și prezintă importanța pe care acestea o au în raport cu procesul dezvoltării la vârsta adolescenței, fiind acordată o atenție specială modelului învățării în plan social și emoțional (SEL), foarte apreciat de către practicieni (CASEL, 2008).

CAPITOLUL 3

Investigarea profilului competențelor sociale și emoționale ale adolescenților subrealizați școlar

Specialiștii au evidențiat o diversitate de competențe sociale și emoționale, ce reprezintă un segment important al factorilor care contribuie la formarea și funcționarea adolescenților în diverse domenii, de la comportamentele sociale și relațiile interpersonale și până la viața școlară. Având în vedere că una dintre caracteristicile comune elevilor subrealizați școlar ține tocmai de dezvoltarea insuficientă a nivelului competențelor sociale și emoționale implicate în realizarea școlară și integrarea socială, în adaptarea la sarcinile vârstei și la provocările societății în schimbare, se impune ca măsurile de intervenție să fie orientate și către elaborarea și implementarea programelor psihosociale destinate antrenării acestora.

Baza conceptuală a cercetării

Analizarea modelelor descriptive ale competențelor sociale și/sau emoționale consacrate, ne-a condus la elaborarea și testarea unui model care cuprinde un număr de 17 competențe ce pot reprezenta resurse cheie pentru adaptarea adolescenților în relațiile interpersonale și școală. Față de modelele propuse de alți autori, acesta include un număr mai mare de competențe, selectate în așa fel încât conținutului psihologic și rolul pe care îl au în creșterea și adaptarea adolescenților să fie bine delimitate. Dat fiind specificul dezvoltării la această vârstă, competențele sunt descrise în termeni de abilități, atitudini, reacții și comportamente pe care adolescenții le manifestă în contextele particulare în care sunt actori activi. În continuare, sunt prezentate pe scurt:

- a) **Conștientizarea propriilor emoții (CE)** implică abilitatea de identificare și denumire prin termeni sugestivi a varietății trăirilor emoționale pozitive sau negative resimțite. La acestea, se adaugă capacitatea de diferențiere între diverse emoții, cea de stabilire a legăturilor între propriile emoții și comportamente și abilitatea de identificare a cauzelor care au produs emoțiile.
- b) **Exprimarea propriilor emoții (EE)** cuprinde orientarea către exprimarea într-un mod deschis și fără rețineri a propriilor emoții, atunci când situațiile interpersonale și activitățile cer acest lucru. Emoțiile sunt exprimate clar, comunicând un mesaj precis celorlalți.
- c) **Reglarea propriilor emoții (RE)** se manifestă prin abilitatea de control și adecvare la caracteristicile situațiilor interpersonale a emoțiilor pozitive sau negative, ceea ce conduce la o adaptare optimă.
- d) **Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor (IND)** presupune autonomia în exprimarea ideilor și rezistența în fața încercărilor din partea altor persoane de manipulare pe cale emoțională. La acestea, se adaugă siguranța de sine în susținerea propriilor idei și în afirmarea propriilor opțiuni.
- e) **Prezentarea de sine (PS)** implică orientarea adolescentului către și capacitatea de a prezenta celorlalți imaginea pe care și-o dorește despre propria persoană. Această competență mai implică capacitatea de a susține în timp o imagine de sine unitară și coerentă, care să servească realizării scopurilor personale.
- f) **Flexibilitatea în emoții și comportamente (FL)** se manifestă prin adaptarea emoțională, cognitivă și comportamentală la situații și condiții schimbătoare, chiar nefamiliare și neașteptate. Vorbim despre absența rigidității în gândire și în emoții, atunci când cursul evenimentelor sugerează că direcția de acțiune ar trebui schimbată. Această competență este diferită de reglarea emoțiilor.

- g) **Controlul impulsurilor (CI)** se traduce prin rezistența în fața pornirilor de moment, la care se adaugă toleranța față de sentimentul de frustrare.
 - h) **Empatia (EMP)** implică identificarea, înțelegerea și luarea în considerare a punctelor de vedere, emoțiilor și sentimentelor exprimate de alte persoane, la care se adaugă compasiunea și considerația pentru nevoile acestora.
 - i) **Responsabilitatea relațiile sociale (RRS)** se exprimă prin manifestarea propriei conduite în funcție de normele sociale și morale și grija pentru consecințele pe care aceasta le poate avea pentru sine și alte persoane.
 - j) **Gratificația și sprijinul (GS)** se manifestă prin motivația pentru și abilitatea de exprimare în mod deschis a simpatiei față de alte persoane și de încurajare a acestora, la care se adaugă abilitatea de acordare a sprijinului în mod activ și dezinteresat, atunci când situațiile o cer.
 - k) **Rezolvarea de probleme (RP)** implică abilități, ca: sesizarea particularităților și a semnificațiilor diverselor probleme care pot apărea în viața personală și în relații interpersonale, stabilirea de obiective realiste, evaluarea resurselor personale, identificarea de soluții alternative și evaluarea beneficiilor și a riscurilor fiecăreia dintre ele, la care se adaugă abilitatea de adoptare a unei decizii responsabile în raport cu propriile scopuri și cu interesele celorlalți.
 - l) **Angajamentul (ANG)** se reflectă prin inițierea și/sau implicarea activă în diverse activități, susținute de motivația pentru finalizarea lor. La aceasta, se adaugă abilitatea de menținere a relațiilor interpersonale.
 - m) **Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive (RIP)** se exprimă prin orientarea către și abilitatea de inițiere și de cultivare a relațiilor bazate pe respect, încredere reciprocă, sprijin mutual, toleranță și schimburi afective și prin capacitatea adolescentului de a se simți în largul său în interacțiunile cu ceilalți.
 - n) **Asertivitatea (AS)** reunește capacitatea unui adolescent de a-și exprima propriile opinii, gânduri și interese în mod deschis, fără teamă și fără a fi agresiv sau abuziv, la care se adaugă abilitatea de afirmare a propriilor drepturi, fără a permite altor persoane să se comporte într-un mod abuziv față de el.
 - o) **Comunicarea (COM)** implică capacitatea de exprimare clară și nuanțată a propriilor opinii și idei într-un mod adecvat situațiilor interpersonale, la care se adaugă abilitatea de utilizare a limbajul non-verbal în propria conduită socială.
 - p) **Cooperarea (COOP)** se manifestă prin orientarea către și capacitatea de a lucra împreună cu alte persoane pentru rezolvarea unor sarcini comune, însoțită de abilitatea de facilitare a relațiilor dintre membrii echipei de lucru.
 - q) **Gestionarea conflictelor (GC)** presupune capacitatea de evitare a apariției și/sau escaladării conflictelor, prin identificarea de soluții eficiente și avantajoase pentru toate părțile implicate.
- Ținând cont de semnificațiile acestor competențe, sferile în care intervin (formarea identității de sine, dezvoltarea emoțională, formarea relațiilor interpersonale și a caracterului) și direcțiile apreciate a fi importante de urmărit în implementarea programelor de antrenament în rândul adolescenților, le-am structurat în patru domenii majore, după cum urmează (Figura 3.1):
- a) domeniul percepției și reprezentării emoțiilor și al exprimării de sine – conștientizarea propriilor emoții, exprimarea propriilor emoții, prezentarea de sine și independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor;
 - b) domeniul controlului excitabilității emoționale și al reglării comportamentale – reglarea propriilor emoții, flexibilitatea în emoții și comportamente și controlul impulsurilor;
 - c) domeniul sensibilității față de nevoile și problemele celorlalți – empatia, respectiv gratificația și sprijinul;
 - d) domeniul responsabilității și al selectării conduitelor adecvate în cadrul relațiilor sociale – abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți, responsabilitatea în relațiile sociale, angajamentul, asertivitatea, comunicarea, cooperarea, gestionarea conflictelor, rezolvarea de probleme.

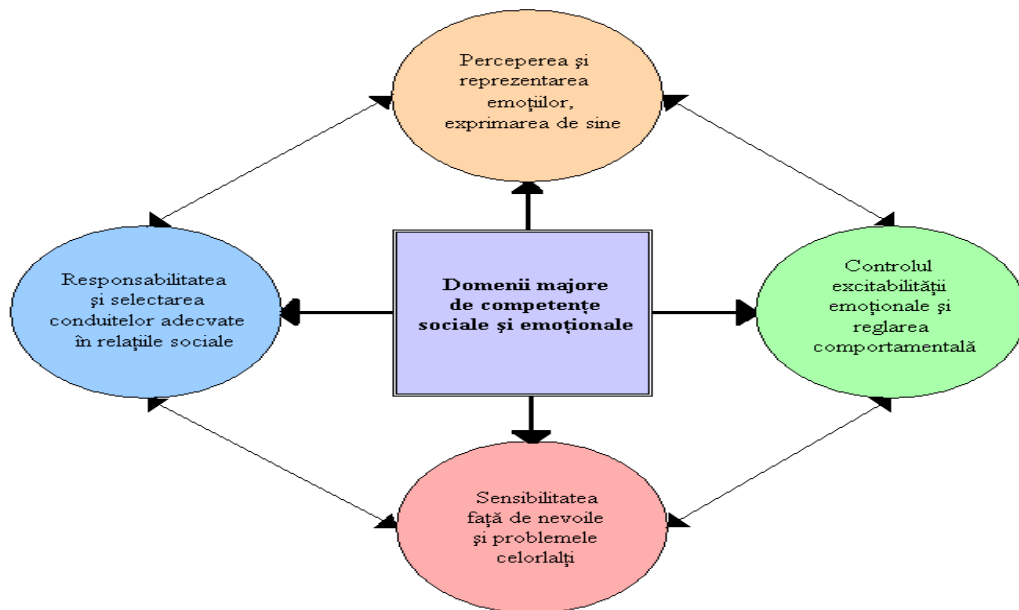


Fig. 3.1. Domeniile majore de competențe sociale și emoționale care apar ca nevoi de dezvoltare în rândul adolescenților

Clasificarea de mai sus are la bază ideea că elaborarea și implementarea eficientă a programelor de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale în rândul copiilor și al adolescenților presupune stabilirea scopurilor și ordonarea activităților formative astfel:

- mai întâi, copiii și adolescenții trebuie să conștientizeze care sunt resursele ce îi fac să funcționeze armonios în plan emoțional, în ce măsură le dețin și cum să le exprime optim în viața de zi cu zi;
- odată ce resursele emoționale și modalitățile în care acestea pot fi valorificate sunt conștientizate, copiii și adolescenții pot învăța să le ajusteze în funcție de contextele și situațiile de viață în care se află;
- fiind înzestrați cu toate aceste resurse, copiii și adolescenții vor fi în măsură să aprecieze trăirile afective ale celorlalți și să răspundă nevoilor pe care aceștia le resimt;
- pentru a se adapta în relațiile interpersonale și a se integra în societate, copiii și adolescenții trebuie să-și completeze achizițiile din domeniul la care ne-am referit anterior cu un repertoriu atitudinal-comportamental și cu modalități eficiente de adoptare a deciziilor, care îi vor ajuta să selecteze cele mai adecvate conduite.

Un program de intervenție, bine elaborat și implementat cu succes, impune delimitarea precisă a plajei de caracteristici, deprinderi, abilități sau comportamente a căror activare și întărire este vizată, ceea ce am urmărit și noi în cadrul cercetării realizate.

Organizarea cercetării și metodele de colectare a datelor

Scop, obiective și ipoteză

Scopul cercetării a constat în evidențierea particularităților adolescenților subrealizați școlar în ceea ce privește competențele sociale și emoționale care joacă un rol important în dinamica dezvoltării la această vârstă.

Obiectivele pe care le-am urmărit au fost:

- elaborarea unui model care să includă o paletă cât mai largă de competențe sociale și emoționale considerate a fi factori importanți implicați în realizarea școlară;

- b) screening-ul populației școlare din două licee din Municipiul Iași pentru identificarea elevilor subrealizați școlar;
- c) evaluarea competențelor sociale și emoționale și a altor caracteristici (stima de sine în domeniul școlar, angajamentul față de școală și nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare) considerate relevante pentru explicarea comportamentelor pe care elevii le manifestă în context școlar și a rezultatelor pe care le obțin;
- d) evidențierea specificului dezvoltării adolescenților subrealizați, prin conturarea profilului competențelor sociale și emoționale și a celorlalte caracteristici.

Ipoteza cercetării a fost că adolescenții subrealizați școlar tind să prezinte un nivel deficitar de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale.

Strategia prin care am verificat ipoteza a constat în compararea grupului de adolescenți identificați ca fiind subrealizați cu colegii lor realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste.

Modalitatea de constituire a eșantionului cercetării. Prezentăm modalitatea de constituire a eșantionului pentru cele două etape ale cercetării, pentru că, ținând cont de obiectivele lucrării, au fost operate câteva proceduri succesive. În Figura 3.2 sunt schematizate etapele cercetării și participării corespunzătoare.

În prima etapă a cercetării au fost administrate unui număr de 458 de elevi de liceu o probă pentru evaluarea aptitudinii cognitive-generale și chestionare care au vizat mai multe dimensiuni (competențele sociale și emoționale, stima de sine școlară, angajamentul față de școală). În funcție de diferența dintre nivelul aptitudinii cognitive generale și mediile școlare și de percepția elevilor cu privire la nivelul propriei lor realizări școlare (auto-nominalizări), au rezultat 119 elevi ca fiind subrealizați școlar.

Dintre acești 119 elevi, au fost reținuți 54 de elevi, după criteriile: a) diferența (exprimată în scoruri standardizate z) dintre nivelul aptitudinii cognitive generale și mediile pe anul școlar anterior a fost $\geq 1,50$; b) elevii se autonominalizaseră ca fiind subrealizați școlar; c) unii dintre elevi erau corigenți la una sau mai multe discipline, însă aveau un potențial cognitiv-intelectual situat peste media clasei de elevi din care făceau parte.

Cei 54 de elevi au fost luați în calcul ca potențiali participanți în grupurile pe care urma să fie implementat programul de antrenare a competențelor sociale și emoționale. Părinților acestor elevi li s-a transmis un formular de acord pentru participarea copiilor lor la program, împreună cu un chestionar destinat aprecierii particularităților de dezvoltare ale acestora. Dintre cei 54 de elevi, numai pentru 27 au fost returnate acordurile semnate și chestionarele completate. Cu acești elevi, au fost făcute interviuri individuale, în aceeași perioadă, solicitându-li-se diriginților să completeze câte un chestionar similar cu cel adresat părinților (pentru fiecare elev în parte).

Implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale a început cu două grupuri, în cadrul cărora cei 27 de elevi au fost distribuiți aleator (13 într-un grup, respectiv 14 în celălalt), însă, după primele trei întâlniri, s-a constatat că 9 dintre elevi absentaseră de la activități. Aceștia au fost contactați, pentru a fi întrebați dacă mai doreau să continue participarea. În urma refuzului, au fost eliminați din program.

Ca urmare, cele două grupuri au fost reunite într-unul singur (cu 18 elevi), motivat de faptul că: a) mărimea optimă a unui grup, din punctul de vedere al raportului dintre dinamica proceselor de grup, timpul de lucru și productivitate este de 5-12 membri (cf. Caluschi, 2001b) și b) era posibil ca, la viitoarele întâlniri de lucru, rata absenteismului să conducă la prezența, într-un grup sau altul, a unui număr prea mic de elevi, pentru a se putea lucra.

În grupul final de elevi, care a furnizat datele cantitative pentru cea de-a doua etapă a cercetării aplicate, au fost reținuți toți cei 18 elevi, întrucât aceștia au participat la cel puțin trei sferturi dintre întâlnirile de lucru ale programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale.

Cei 27 de elevi, pentru care părinți nu au transmis acordul de participare la activitățile programului, au fost considerați eventuali componenți ai grupului de control. Pentru constituirea

aceștia, au fost selectați 18 (din 27), cu caracteristici echivalente cu a elevilor din grupul experimental în ceea ce privește nivelul competențelor sociale și emoționale stabilit în prima parte a cercetării.

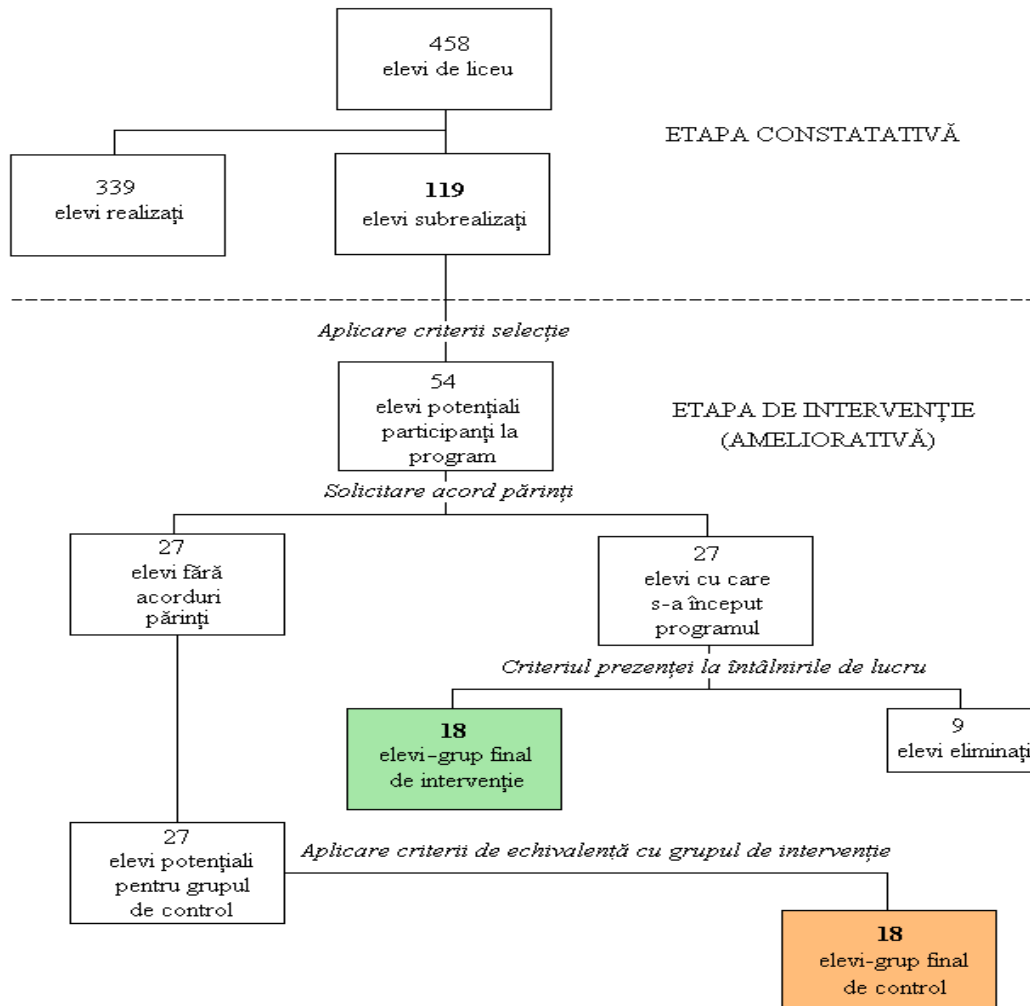


Fig. 3.2. Etapele cercetării aplicate și participanții corespunzători

Metode de colectare a datelor

Elevii din populația școlară investigată au completat un set de instrumente care a inclus cinci probe: chestionare, scale și un test pentru evaluarea aptitudinii cognitive generale. Administrarea probelor a fost făcută în cadrul a două întâlniri realizate cu fiecare dintre clasele de elevi.

Chestionarul pentru investigarea status-ului școlar al adolescenților. Acest chestionar a fost elaborat în scopul investigării status-ului școlar al adolescenților din cele două licee în care a fost realizată cercetarea (Anexa 1). Chestionarul a inclus 10 itemi la care elevii au răspuns fie prin completarea spațiilor alocate, fie prin alegerea unei variante dintre mai multe posibile (itemi cu răspunsuri închise). Informațiile solicitate elevilor au vizat:

- numele și prenumele (pentru identificarea lor în următoarele etape ale cercetării);
- liceul și profilul la care erau elevi;
- clasa școlară;
- genul și vârsta;

- autoevaluarea abilității verbale, a celei pentru numere și a abilității pentru raționament abstract sau logic, utilizând o scală cu patru trepte (nu o posed deloc, o posed într-o mică măsură, o posed destul de mult, o posed într-o foarte mare măsură); prin acest item, s-a urmărit cunoașterea percepției pe care adolescenții o aveau despre propriul lor potențial cognitiv-intelectual, care este unul dintre factorii răspunzători de rezultatele școlare; cercetările realizate în rândul adolescenților subrealizați școlar au indicat un nivel mai scăzut al încrederii în propriile abilități care sunt relevante pentru activitatea școlară și o imagine de sine negativă (Lau și Chan, 2001; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2001; Siegle și McCoach, 2009);
- nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare;
- percepția cu privire la nivelul realizării școlare în raport cu potențialul cognitiv-intelectual (elevii au avut de ales una dintre următoarele variante de răspuns: pe măsura posibilităților tale cognitiv-intelectuale, sub posibilitățile tale cognitiv-intelectuale, mai mari decât posibilitățile tale cognitiv-intelectuale, respectiv nu îmi dau seama);
- percepția despre imaginea pe care profesorii o aveau cu privire la conduita și rezultatele lor școlare (elevii au indicat răspunsul pe o scală cu cinci variante: elev foarte slab, elev slab, elev mediocru, elev bun și elev foarte bun).

Testul WPT pentru Evaluarea Aptitudinii Cognitive Generale. Testul WPT a fost conceput de corporația Wonderlic și utilizat timp îndelungat, dovedindu-și utilitatea în estimarea nivelului aptitudinii cognitive generale în rândul adolescenților și al adulților de toate vârstele. Manualul probei cuprinde date consistente privitoare la fidelitate, respectiv la validitatea de construct și de criteriu (Wonderlic Inc., 1999). Aptitudinea cognitivă (mentală) generală desemnează capacitatea unei persoane de a învăța, adică de a se adapta cognitiv la sarcini variate. Această capacitate este foarte importantă pentru reușita în orice domeniu de activitate: școlară, academică sau profesională. A găsi soluții corecte la anumite probleme practice și/sau abstract-teoretice, a evalua corect anumite situații problematice, a fi capabil de utilizarea cunoștințelor achiziționate în noi contexte de învățare, precum și de raționament abstract sunt indicatori ai nivelului ridicat al aptitudinii cognitive generale. Testul se aplică cu limită de timp (12 minute) însă, în cercetarea de față, elevii au primit sarcina de a parcurge toți itemii, fără a li se impune această condiție, deoarece variabila care ne-a interesat a fost nivelul aptitudinii cognitive generale și nu randamentul în rezolvarea sarcinilor care implică factorul cognitiv. Testul conține 50 de itemi al căror conținut se referă la: analogii, relații spațiale, probleme de aritmetică, raționament matematic, aranjări de cuvinte în propoziții, vocabular, compararea înțelesurilor unor proverbe, raționamente axate pe logica deductivă (Anexa 2). Itemii cu dificultate crescătoare urmăresc capacitatea de a înțelege și de a gândi în termeni verbali, raționamentul numeric și cel abstract. Scorul unui elev a fost obținut prin numărarea itemilor rezolvați corect. Teoretic, scorul poate fi cuprins între 0 și 50. Un scor ridicat a fost interpretat ca indicând un nivel ridicat al aptitudinii cognitive generale.

Profilul Competențelor Sociale și Emoționale (PCSE). Pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților, a fost administrat un chestionar multidimensional (PCSE) care reprezintă rezultatul unui demers complex de validare a modelului conceptual la care am făcut referire anterior, realizat pe un lot de 1383 de elevi români (855 de fete și 523 de băieți) din șase instituții publice de învățământ liceal (Tufeanu și Robu, 2013). Itemii probei operaționalizează cele 17 competențe sociale și emoționale descrise în modelul elaborat. Proba (Anexa 3) include 113 itemi la care elevii au răspuns pe o scală cu cinci variante posibile: A – nu mi se potrivește deloc, B – mi se potrivește puțin, C – mi se potrivește destul de mult, D – mi se potrivește mult și E – mi se potrivește în totalitate. Elevii au primit sarcina de a indica în ce măsură diferite reacții, atitudini sau comportamente – care pot fi întâlnite în viața de zi cu zi a adolescenților – li se potriveau, gândindu-se la modul lor obișnuit de a se comporta. Competențele incluse în chestionarul PCSE au fost: conștientizarea propriilor emoții (8 itemi – 5, 73, 77, 87, 90, 99, 103 și 107), exprimarea propriilor emoții (8 itemi – 6, 15, 17, 26, 27, 47, 66 și 70), reglarea propriilor emoții (7 itemi – 4, 18, 20, 36, 39, 61 și 78), independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor (6 itemi – 9, 13, 14, 25, 57 și 101), prezentarea de sine (4 itemi – 53, 79, 91 și 105), flexibilitatea în

emoții și comportamente (4 itemi – 54, 69, 94 și 112), controlul impulsurilor (7 itemi – 2, 30, 32, 37, 68, 74 și 88), empatia (7 itemi – 11, 12, 21, 43, 60, 64 și 102), responsabilitatea în relațiile sociale (7 itemi – 16, 33, 50, 58, 63, 81 și 86), gratificația și sprijinul (8 itemi – 3, 10, 19, 35, 41, 49, 72 și 108), rezolvarea de probleme (8 itemi – 1, 29, 34, 52, 56, 67, 89 și 95), angajamentul (5 itemi – 23, 31, 40, 96 și 100), abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive (5 itemi – 7, 24, 48, 82 și 109), asertivitatea (7 itemi – 22, 59, 80, 92, 97, 104 și 113), comunicarea (8 itemi – 8, 28, 44, 46, 55, 76, 85 și 110), cooperarea (6 itemi – 42, 45, 75, 84, 93 și 106) și gestionarea conflictelor (8 itemi – 38, 51, 62, 65, 71, 83, 98 și 111). Itemii probei fac referire la abilități, atitudini și comportamente care sunt relevante pentru adaptarea unui adolescent în situațiile de interacțiune socială specifice vârstei. Variantele de răspuns alese de un elev au primit un punctaj distribuit în felul următor: A – 1 punct, B – 2 puncte, C – 3 puncte, D – 4 puncte și E – 5 puncte. Pentru itemii cu scorare inversă, punctajul acordat a fost: A – 5 puncte, B – 4 puncte, C – 3 puncte, D – 2 puncte și E – 1 punct. Pentru fiecare dintre competențe în parte, scorul a fost calculat ca media scorurilor la itemii corespunzători și putea fi cuprins între 1 și 5. În funcție de valori, am stabilit următoarele categorii de scoruri (utile pentru interpretare): a) scoruri foarte scăzute [1-1,5]; b) scoruri scăzute [1,51-2]; c) scoruri ușor scăzute [2,01-2,5]; d) scoruri moderate [2,51-3,5]; e) scoruri ușor ridicate [3,51-4]; f) scoruri ridicate [4,01-4,5] și g) scoruri foarte ridicate [4,51-5]. Un scor ridicat sau foarte ridicat la fiecare dintre scale a semnatificat un nivel ridicat (foarte ridicat) al prezenței competenței sociale sau emoționale corespunzătoare în profilul caracteristicilor individuale ale unui elev. Datele experimentale indică valori satisfăcătoare (cuprinse între 0,51 și 0,70) ale fidelității (consistența internă) pentru cele 17 scale. Datele analizelor factoriale au indicat tendința de grupare a scalelor din PCSE pe două dimensiuni: una a competențelor pe care un adolescent le poate deține ca resurse pentru adaptarea la situațiile de interacțiune socială, iar cea de-a doua a competențelor pe care un adolescent le manifestă concret în relațiile interpersonale, prin răspunsuri, atitudini și comportamente care pot fi observate și apreciate de celelalte persoane cu care interacționează (Tufeanu și Robu, 2013). Pentru lotul total de adolescenți care au participat la cercetare, valorile consistenței interne (coeficientul α) au fost egale cu: 0,75 – conștientizarea propriilor emoții, 0,70 – exprimarea propriilor emoții, 0,65 – reglarea propriilor emoții, 0,63 – independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, 0,69 – prezentarea de sine, 0,54 – flexibilitatea în emoții și comportamente, 0,53 – controlul impulsurilor, 0,61 – empatia, 0,56 – responsabilitatea în relațiile sociale, 0,66 – gratificația și sprijinul, 0,74 – rezolvarea de probleme, 0,59 – angajamentul, 0,55 – abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, 0,52 – asertivitatea, 0,68 – comunicarea, 0,72 – cooperarea și 0,59 – gestionarea conflictelor.

Subscala pentru Evaluarea Stimei de Sine în Domeniul Școlar (ETES). Publicată de către N. Oubrayrie, M. Léonardis și C. Safont în anul 1994, scala Toulouse pentru evaluarea stimei de sine (variantea pentru puberi și adolescenți) include 60 de itemi cu răspunsuri închise (DA/NU). În România, proba a fost adaptată și experimentată pe un lot de elevi de liceu de către A. Crăciun (Crăciun, 1998). Scala include 60 de itemi care surprind cinci fațete ale stimei de sine, centrate pe cinci dimensiuni ale sinelui: emoțional, social, fizic, școlar și prospectiv. În cercetarea pe care am întreprins-o, am administrat adolescenților doar subscala privitoare la stima de sine în domeniul școlar care include 12 itemi (Anexa 4). Aceasta reflectă percepția pe care un puber sau adolescent o are cu privire la propriile lui competențe școlare, exprimate prin comportamente și rezultate de un anumit nivel (Crăciun, 1998). Răspunsul unui elev la fiecare item al subscalei a fost notat cu 1 punct, dacă s-a potrivit cu grila de corecție, respectiv cu 0 puncte dacă nu s-a suprapus peste grilă. Scorul unui elev a fost obținut prin însumarea scorurilor la itemi, putând varia între 0 și 12. Un scor ridicat a fost interpretat ca semnificând un nivel ridicat al stimei de sine. Pentru lotul total de adolescenți care au participat la cercetarea pe care am realizat-o, am estimat consistența internă utilizând coeficientul Kuder-Richardson ($K-R_{20}$), datorită faptului că itemii subscalei prin care am măsurat stima de sine în domeniul școlar sunt dihotomici (coeficientul α este adecvat pentru evaluarea consistenței interne a unei scale în care răspunsurile la itemi sunt sub forma alegerii multiple, scală cu mai multe variante). Pe plan formal, coeficientul $K-R_{20}$ este echivalentul coeficientului α (Stan, 2002). În cercetarea de față, valoarea coeficientului $K-R_{20}$ a fost egală cu 0,65 indicând o consistență

internă satisfăcătoare a subscalei prin care a fost măsurată stima de sine legată de domeniul școlar în rândul elevilor.

Scala pentru Evaluarea Angajamentului față de Școală (SES-4DS). Pentru evaluarea dimensiunilor angajamentului în activitatea și viața școlară în rândul adolescenților, a fost utilizată o scală propusă de F. H. Veiga, profesor la Institutul pentru Educație de la Universitatea din Lisabona. Instrumentul a fost tradus în limba română și utilizat în scopuri experimentale cu acordul autorului. Scala SES-4DS include 20 de itemi (Anexa 5) care operaționalizează patru dimensiuni ale angajamentului față de școală, după cum urmează: a) dimensiunea afectivă care se referă la plăcerea de a merge la școală și la sentimentul de siguranță personală și de integrare pe care elevul îl resimte în mediul școlar; b) dimensiunea cognitivă care vizează strategiile și metodele pe care elevul le utilizează în procesul învățării și în activitatea de studiu pentru școală; c) dimensiunea comportamentală care include comportamentele disruptive (de exemplu: indisciplina) pe care elevul le manifestă în clasă și în școală, chiulul și absentarea de la programul școlar; d) dimensiunea care privește elevul ca pe un agent activ, implicat în procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă; această dimensiune joacă un rol important în facilitarea interesului pe care elevul îl manifestă față de activitatea de învățare și pregătire școlară și în valorificarea propriilor resurse în efortul continuu de adaptare la exigențele școlare (Gibbs și Poskitt, 2010). Dimensiunile afectivă, cognitivă și comportamentală sunt unanim estimate ca reprezentând cea mai importantă parte a conținutului angajamentului față de școală (Fredricks, Blumenfeld și Paris, 2004). Fiecare dimensiune este evaluată prin câte cinci itemi la care adolescenții au răspuns pe o scală cu șase variante posibile: 1 – dezacord total, 2 – dezacord, 3 – mai degrabă în dezacord decât de acord, 4 – mai degrabă de acord decât în dezacord, 5 – acord și 6 – acord total. Pentru fiecare dimensiune, scorul unui adolescent a fost obținut prin însumarea scorurilor la itemii corespunzători, putând fi cuprins între 5 și 30. Suma scorurilor la toți itemii scalei (domeniu de variație: 20-120) a fost luată ca indicator al nivelului global al angajamentului față de școală. Versiunea în limba română a scalei SES-4DS a fost pretestată în cadrul unui studiu pe care l-am efectuat pe un lot de 254 de elevi de liceu și care a vizat relația dintre subrealizarea școlară și nivelul angajamentului față de școală în rândul adolescenților. Pentru întregul lot de elevi, structura internă a scalei a fost explorată utilizând analiza factorială. Datele au evidențiat patru factori latenți care au explicat împreună 55,29 % din varianța scorurilor la itemii scalei (Tufeanu, 2013c). Cei patru factori au fost identificați cu dimensiunile angajamentului față de școală: cognitivă, afectivă, comportamentală, respectiv cea care descrie elevul ca fiind un agent implicat în procesul propriei instruirii. Pentru lotul de adolescenți care au răspuns la chestionare, valorile consistenței interne (coeficientul α) a scalei SES-4DS au fost: 0,75 – angajamentul cognitiv, 0,73 – angajamentul afectiv, 0,77 – angajamentul comportamental, 0,79 – dimensiunea referitoare la elev ca agent al procesului instructiv-educativ.

Diferențierea elevilor în funcție de nivelul realizării școlare

După cum am mai menționat, instrumentele au fost administrate unui număr de 458 de elevi de clasele a IX-a (N = 291) și a X-a (N = 167) din două instituții de învățământ liceal din Municipiul Iași: Colegiul Economic-Administrativ (N = 280) și Liceul Teoretic „Miron Costin” (N = 178). Distribuția elevilor în funcție de profilul liceal în care se specializau s-a prezentat, după cum urmează: 60,3 % - servicii în domeniul economic și administrativ, 10,5 % - matematică-informatică, 5,2 % - științe ale naturii, 14,8 % - științe sociale, 8,3 % - filologie și 0,9 % - profil liceal nespecificat. Repartiția elevilor în funcție de gen a fost: 35,4 % - băieți și 64,6 % - fete. Elevii aveau vârste cuprinse între 14 și 17 ani ($m = 15,84$ ani; $\sigma = 0,79$ ani). Au fost eliminate protocoalele care conțineau omisiuni în răspunsurile la unul sau mai multe dintre instrumentele administrate.

Elementul comun al majorității definițiilor operaționale constă în faptul că identificarea elevilor subrealizați implică estimarea discrepanței dintre potențialul cognitiv-intelectual (performanțe așteptate) și nivelul actual al realizării școlare evaluat prin notele și mediile școlare sau prin nivelul achizițiilor

școlare (McCoach și Siegle, 2008). A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu (2006) oferă o definiție operațională a subrealizării școlare, prin raportarea rezultatelor școlare la întregul spectru posibil al nivelurilor aptitudinii cognitive generale. Autorii citați arată că trebuie să existe un raport echilibrat între potențialul cognitiv-intelectual și nivelul rezultatelor școlare obținute efectiv de către elevi. Raportul dintre nivelul aptitudinilor cognitive-intelectuale și rezultatele școlare exprimă randamentul școlar, care este raportat la fiecare grup de referință în parte (clasă școlară) și care poate fi calculat după ce, în prealabil, ambele variabile sunt transformate pe o aceeași scală metrică (scorurile standardizate z), prin raportarea la valorile caracteristice ale distribuției (medie și abatere standard). În funcție de valorile standardizate ale raportului dintre nivelul inteligenței și cel al rezultatelor școlare, putem avea trei situații distincte (Laurențiu și Clinciu, 2006): a) subrealizare școlară (rezultatele școlare ale elevului sunt situate sub nivelul capacității sale intelectuale); b) realizare școlară în acord cu potențialul cognitiv-intelectual (rezultatele sunt pe măsura potențialului cognitiv-intelectual al elevului); c) suprarealizare școlară (rezultatele școlare sunt superioare nivelului cognitiv-intelectual).

Complexitatea fenomenului subrealizării școlare reclamă ca, în acțiunea de identificare a elevilor subrealizați, să se acorde atenție și altor particularități. Astfel, rezultatele simulărilor au arătat că metodele cantitative (psihometrice) utilizate în practica curentă sunt congruente în ceea ce privește puterea de a identifica elevii subrealizați școlar, însă la acestea trebuie adăugată metoda nominalizărilor (fie de către profesori, fie auto-nominalizări). Combinarea metodelor psihometrice cu (auto)nominalizările este utilă mai ales atunci când se urmărește intervenția asupra elevilor subrealizați școlar, deoarece crește acuratețea în identificarea celor care au această problemă (Lau și Chan, 2001; McCoach și Siegle, 2008). De aceea, în cadrul acestei cercetări, au fost utilizate mai multe criterii pentru identificarea adolescenților subrealizați școlar. Acestea au constatat în următoarele: a) nivelul discrepanței dintre potențialul cognitiv-intelectual și rezultatele școlare; b) autonominalizările elevilor; c) urmând sugestia autorilor (vezi Crețu, 1997), au fost selectați și elevii corigenți, dar care prezentau un potențial cognitiv-intelectual la nivelul mediei clasei din care făceau parte sau peste.

Pentru determinarea mărimii discrepanței dintre potențialul cognitiv-intelectual și rezultatele școlare ale elevilor, scorurile brute la proba WPT au fost transformate în scoruri standardizate z (a căror distribuție are întotdeauna media egală cu 0 și abaterea standard egală cu 1). O operație similară a fost aplicată mediilor generale pe care adolescenții le obținuseră pentru anul școlar 2011-2012. Adolescenții pentru care diferența în valoare absolută dintre scorul standard la WPT și media generală standardizată a fost $\geq +1$, respectiv adolescenții corigenți la una sau mai multe discipline de studiu au fost incluși în grupul elevilor subrealizați școlar ($N = 119$ sau 25.9 % din totalul elevilor). Adolescenții pentru care diferența dintre scorul standard la WPT și media generală standardizată a fost cuprinsă între $(-1; +1)$ au fost considerați elevi realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual ($N = 247$). Adolescenții în cazul cărora diferența dintre scorul la WPT și media generală a fost ≤ -1 au fost considerați elevi realizați peste potențialul lor cognitiv-intelectual ($N = 92$). În cadrul prezentei cercetări, adolescenții realizați în acord cu potențialul lor, respectiv cei ale căror rezultate școlare s-au situat deasupra potențialului au fost incluși în cadrul aceluiași grup ($N = 339$ sau 74.1 % din totalul elevilor; Figura 3.3). În lotul de elevi care au fost investigați, proporția elevilor realizați școlar în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste a fost semnificativ mai ridicată decât proporția elevilor subrealizați ($z = 16.67$; $p < 0.001$).

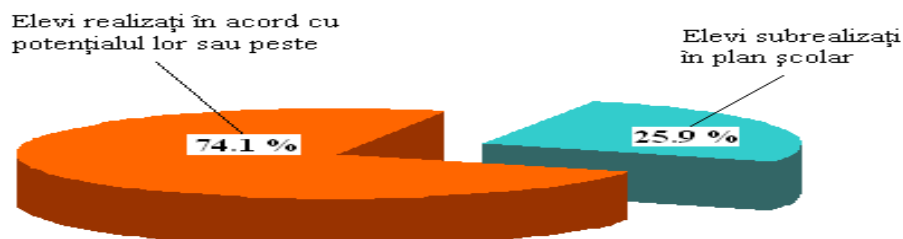


Fig. 3.3. Distribuția elevilor în funcție de nivelul realizării școlare

Pentru grupul elevilor subrealizați școlar, mărimea discrepanței dintre potențial și realizare a fost cuprinsă între 1,00 și 4,02 ($m = 1,71$). Din totalul elevilor subrealizați școlar, 20 erau corigenți la una sau la mai multe discipline de studiu. Grupul elevilor subrealizați școlar s-a diferențiat semnificativ de grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste atât în ceea ce privește nivelul aptitudinii cognitive generale ($m_{\text{elevi subrealizați}} = 30,91$; $\sigma_{\text{elevi subrealizați}} = 4,75$; $m_{\text{elevi realizați}} = 25,61$; $\sigma_{\text{elevi realizați}} = 5,07$; $t = 9,83$; $p < 0,001$), cât și în ceea ce privește mediile generale pe care le obținuseră în anul școlar trecut ($m_{\text{elevi subrealizați}} = 7,82$; $\sigma_{\text{elevi subrealizați}} = 0,61$; $m_{\text{elevi realizați}} = 8,45$; $\sigma_{\text{elevi realizați}} = 0,61$; $t = -7,51$; $p < 0,001$)

Figura 3.4 ilustrează repartitia elevilor din grupurile identificate în funcție de variabila *gen*. Grupurile s-au diferențiat semnificativ în ceea ce privește raportul dintre numărul fetelor și cel al băieților ($\chi^2 = 44,42$; $p < 0,001$). În grupul elevilor subrealizați școlar, au predominat băieții (60,5 %) față de fete (39,5 %), în timp ce în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul cognitiv-intelectual sau peste, au predominat fetele (73,5 %) față de băieții (26,5 %). Acest rezultat este în acord cu datele raportate în alte studii, potrivit cărora subrealizarea școlară este mai des întâlnită în rândul băieților (Tufeanu, 2012a; 7 Crockett și Silbereisen 2000; McCoach și Siegle, 2003a).

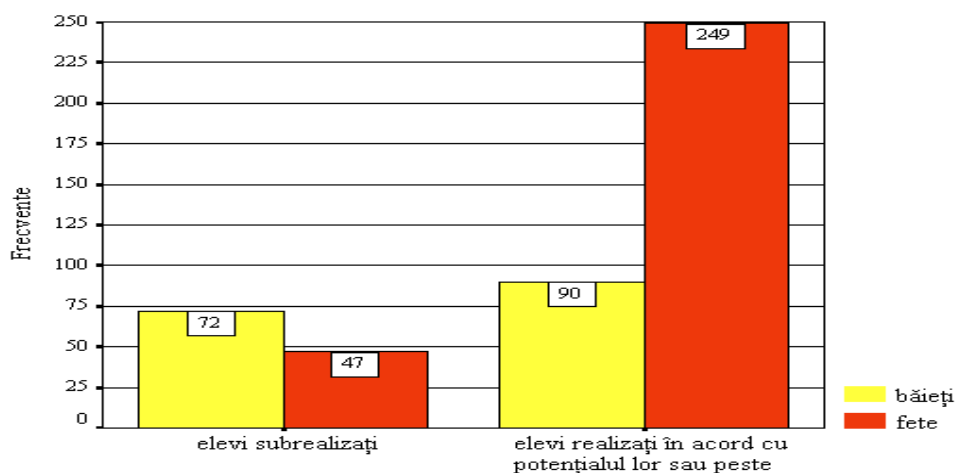


Fig. 3.4. Componența loturilor de elevi în funcție de variabila gen

Profilul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar

Normalitatea distribuțiilor variabilelor dependente

Una dintre condițiile utilizării tehnicilor statistice necesare testării ipotezelor științifice (de exemplu: testele pentru compararea mediilor la o variabilă dependentă obținute pe două sau mai multe eșantioane) este normalitatea distribuției variabilei dependente (Labăr, 2008; Popa, 2008). În practica curentă a cercetării, pentru explorarea condiției de normalitate a distribuției unei variabile, se apelează la calcularea indicatorilor formeii distribuției: asimetrie (skewness) și boltire (kurtosis). În aplicația SPSS for Windows, valorile celor doi indicatori pot fi ușor obținute.

Valoarea indicatorului asimetriei arată gradul deplasării (concentrării) spre stânga (valoare pozitivă) sau spre dreapta (valoare negativă) a valorilor distribuției unei variabile (Popa, 2008). Asimetria unei distribuții este evaluată prin raportarea la o distribuție normală (de tip Gauss-Laplace) care este simetrică (valorile distribuției se împart în mod egal de o parte și de alta a valorilor tendinței centrale) și are valoarea indicatorului skewness egală cu 0. Indicatorul boltirii arată gradul în care valorile unei distribuții se grupează în jurul valorilor tendinței centrale. Pentru o distribuție normală (mezokurtică),

valoarea indicatorului boltirii este egală cu 0. Dacă valoarea indicatorului kurtosis este mai mare decât 0, vorbim despre o distribuție „înaltă” (leptokurtică), iar dacă valoarea este mai mică decât 0, avem o distribuție „aplatizată” (platikurtică).

Ca repere de interpretare a valorilor indicatorilor asimetriei și boltirii, unii autori au sugerat că distribuția unei variabile diferă „semnificativ” de distribuția normală, atunci când valorile absolute ale indicatorilor skewness și kurtosis sunt mai mari decât 1 (Labăr, 2008; Popa, 2008). În Tabelul 3.1 sunt evidențiate valorile indicatorilor skewness și kurtosis – necesare pentru explorarea normalității distribuțiilor variabilelor dependente măsurate în cele două loturi de adolescenți care au fost diferențiate după nivelul realizării școlare.

Tabelul 3.1. Valorile indicatorilor asimetriei și boltirii pentru distribuțiile variabilelor dependente măsurate în loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării școlare

Variabile dependente	Lot de elevi subrealizați școlari		Lot de elevi realizați școlari	
	skewness	kurtosis	skewness	kurtosis
Conștientizarea propriilor emoții	- 0,09	- 0,38	- 0,03	- 0,16
Exprimarea propriilor emoții	- 0,13	- 0,10	- 0,09	- 0,31
Reglarea propriilor emoții	- 0,19	0,35	- 0,12	- 0,36
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	- 0,13	- 0,27	- 0,52	0,75
Prezentarea de sine	- 0,18	- 0,40	- 0,54	0,17
Flexibilitatea în emoții și comportamente	- 0,008	- 0,05	0,12	- 0,06
Controlul impulsurilor	0,05	0,61	- 0,18	- 0,45
Empatia	- 0,44	0,55	- 0,19	- 0,44
Responsabilitatea în relațiile sociale	0,01	- 0,30	- 0,34	- 0,13
Gratificația și sprijinul	- 0,55	1,21	- 0,34	0,02
Rezolvarea de probleme	0,22	0,12	0,04	- 0,62
Angajamentul	0,13	0,06	- 0,20	0,11
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	0,37	- 0,41	- 0,18	- 0,46
Asertivitatea	- 0,16	0,001	- 0,07	- 0,16
Comunicarea	0,31	- 0,46	0,01	- 0,34
Cooperarea	- 0,01	- 0,32	- 0,14	- 0,44
Gestionarea conflictelor	- 0,15	0,66	0,13	0,28
Angajamentul față de școală (cognitiv)	- 0,06	- 0,30	- 0,34	0,09
Angajamentul față de școală (afectiv)	- 0,67	0,12	- 1,02	1,15
Angajamentul față de școală (comportamental)	- 0,69	- 0,38	- 1,22	1,31
Angajamentul față de școală (elevul ca agent al procesului instructiv-educativ)	0,02	- 0,67	- 0,10	- 0,30
Aspirația cu privire la rezultatele școlare	- 0,01	0,27	- 0,08	0,42
Stima de sine în domeniul școlar	- 0,13	- 0,45	- 0,24	- 0,58

Analizarea valorilor a profilat următoarele:

- pentru lotul elevilor subrealizați școlari: a) distribuții cvasi-simetrice pentru competențele sociale și emoționale ce țin de conștientizarea propriilor emoții, exprimarea propriilor emoții, reglarea propriilor emoții, independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, prezentarea de sine, flexibilitatea în emoții și comportamente, controlul impulsurilor, responsabilitatea în relațiile sociale, rezolvarea de probleme, angajamentul, asertivitatea, comunicarea, cooperarea și gestionarea conflictelor; b) doar în cazul competențelor empatie, respectiv gratificație și sprijin, abaterile valorilor indicatorului asimetriei de la 0 (valoarea-reper pentru distribuția normală) au fost mai pronunțate, însă nu au depășit valoarea absolută egală cu 1; pentru cele două

- competențe, distribuțiile au prezentat o ușoară asimetrie negativă (concentrarea valorilor spre dreapta, adică spre valorile mai ridicate ale scalei posibile a scorurilor); c) distribuția scorurilor la competența abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive a prezentat o ușoară asimetrie pozitivă (concentrarea valorilor spre stânga, adică spre valorile mai scăzute ale scalei posibile a scorurilor); d) distribuții ale scorurilor cvasi-simetrice pentru variabilele referitoare la angajamentul cognitiv față de școală, elevul ca agent al procesului instructiv-educativ, aspirația cu privire la rezultatele școlare și stima de sine în domeniul școlar; e) abateri mai pronunțate ale valorilor indicatorului asimetriei de la valoarea 0 pentru variabilele referitoare la angajamentul cognitiv față de școală și angajamentul afectiv, însă valorile absolute ale abaterilor nu au depășit limita egală cu 1; f) distribuții cvasi-mezokurtice pentru competențele referitoare la exprimarea propriilor emoții, reglarea propriilor emoții, independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, flexibilitatea în emoții și comportamente, responsabilitatea în relațiile sociale, rezolvarea de probleme, angajament, asertivitate și cooperare; g) abateri mai pronunțate ale valorilor indicatorului boltirii în raport cu valoarea egală cu 0, pentru competențele sociale și emoționale referitoare la conștientizarea propriilor emoții, prezentarea de sine, controlul impulsurilor, empatie, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, respectiv comunicare; pentru toate aceste competențe, distribuțiile scorurilor fie au fost ușor leptokurtice, fie ușor platikurtice, fără ca valorile indicatorului boltirii să depășească limita egală cu 1; h) doar în cazul competenței referitoare la gratificație și sprijin, valoarea indicatorului boltirii a depășit limita egală cu 1, indicând o distribuție leptokurtică (scorurile elevilor au tins să se concentreze în jurul valorilor tendinței centrale); i) pentru variabilele referitoare la angajamentul cognitiv față de școală, angajamentul afectiv și aspirația cu privire la rezultatele școlare, distribuțiile scorurilor au fost cvasi-mezokurtice; j) pentru variabilele referitoare la angajamentul comportamental față de școală, elevul ca agent al procesului instructiv-educativ, respectiv stima de sine în domeniul școlar, distribuțiile au fost ușor platikurtice, însă abaterile valorilor indicatorului boltirii nu au depășit limita egală cu 1;
- pentru lotul elevilor realizați școlar în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste: a) distribuții cvasi-simetrice pentru toate competențele sociale și emoționale, cu excepția competențelor referitoare la independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, respectiv prezentarea de sine; în cazul acestora, distribuțiile scorurilor au prezentat o asimetrie negativă (tendința scorurilor de a se concentra în partea dreaptă), fără ca valorile indicatorului asimetriei să depășească limita egală cu 1; b) distribuții cvasi-simetrice pentru variabilele referitoare la angajamentul cognitiv față de școală, elevul ca agent al procesului instructiv-educativ, aspirația cu privire la rezultatele școlare, respectiv stima de sine în domeniul școlar; c) doar în cazul angajamentului afectiv față de școală și a variabilei referitoare la angajamentul comportamental față de școală, valorile absolute ale indicatorului asimetriei au depășit ușor limita egală cu 1, indicând o asimetrie negativă pentru distribuțiile scorurilor (tendința scorurilor de a se concentra înspre zona valorilor ridicate); d) distribuții cvasi-mezokurtice pentru competențele sociale și emoționale referitoare la conștientizarea propriilor emoții, exprimarea propriilor emoții, reglarea propriilor emoții, prezentarea de sine, flexibilitatea în emoții și comportamente, responsabilitatea în relațiile sociale, gratificație și sprijin, angajament, asertivitate, comunicare și gestionarea conflictelor; e) pentru competențele referitoare la independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, controlul impulsurilor, empatie, rezolvarea de probleme, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive și cooperare, distribuțiile scorurilor au prezentat abateri mai pronunțate ale valorilor indicatorului boltirii în raport cu 0 (valoarea-reper pentru o distribuție normală), însă valorile absolute ale abaterilor nu au depășit limita egală cu 1; cu excepția independenței în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, toate celelalte competențe amintite au prezentat distribuții ușor platikurtice; f) distribuții cvasi-mezokurtice pentru variabilele referitoare la angajamentul cognitiv față de școală și elevul ca agent al procesului instructiv-educativ; g) o distribuție ușor leptokurtică pentru scorurile la variabila aspirația cu privire la rezultatele școlare, respectiv o distribuție ușor platikurtică pentru variabila referitoare

la stima de sine în domeniul școlar (pentru ambele variabile, valorile absolute ale indicatorului boltirii nu au depășit limita egală cu 1); h) doar pentru variabilele referitoare la angajamentul afectiv și angajamentul comportamental față de școală, valorile absolute ale indicatorului boltirii au fost ușor mai ridicate decât 1, indicând distribuții leptokurtice.

Examinând global valorile indicatorilor asimetriei și boltirii pentru toate variabilele dependente care au fost măsurate în cele două loturi de elevi, se poate constata că majoritatea dintre variabile au avut distribuții cvasi-normale, ceea ce a justificat utilizarea testului parametric t-Student pentru eșantioane independente, în vederea comparării mediilor la variabilele dependente.

Analiza comparativă

Scorurile pe care adolescenții din grupurile identificate în funcție de nivelul realizării școlare le-au obținut la competențele sociale și emoționale au fost comparate utilizându-se testul t-Student pentru eșantioane independente. Pentru fiecare comparație în parte, Tabelul 3.2 conține mediile și abaterile standard ale distribuțiilor scorurilor obținute în cele două grupuri de elevi, valorile testului t-Student și ale pragului de semnificație. Valoarea critică luată ca reper pentru pragul de semnificație a fost 0,05.

Tabelul 3.2. Comparații între loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare – competențele sociale și emoționale

Variabile dependente	Loturi	m	σ	t	p
Conștientizarea propriilor emoții	elevi subrealizați	3,33	0,72	- 0,52	0,603
	elevi realizați	3,37	0,70		
Exprimarea propriilor emoții	elevi subrealizați	3,16	0,73	- 0,94	0,345
	elevi realizați	3,23	0,71		
Reglarea propriilor emoții	elevi subrealizați	3,21	0,68	2,25	0,025
	elevi realizați	3,05	0,65		
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	elevi subrealizați	3,63	0,51	- 0,83	0,407
	elevi realizați	3,67	0,49		
Prezentarea de sine	elevi subrealizați	3,51	0,73	- 2,88	0,004
	elevi realizați	3,75	0,81		
Flexibilitatea în emoții și comportamente	elevi subrealizați	3,28	0,76	2,09	0,036
	elevi realizați	3,13	0,68		
Controlul impulsurilor	elevi subrealizați	3,41	0,55	- 2,76	0,006
	elevi realizați	3,59	0,60		
Empatia	elevi subrealizați	3,38	0,62	- 3,01	0,003
	elevi realizați	3,58	0,60		
Responsabilitatea în relațiile sociale	elevi subrealizați	3,65	0,57	- 2,76	0,006
	elevi realizați	3,82	0,59		
Gratificația și sprijinul	elevi subrealizați	3,61	0,53	- 2,43	0,016
	elevi realizați	3,75	0,60		
Rezolvarea de probleme	elevi subrealizați	3,60	0,53	- 2,76	0,006
	elevi realizați	3,76	0,59		
Angajamentul	elevi subrealizați	3,30	0,59	- 1,04	0,298
	elevi realizați	3,37	0,69		
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	elevi subrealizați	3,64	0,55	- 0,62	0,533
	elevi realizați	3,68	0,67		
Asertivitatea	elevi subrealizați	3,54	0,52	- 2,46	0,014
	elevi realizați	3,68	0,54		

Comunicarea	elevi subrealizați	3,53	0,57	- 1,44	0,151
	elevi realizați	3,62	0,56		
Cooperarea	elevi subrealizați	3,54	0,62	- 2,60	0,009
	elevi realizați	3,73	0,68		
Gestionarea conflictelor	elevi subrealizați	3,30	0,50	- 2,16	0,031
	elevi realizați	3,42	0,55		

Din Tabelul 3.2, se pot constata diferențe semnificative pentru 11 dintre cele 17 competențe sociale și emoționale evaluate în rândul adolescenților. În cazul competenței reglarea propriilor emoții, elevii subrealizați au înregistrat o medie semnificativ mai ridicată comparativ cu media obținută în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste ($t = 2,25$; $p = 0,025$). De asemenea, pentru competența legată de flexibilitatea în emoții și comportamente, elevii subrealizați au obținut o medie semnificativ mai ridicată decât media înregistrată în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste ($t = 2,09$; $p = 0,036$). Pentru restul competențelor sociale și emoționale, în cazul cărora s-au înregistrat diferențe semnificative, elevii subrealizați școlar au obținut medii mai scăzute, comparativ cu mediile obținute în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste, după cum urmează: prezentarea de sine ($t = - 2,88$; $p = 0,004$), controlul impulsurilor ($t = - 2,76$; $p = 0,006$), empatia ($t = - 3,01$; $p = 0,003$), responsabilitatea în relațiile sociale ($t = - 2,76$; $p = 0,006$), gratificația și sprijinul ($t = - 2,43$; $p = 0,016$), rezolvarea de probleme ($t = - 2,76$; $p = 0,006$), asertivitatea ($t = - 2,46$; $p = 0,014$), cooperarea ($t = - 2,60$; $p = 0,009$) și gestionarea conflictelor ($t = - 2,16$; $p = 0,031$). Pentru competențele conștientizarea și exprimarea propriilor emoții, independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, angajament, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, respectiv comunicare, elevii subrealizați au obținut medii mai scăzute, comparativ cu elevii realizați în acord cu potențialul lor sau peste, însă diferențele nu au fost semnificative.

Datele cercetării noastre au evidențiat un nivel semnificativ mai scăzut al competenței prezentarea de sine în rândul elevilor subrealizați școlar. Această competență implică strategii și tehnici prin care o persoană urmărește și reușește să creeze celor din jur o anumită impresie despre ea însăși, care o pune în valoare. În calitate de competență socială care acționează ca o componentă comportamentală a manifestării eului în diferite contexte de interacțiune socială (Caluschi, 2001a), prezentarea de sine joacă un rol important în crearea și menținerea respectului de sine și a imaginii pozitive despre propria persoană. Pentru adolescenți, prezentarea de sine are o importanță deosebită în procesul complex al cristalizării și maturizării eului, reprezentând o resursă importantă în raport cu satisfacerea nevoii de apreciere și valorizare din partea altor persoane semnificative. Mai ales în cazul adolescenților subrealizați școlar, pentru care datele studiilor sugerează tendința de a manifesta mai puțină încredere în propriile lor forțe și o imagine de sine negativă (McCoach și Siegle, 2003a, McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Siegle și McCoach, 2009; Yell, 1971), antrenarea acestei competențe poate ajuta la crearea contextului favorabil pentru ameliorarea situației prin care trec și activarea resurselor individuale.

Adolescenții subrealizați au obținut scoruri în medie mai scăzute decât grupul adolescenților realizați școlar și la competența controlul impulsurilor. Având o puternică componentă legată de dispozițiile stabile ale personalității (trăsături psiho-temperamentale), această competență denotă capacitatea unei persoane de a rezista în fața impulsurilor de moment, de a face față tensiunilor care pot apărea în acțiunile și relațiile sale sociale, de a-și doza pornirile furioase sau explozive, evitând consecințele negative pentru sine și cei din jur. Persoanele care sunt capabile să își controleze propriile impulsuri dau dovadă de toleranță la sentimentul de frustrare, reușind să amâne satisfacerea imediată a propriilor lor scopuri, atunci când situațiile pe care le traversează impun acest lucru (Stein și Book, 2003). În societatea contemporană, vârsta adolescenței aduce cu sine numeroase tentații și provocări (Munteanu, 2009; Racu și Racu, 2013; Stamatin, 2011). Datele studiilor sugerează că adolescenții subrealizați școlar tind să întâmpine probleme în relațiile cu covârșnicii și adulții, exprimate prin ostilitate și agresivitate, însoțite de o atitudine mai rebelă (Masari, 2006; Rotheram, 1982) și, în unele cazuri, de comportamente antisociale (Hinshaw, 1992). Acesta este un argument solid pentru care

educarea controlului impulsurilor poate contribui la efortul de înzestrare a tinerilor cu resurse individuale care acționează ca factori protectivi în raport cu derapajele care pot apărea.

Elevii subrealizați pe care i-am investigat au înregistrat o medie semnificativ mai scăzută față de elevii realizați în acord cu potențialul lor sau peste la empatie. În sistemul competențelor sociale, empatia este o componentă cheie care influențează puternic comportamentele pe care o persoană le manifestă în relațiile sociale (Caluschi, 2001a). Această competență îi ajută pe adolescenți să înțeleagă mai bine și să ia în calcul reacțiile, atitudinile și comportamentele covârșnicilor și ale persoanelor adulte care joacă un rol important în viața lor, să respecte opiniile, sentimentele și nevoile acestora. Rezultatele studiilor sugerează că empatia facilitează orientarea către comportamentul prosocial în rândul adolescenților (Wentzel, Filisetti și Looney, 2007). Prin urmare, stimularea empatiei poate contribui la orientarea acestora către comportamente pozitive care să le faciliteze relațiile interpersonale.

O altă competență pentru care elevii subrealizați au obținut o medie mai scăzută, comparativ cu cea înregistrată de către elevii realizați școlar este responsabilitatea în relațiile sociale. Această competență asigură conștientizarea normelor de conduită și a regulilor bunului simț de care o persoană ține cont și pe care le aplică în interacțiunile sale de zi cu zi. Persoana responsabilă în relațiile sociale face dovada unui nivel matur al conștiinței morale, adoptând decizii și acționând așa încât să nu pună în pericol integritatea fizică, psihică și socială a altora sau/și propria sa securitate. Ținând cont de faptul că adolescenții prezintă un risc mai ridicat pentru manifestarea devianței, delincvenței și a tulburărilor de conduită (Neamțu, 2003; Farrington, 2004) formarea și creșterea responsabilității acestora pentru deciziile pe care le adoptă sau acțiunile pe care le întreprind, cu impact asupra relațiilor interpersonale, reprezintă o prioritate pentru specialiștii educație. În rândul adolescenților subrealizați școlar, activarea și antrenarea competenței la care ne referim îi va ajuta să se integreze mai bine în colectivul de elevi, ceea ce poate contribui la sporirea atașamentului față de școală și activitățile educative și sociale desfășurate în acest context.

S-a remarcat și un nivel mai scăzut al competenței referitoare la gratificație și sprijin în rândul elevilor subrealizați școlar, comparativ cu elevii realizați în acord cu potențialul lor sau peste. Competența vizată se manifestă ca un ingredient de bază al atracției interpersonale și în relațiile de lungă durată (Argyle, 1998). În plan comportamental, această competență se manifestă prin: aprobarea acțiunilor sau a succesului altor persoane, încurajarea, simpatia exprimată în mod deschis, interesul manifestat în mod activ față de starea de bine a celorlalți. Astfel de comportamente răspund nevoii de acceptare și apreciere pe care o resimte orice persoană. Vârsta adolescenței se caracterizează prin comutarea interesului de la relațiile din interiorul familiei spre relațiile cu covârșnicii, care au loc în cadrul grupurilor formale și informale. Aceste relații ocupă un loc important în ansamblul sarcinilor cărora adolescenții trebuie să le facă față (Brown și Klute, 2009; Papalia și Wendkos-Olds, 1992). De aceea, stimulând abilitatea adolescenților de a-i gratifica pe cei din jur și de a le acorda ajutorul, putem să creăm punctul de plecare pentru creșterea popularității lor în grupurile la care aderă și o integrare fără dificultăți.

Rezolvarea problemelor implică abilitatea unei persoane de a sesiza caracteristicile și semnificațiile diverselor evenimente care apar în viața reală, la care se adaugă capacitatea de a identifica mai multe soluții, de a le evalua în mod critic și de a alege pe cea mai bună dintre ele. Unii autori cred că abilitatea de a rezolva probleme de viață este una dintre cele mai importante variabile care susțin procesul dezvoltării personale în rândul copiilor și al adolescenților, permițându-le să facă față crizelor, să adopte decizii responsabile și să-și atingă scopurile (Băban, 2009). Studiile sugerează că stilurile de rezolvare a problemelor și dificultățile care intervin în relațiile interpersonale joacă un rol important în predicția rezultatelor academice în rândul tinerilor (D'Zurilla și Sheedy, 1992; Rodríguez-Fornells și Maydeu-Olivares, 2000). În această cercetare, elevii subrealizați școlar au obținut o medie mai scăzută pentru această competență, comparativ cu elevii realizați în acord cu potențialul lor sau peste. Prin urmare, antrenarea acestei competențe îi va înzestra cu abilitatea de a soluționa într-un mod constructiv dificultățile pe care le întâmpină în activitatea școlară, în relațiile și viața de familie, grupul de prieteni sau în relațiile din cadrul colectivului școlar, obținând încrederea în propriile lor forțe și satisfacția față de propriile acțiuni și relații interpersonale.

Altă competență pentru care elevii subrealizați școlar au înregistrat un nivel mai scăzut față de cel obținut în rândul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste este asertivitatea. Această componentă este inclusă în majoritatea modelelor multidimensionale care vizează competențele sociale, implicând capacitatea unei persoane de a-și afirma propriile puncte de vedere, interese și drepturi, de a spune „Nu !”, de a avea putere de convingere asupra altora ținând cont, în același timp, de interesele, drepturile și stima de sine a acestora (Argyle, 1998; Caluschi, 2001a). Caracteristicile asertivității includ: a) efortul de a înțelege corect mesajele transmise de ceilalți; b) intenționalitatea și motivația; c) alegerea momentului potrivit pentru comunicarea mesajelor; d) toleranța interpersonală; e) claritatea mesajelor pe care dorim să le transmitem; f) evitarea atacurilor la persoană și g) interactivitatea dialogului (Potâng și Botvini, 2013). Studiile realizate în rândul preadolescenților și al adolescenților sugerează că asertivitatea joacă un rol important în predicția comportamentelor antisociale (Griffin, Nichols, Birnbaum și Botvini, 2006) sau a strategiilor utilizate în managerierea conflictelor (Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn și Botvini, 2005). Antrenarea asertivității în rândul adolescenților care întâmpină probleme școlare îi va ajuta să se integreze mai bine în familie, în grupurile de prieteni și colegi de școală, prin afirmarea într-un mod constructiv a propriilor interese, scopuri și drepturi și prin crearea/menținerea relațiilor interpersonale pozitive.

Datele cercetării au evidențiat, în rândul elevilor subrealizați școlar, un nivel mai scăzut al competenței ce ține cooperare. M. Argyle (1998) descrie această competență prin orientarea persoanei către aprecierea scopurilor celorlalți și îmbinarea cu propriile sale scopuri. O persoană care are abilitatea de a coopera își adaptează propria conduită, ajungând la finalități pozitive în acțiunile sau activitățile pe care le desfășoară în comun cu alte persoane. Această competență este importantă pentru dezvoltarea adolescenților, fiindcă multe dintre activitățile în care aceștia se implică (de exemplu: activitățile de învățare desfășurate în școală sau petrecerea timpului liber în grupul de prieteni) presupun lucrul în echipă. Antrenarea competenței la care ne referim îi va ajuta pe adolescenți să învețe să-și adapteze scopurile, acțiunile și comportamentele în funcție de regulile și nevoile grupului din care fac parte, să conlucreze pentru atingerea unor scopuri comune, facilitând în acest sens relațiile dintre membrii grupului.

O altă competență pentru care s-a constatat un nivel mai scăzut în rândul elevilor subrealizați școlar, comparativ cu cei realizați în acord cu potențialul lor sau peste este gestionarea conflictelor. Conflictul este o dimensiune inevitabilă a relațiilor interumane, având multiple cauze și consecințe neplăcute (Milcu, 2005; Stoica-Constantin, 2004). Prevenirea și gestionarea lor se prefigurează într-o componentă cheie a dezvoltării personale, ce contribuie la succesul în relațiile interpersonale (Stein și Book, 2003). La vârsta adolescenței, situațiile conflictuale sunt numeroase, reflectând complexitatea transformărilor în planul eului, motiv pentru care este necesară antrenarea capacității adolescenților de a identifica și pune în aplicare strategii de soluționare care să fie satisfăcătoare pentru toate părțile implicate.

Alte particularități psihosociale ale adolescenților subrealizați școlar

Pe lângă competențele sociale și emoționale care au fost considerate variabile importante ce intervin în procesul adaptării adolescenților în relațiile sociale, elevii din loturile de adolescenți subrealizați școlar, respectiv de adolescenți realizați în acord cu potențialul lor sau peste au fost comparați și în ceea ce privește: stima de sine în domeniul școlar, percepția asupra dezvoltării propriilor abilități cognitive-intelectuale, percepția asupra modului în care sunt percepuți de către profesori, fațetele angajamentului față de școală, respectiv nivelul aspirației pe care o aveau cu privire la rezultatele școlare.

Tabelul 3.3 prezintă datele obținute în urma comparației efectuate cu testul t-Student pentru eșantioane independente (variabila dependentă = stima de sine în domeniul școlar).

Tabelul 3.3. Nivelul stimei de sine în domeniul școlar pentru loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare

Variabile dependente	Loturi	N	m	σ	t	p
Stima de sine în domeniul școlar	elevi subrealizați	115	7,05	2,51	- 1,61	0,107
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	339	7,49	2,52		

Se poate constata că elevii subrealizați școlar au înregistrat la stima de sine în domeniul școlar o medie cu 0,44 puncte mai scăzută, comparativ cu media obținută în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste. Cu toate acestea, diferența nu a fost semnificativă ($t = - 1,61$; $p = 0,107$). De remarcat că ambele grupuri de elevi au înregistrat un nivel moderat al stimei de sine în domeniul școlar. Stima de sine include ansamblul evaluărilor pozitive și negative pe care o persoană le face despre ea însăși și care reflectă atitudinea față de sine (Chelcea, 2008). Această variabilă are o puternică conotație afectivă care apare ca rezultat al unor procese cognitive de auto-evaluare și a unor procese motivaționale. Stima de sine implică simțul propriei valori, în general sau în legătură cu anumite domenii (școlar, profesional sau al relațiilor interpersonale) (Crăciun, 1998; Rosenberg, M., Schooler, Schoenbach, și Rosenberg, F. 1995), fiind intim corelată cu încrederea pe care persoana o are în propriile ei forțe și cu imaginea de sine (Caluschi, 2001a). Studiile sugerează că stima de sine în domeniul școlar este mai puternic și mai stabil relaționată cu rezultatele școlare ale adolescenților, comparativ cu stima de sine globală (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amoral și Pedro, 2002; Pullmann și Allik, 2008). Chiar dacă diferența pe care am obținut-o în cercetarea noastră nu a fost semnificativă, nivelul mai scăzut al stimei de sine în domeniul școlar în rândul elevilor subrealizați este convergent cu datele raportate în alte studii (Lau și Chan, 2001; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2001; Reis, Colbert și Hebert, 2004).

Investigația privind percepția pe care elevii din cele două loturi o aveau despre nivelul propriilor abilități cognitiv-intelectuale a conturat unele aspecte legate de caracteristicile elevilor subrealizați școlar, prin comparație cu elevii realizați în acord cu potențialul lor și peste. Tabelul 3.4 evidențiază comparațiile între loturile de elevi, în cadrul cărora variabilele dependente au fost reprezentate de frecvențele corespunzătoare variantelor de răspuns pe care elevii le-au ales pentru evaluarea propriilor lor abilități cognitiv-intelectuale. Pentru nici una dintre abilitățile cognitiv-intelectuale luate în calcul (verbală, numerică, respectiv abilitatea pentru raționament abstract sau logic), nu s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două grupuri de elevi (valorile testului χ^2 nu au fost semnificative statistic). Se poate observa că, în proporții foarte scăzute (cuprinse între 1,5 % și 4,1 %), atât elevii subrealizați, cât și cei realizați școlar în acord cu potențialul lor sau peste au apreciat că nu posedau deloc abilitatea verbală, cea pentru numere, respectiv cea pentru raționament abstract sau logic. Aproximativ 21 % dintre elevii subrealizați școlar, respectiv 14,5 % dintre cei realizați au considerat că posedau într-o mică măsură aptitudinea verbală, 41 % dintre elevii subrealizați și 40,4 % dintre cei realizați au indicat că posedau într-o mică măsură abilitatea pentru numere, în timp ce aproximativ 34 % dintre elevii subrealizați, respectiv 42,5 % dintre cei realizați au indicat că posedau într-o mică măsură abilitatea pentru raționament abstract. Pentru ambele grupuri de elevi, au fost înregistrate procente mult mai ridicate pentru varianta de răspuns „o posed destul de mult” (de exemplu, 64,3 % dintre elevii subrealizați, respectiv 67,8 % dintre cei realizați în acord cu potențialul lor). În schimb, pentru varianta de răspuns „o posed într-o foarte mare măsură”, procentele au fost mai scăzute (cuprinse între 7,4 % și 16,2 %), însă comparabile pentru cele două grupuri de elevi. O privire de ansamblu asupra Tabelului 3.4 surprinde că, atât elevii subrealizați școlar cât și cei realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste, au evaluat într-un mod realist nivelul propriilor lor abilități cognitiv-intelectuale, care explică diferențele interindividuale în ceea ce privește achizițiile și rezultatele școlare. Investigarea imaginii pe care elevii subrealizați școlar o au despre propriile lor abilități cognitiv-intelectuale și compararea acesteia cu nivelul de dezvoltare, evaluat în baza scorurilor la probe psihometrice, reprezintă o inițiativă utilă pentru înțelegerea particularităților de autocunoaștere a acestora. În practica consilierii

educaționale, pot fi întâlnite trei situații, fiecare oferind informații pe care consilierul le poate valorifica în proiectarea și implementarea intervenției individualizate: a) elevi subrealizați care își subestimează potențialul cognitiv-intelectual; b) elevi subrealizați care își supraestimează potențialul; c) elevi subrealizați care își cunosc bine potențialul, aspect confirmat de faptul că autoevaluările sunt în concordanță cu nivelul abilităților stabilit pe baze psihometrice. Mai ales primele două cazuri, care exprimă o cunoaștere de sine inadecvată, sunt relevante pentru intervenția practică a consilierului.

Tabelul 3.4. Comparații între grupurile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare – autoevaluarea abilităților cognitiv-intelectuale

Abilitate	Elevi subrealizați în plan școlar				Elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste				χ^2	p
	Nu o posed deloc	O posed într-o mică măsură	O posed destul de mult	O posed într-o foarte mare măsură	Nu o posed deloc	O posed într-o mică măsură	O posed destul de mult	O posed într-o foarte mare măsură		
Verbală	1,7 %	20,9 %	64,3 %	13 %	1,5 %	14,5 %	67,8 %	16,2 %	2,95	0,398
Pentru numere	1,7 %	40,9 %	47 %	10,4 %	3,5 %	40,4 %	45,7 %	10,3 %	0,93	0,817
Pentru raționament abstract sau logic	1,7 %	33,9 %	54,8 %	9,6 %	4,1 %	42,5 %	46 %	7,4 %	4,84	0,184

Pe lângă imaginea de sine pe care elevii subrealizați școlar o au, informativă pentru demersul de consiliere este și investigarea credințelor pe care elevii subrealizați le au despre modul în care ceilalți îi percep. Figura 3.5 prezintă procentele obținute pentru răspunsurile pe care elevii din cele două grupuri identificate în cadrul cercetării le-au dat la întrebarea care le-a cerut să aprecieze cum anume erau percepuți de către profesori, ținând cont de rezultate școlare și conduită.

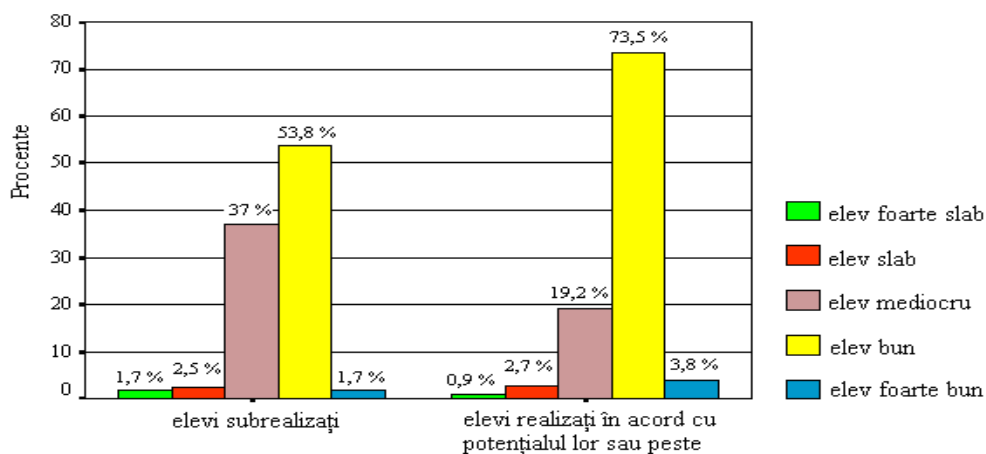


Fig. 3.5. Percepția elevilor cu privire la modul în care erau apreciați de profesori

Grupurile de elevi s-au diferențiat semnificativ în ceea ce privește ponderea alegerii variantelor de răspuns ($\chi^2 = 18,68$; $p = 0,001$), diferențe mai pronunțate constatându-se pentru variantele de răspuns elev mediocru, respectiv elev bun. 37 % dintre elevii subrealizați școlar (față de numai 19,2 % dintre cei

realizați) au indicat faptul că profesorii îi considerau elevi mediocri, în timp ce doar 53,8 % dintre elevii subrealizați (față de 73,5 % dintre elevii realizați) au indicat faptul că profesorii îi considerau elevi buni.

Tabelul 3.5 ilustrează datele obținute în urma comparațiilor efectuate cu testul t-Student pentru eșantioane independente, în cadrul cărora variabilele dependente au fost dimensiunile angajamentului față de școală, respectiv nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare.

Tabelul 3.5. Comparații între loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare– variabile referitoare la adaptarea școlară

Variabile dependente	Loturi	m	σ	t	p
Angajamentul față de școală (cognitiv)	elevi subrealizați	18,47	4,89	- 4,23	0,001
	elevi realizați	20,53	4,37		
Angajamentul față de școală (afectiv)	elevi subrealizați	23,55	4,09	- 0,05	0,956
	elevi realizați	23,57	4,22		
Angajamentul față de școală (comportamental)	elevi subrealizați	23,15	5,02	- 4,72	0,001
	elevi realizați	25,62	4,32		
Angajamentul față de școală (elevul ca agent al procesului instructiv-educativ)	elevi subrealizați	17,55	5,41	0,40	0,685
	elevi realizați	17,32	5,22		
Aspirația cu privire la rezultatele școlare	elevi subrealizați	8,01	0,98	- 3,15	0,002
	elevi realizați	8,34	0,95		

Pentru două dintre dimensiunile angajamentului față de școală, elevii subrealizați în plan școlar (N = 116) au obținut medii semnificativ mai scăzute comparativ cu mediile înregistrate în grupul elevilor realizați în acord cu potențialul lor sau peste (N = 333) (Figura 3.6). Aceste dimensiuni sunt: angajamentul cognitiv ($t = - 4,23$; $p = 0,001$) și angajamentul comportamental ($t = - 4,72$; $p = 0,001$). Pentru angajamentul afectiv, elevii subrealizați au obținut o medie ușor mai scăzută față de media înregistrată de elevii realizați școlari (însă, diferența nu a fost semnificativă statistic; $t = - 0,05$; $p = 0,956$), în timp ce pentru dimensiunea angajamentului care se referă la elev ca agent care se implică în mod activ în procesul instructiv-educativ, elevii subrealizați școlari au înregistrat o medie mai ridicată, comparativ cu media obținută de elevii realizați (diferența fiind ne semnificativă statistic și pentru această variabilă; $t = 0,40$; $p = 0,685$).

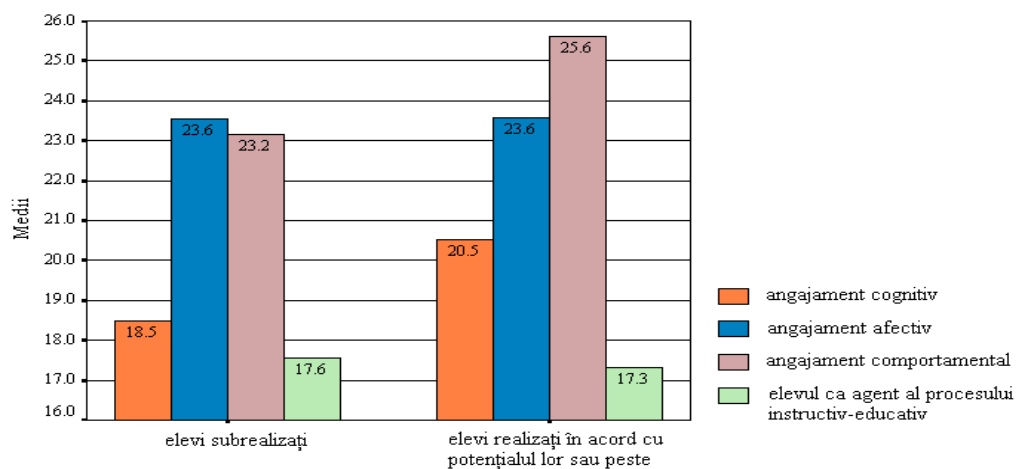


Fig. 3.6. Mediile pentru dimensiunile angajamentului față de școală în funcție de loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare

Datele studiilor realizate în rândul elevilor subrealizați școlar indică tendința acestora de a manifesta o atitudine negativă față de școală, în general și, în particular, față de activitatea de învățare și față de profesori (Tufeanu, 2013c; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Ren, 2011), aceasta putând apărea pe fondul unei percepții negative și a insatisfacției față de activitățile instructiv-formative pe care școala le oferă (Colangelo, Kerr, Christensen și Maxey, 1993). În același timp, elevii subrealizați tind să aibă un nivel mai scăzut al motivației pentru învățare (Ek, Westerlund, Furmark și Fernell, 2012; McCoach și Siegle, 2001; Siegle și McCoach, 2009), un nivel deficitar al competențelor implicate în învățarea auto-reglată (Tufeanu, 2013c; McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; McCoach și Siegle, 2001; Ren, 2011) și stiluri de învățare mai puțin productive (Rayneri, Gerber și Wiley, 2003). În cercetarea de față, am obținut rezultate concordante cu cele raportate în studiile despre care am mai vorbit: elevii subrealizați au înregistrat un nivel moderat al angajamentului cognitiv față de școală și, în același timp, mai scăzut decât nivelul înregistrat de către elevii realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste. Angajamentul cognitiv se referă la varietatea, eficiența și consecvența în aplicarea de către elev a strategiilor și a metodelor care permit o învățare sistematică și temeinică. În această cercetare s-a conturat tendința elevilor subrealizați de a prezenta dificultăți în acest plan.

În ultimii ani, s-a observat în rândul elevilor din diverse țări un declin general al respectului pentru autoritatea reprezentată de instituția școlară, al motivației pentru învățatură și al angajamentului în activitățile de învățare (Fredricks, Blumenfeld și Paris, 2004). Acest fapt este critic, din punct de vedere economic, dacă ținem cont de faptul că noua societate bazată pe o economie globală și care se schimbă rapid, are nevoie de lucrători în diverse domenii, care să fie înzestrați cu un nivel solid al cunoștințelor, al deprinderilor transferabile și al gândirii critice, care să poată sintetiza și evalua rapid fluxul foarte mare al informațiilor, să rezolve într-un mod flexibil o varietate de probleme practice și să adopte decizii într-un timp scurt. Marea problemă constă în faptul că absolvenții de liceu s-ar putea dovedi slab pregătiți pentru a duce, ulterior, o viață productivă și sănătoasă în cadrul societății bazată pe cunoaștere, în care sunt nevoiți să se integreze (Gilbert, 2007).

În contextul de față, am operaționalizat angajamentul comportamental prin indisciplina pe care elevii o manifestă în mediul școlar, prin chiulul și absentarea de la programul școlar. În rândul elevilor subrealizați, s-a constata un nivel semnificativ mai scăzut al angajamentului comportamental, ceea ce echivalează cu un nivel mai ridicat al indisciplinei și al manifestării altor atitudini neproductive în raport cu scopul și obiectivele procesului instructiv-formativ desfășurat în școală. Rezultatul pe care l-am obținut este concordant cu cel raportat în investigațiile noastre anterioare (Tufeanu, 2013b), efectuate în rândul a 254 de adolescenți, dintre care 49 subrealizați școlar și restul realizați în acord cu potențialul lor. S-a evidențiat atunci o frecvență mai ridicată a angajării elevilor subrealizați în comportamente disruptive manifestate atât în timpul orelor (de exemplu: deranjarea desfășurării activităților la clasă sau neatenența), cât și în școală (de exemplu: chiulul de la ore sau impolitețea față de profesori). Aceste rezultate sugerează că, în rândul adolescenților subrealizați școlar, există un risc mai ridicat pentru manifestarea conduitei cu impact negativ asupra buneii desfășurări a procesului instructiv-educativ.

În concordanță cu așteptările, elevii subrealizați școlar au exprimat un nivel semnificativ mai scăzut al aspirației referitoare la propriile lor rezultate școlare, comparativ cu nivelul înregistrat în rândul elevilor realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste ($t = -3,15$; $p = 0,002$ – Figura 3.7).

Studiile realizate în populația de elevi subrealizați școlar au raportat date, potrivit cărora aceștia tind să fie mai puțin motivați pentru a obține rezultate școlare bune sau foarte bune (McCoach și Siegle, 2003a; McCoach și Siegle, 2003b; Preckel, Holling și Vock, 2006) și tind să prezinte un nivel mai scăzut al expectanței pentru succesul școlar (Paladi și Cauș-Avram, 2013). Rezultatul pe care l-am obținut reflectă, de asemenea, alte rezultate menționate în studiile de specialitate, sugerând importanța pe care motivația pentru realizarea școlară o are în raport efortul pe care elevii îl depun și cu rezultatele pe care le obțin.

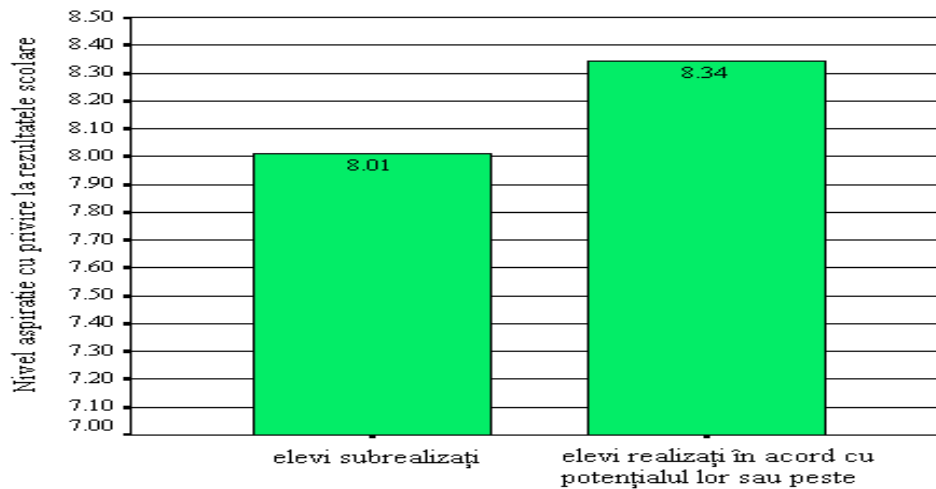


Fig. 3.7. Nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare în funcție de loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării școlare

Rezumatul capitolului

În acest capitol este prezentat cadrul metodologic general, metodele pentru colectarea datelor, criteriile care au fost utilizate în vederea diferențierii adolescenților după nivelul realizării în plan școlar, precum și rezultatele cercetării constatative ce a avut ca scop evidențierea particularităților de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale și a altor caracteristici ale adolescenților subrealizați în domeniul școlar.

Este descris modelul integrativ prin care au fost delimitate 17 competențe sociale și emoționale ce reprezintă resurse cheie pentru domeniul relațiilor interpersonale și pentru cel școlar (Tufeanu și Robu, 2013). Față de modelele propuse de alți autori (Argyle, 1998; Mayer, Salovey, Caruso, 2011; Stein și Book, 2003), acesta include un număr mai mare de competențe selectate astfel încât să fie bine delimitate din punctul de vedere al conținutului psihologic și al rolului pe care îl au în dezvoltarea și adaptarea adolescenților. Elaborarea acestui model a fost necesară pentru atingerea scopului propus și pentru orientarea experimentului formativ implementat pe un grup de elevi aflați în situația de subrealizare.

Cercetarea a pornit de la faptul că elevii subrealizați școlar tind să prezinte un nivel deficitar în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Strategia prin care a fost verificată această ipoteză a constat în compararea grupului de adolescenți identificați ca fiind subrealizați cu colegii lor realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste, în ceea ce privește nivelul competențelor sociale și emoționale, precum și a altor caracteristici (stima de sine legată de domeniul școlar, angajamentul față de școală și nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare). Toate aceste dimensiuni au fost considerate relevante pentru explicarea comportamentelor pe care elevii le manifestă în context școlar, precum și a rezultatelor pe care le obțin. S-a constatat:

- Competențele sociale și emoționale aparținând unor domenii precum: reprezentarea emoțiilor și exprimarea de sine, controlul excitabilității emoționale și reglarea comportamentelor, sensibilitatea față de nevoile celorlalți sau responsabilitatea și selectarea conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale, reprezintă variabile importante pentru determinarea nivelului de dezvoltare socio-emoțională a adolescenților subrealizați școlar.
- Majoritatea adolescenților subrealizați școlar au un nivel mediu de dezvoltare a unor competențe sociale și emoționale, cum ar fi: controlul, exprimarea și reglarea emoțiilor, flexibilitatea în domeniul emoțiilor și al comportamentelor, controlul impulsurilor, angajamentul în relațiile sociale, comunicarea cu ceilalți sau gestionarea conflictelor. Prin

comparație cu elevii realizați în acord cu potențialul cognitiv-intelectual sau peste, cei subrealizați prezintă cu precădere deficiențe în dezvoltarea unor competențe, precum: prezentarea de sine în diverse contexte sociale, controlul impulsurilor, empatia, responsabilitatea în planul relațiilor interpersonale, gratificarea și sprijinul acordat altor persoane, rezolvarea problemelor pe care le întâmpină în viața de zi cu zi, asertivitatea sau cooperarea. Aceste constatări confirmă ipoteza de la care s-a pornit, conform căreia adolescenții subrealizați în plan școlar tind să prezinte un nivel deficitar în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale.

- Printre particularitățile psihosociale ale elevilor subrealizați școlar se regăsesc și caracteristici cum ar fi: un nivel mai scăzut al angajamentului în activitatea școlară, atât din punct de vedere cognitiv cât și comportamental, precum și un deficit în planul aspirației cu privire la rezultatele școlare. Aceste aspecte se numără printre cauzele unor probleme în ceea ce privește organizarea sarcinilor de învățare, manifestările comportamentale indezirabile pe care elevii subrealizați le au în mediul școlar sau deficitul motivației de realizare.
- Particularitățile dezvoltării socio-emoționale a adolescenților subrealizați școlar impun elaborarea și implementarea unor programe de consiliere educațională care să vizeze diminuarea deficitului în domeniul competențelor sociale și emoționale.

CAPITOLUL 4

Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale – program pentru adolescenții subrealizați școlar

Elaborarea și implementarea unui program psihosocial de antrenare a competențelor sociale și emoționale în rândul elevilor subrealizați constituie o continuare firească a cercetării inițiale. Intervenția specializată, asupra acestei categorii din populația elevilor, este susținută de o multitudine de lucrări ce afirmă oportunitatea aplicării de măsuri conjugate în plan psihologic și instructiv-educativ (Clegg și Birch, 2003; Reis și McCoach, 2000; Siegle și McCoach, 2009), care să conducă la: a) cunoașterea și activarea abilităților sociale și emoționale în rândul elevilor și transformarea acestora în competențe acționale care vor contribui la sporirea potențialului de integrare socială în mediul școlar și în afara acestuia; b) formarea atitudinii pozitive față de școală și motivarea elevilor pentru activitățile școlare; c) înzestrarea elevilor cu deprinderile necesare învățării și organizării eficiente a studiului; d) îmbunătățirea rezultatelor școlare.

În literatura de specialitate, sunt descrise două categorii de intervenții destinate prevenirii fenomenului de subrealizare școlară, respectiv ameliorării acestei stări: consilierea educațională și intervențiile instructiv-educative (Tufeanu, 2013a; Tufeanu, 2013c).

Din perspectivă psihologică, consilierea educațională își propune să producă schimbări la nivelul factorilor individuali (Al-Sahel, 2005; Baker, Bridger și Evans, 1998; Balduf, 2009; Hinshaw, 1992; Needham, Crosnoe și Muller, 2004; Preckel, Holling și Vock, 2006; Yip, 2007) și familiali (Gonța, 2007; Rusnac, 2007a; Tufeanu, 2012c; Casanova, García-Linares, De la Torre și De la Villa Carpio, 2005; Reis și McCoach, 2000) care au un impact negativ asupra implicării elevilor în activitățile școlare și, prin aceasta, asupra rezultatelor pe care le obțin. Aici sunt incluse consilierea individuală sau de grup a elevilor subrealizați școlar și consilierea de familie, la care participă și părinții (Tufeanu, 2013a). Pe lângă auto-cunoaștere și auto-analiză, se urmărește dobândirea deprinderilor și formarea abilităților cu rol în autocontrolul cognițiilor, emoțiilor, atitudinilor și comportamentelor, implicate și ele în activitatea școlară (Crețu, 1997).

A doua categorie de intervenții urmărește schimbări în domeniul activității instructiv-educative, necesare pentru crearea unor condiții educaționale favorabile, care să răspundă nevoilor specifice elevilor subrealizați școlar (Tufeanu, 2012d). În plan practic, schimbările vizează: construirea activă de cunoștințe (care va stimula potențialul creativ al elevilor), stimularea intereselor elevilor pentru activitățile extrașcolare (care va contribui la valorificarea aptitudinilor și a abilităților pe care elevii le au), structurarea activităților de învățare în clasă prin utilizarea principiilor interactivității, asigurarea unui feed-back permanent înspre și dinspre elev în cadrul procesului instructiv-educativ, evaluarea justă a achizițiilor realizate de către elevi, crearea tuturor condițiilor necesare unui climat afectiv și social (în clasă și în școală) care să fie optim pentru activitățile instructiv-formative (Eccles și Roeser, 2009; Emerick, 1992).

Combinarea consilierii educaționale a elevilor subrealizați și a părinților acestora cu intervențiile centrate pe redimensionarea activității instructiv-educative, într-un mod care să se plieze mai bine pe particularitățile fiecărui elev în parte, dar și cerințelor societății actuale, reprezintă opțiunea cea mai indicată în raport cu eficiența eforturilor de reducere a fenomenului subrealizării școlare (Siegle și McCoach, 2009).

În acest capitol, vom prezenta aspectele teoretice și practice și rezultatele implementării unui program de consiliere educațională desfășurat pe un grup de elevi subrealizați școlar.

Organizarea demersului de intervenție și metodele de colectare a datelor

Scop și obiective

Scopul demersului de intervenție a fost elaborarea, implementarea și evaluarea impactului unui program de consiliere educațională prin care s-a vizat antrenarea competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlari.

Obiectivele pe care le-am urmărit au inclus:

- a) identificarea din lotul larg de elevi care a fost investigat, a unui grup de elevi subrealizați școlari, prin aplicarea mai multor criterii de selecție;
- b) informarea elevilor despre programul de antrenare a competențelor și obținerea acordului de participare din partea elevilor și a părinților acestora;
- c) investigarea particularităților și a nevoilor de dezvoltare, pe care le-am considerat relevante pentru explicarea subrealizării școlare, prin integrarea informațiilor oferite de către: elevii care și-au dat acordul de a participa la program (grupul-țintă), părinții și diriginții acestora;
- d) elaborarea unui program de consiliere educațională de grup, alcătuit din activități structurate în acord cu particularitățile și nevoile de dezvoltare ale elevilor din grupul țintă, în ceea ce privește competențele sociale și emoționale;
- e) implementarea activităților programului de consiliere educațională în grupul-țintă;
- f) evaluarea impactului pe care programul de consiliere educațională l-a avut în rândul beneficiarilor.

Ipoteza de la care s-a pornit a fost că implementarea unui program destinat antrenării competențelor sociale și emoționale va avea un impact pozitiv asupra adolescenților subrealizați școlari, prin conștientizarea, activarea și utilizarea resurselor pe care le creează.

Melanie A. Dirks, Teresa A. Treat și Robin V. Weersing (Dirks, Treat și Weersing, 2007) oferă o viziune integrativă asupra conceptualizării, măsurării și proiectării programelor de antrenament a competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților. Autorii identifică două direcții în care teoria și practica au evoluat: a) particularizarea competențelor în funcție de situațiile specifice de viață în care un copil sau adolescent se poate afla la un moment dat – conform căreia, competențele sociale se manifestă în plan comportamental în funcție de caracteristicile momentelor traversate de subiect și de alte particularități ale dezvoltării acestuia, neputând fi generalizate pentru toate contextele interpersonale și b) conceptualizarea competențelor prin raportarea la aprecierile cu privire la conduita socială pe care le pot face persoanele semnificative (părinții, profesorul diriginte, psihologul școlar, covârșnicii etc.) din rețeaua socială a unui adolescent.

Kenneth W. Merrell (Merrell, 2001) enumeră și descrie mai multe metode destinate măsurării și evaluării competențelor sociale și emoționale în rândul copiilor și adolescenților: a) observațiile asupra comportamentelor pe care subiecții le manifestă în diverse medii (familie, școală, comunitate); b) evaluările prin scale comportamentale (realizate de către profesori și părinți); c) interviurile individuale realizate direct cu subiecții; d) tehnicile sociometrice; e) tehnicile expresiv-proiective; f) chestionarele completate direct de către copii sau adolescenți. Utilizarea acestora trebuie diferențiată în funcție de scopuri: cercetare sau intervenție (Merrell, 2001). De exemplu, pentru cercetare, sunt suficiente scalele comportamentale sau chestionarele auto-administrate în timp ce, în cazul evaluării în scopuri de intervenție în populația școlară, este recomandată combinarea mai multor metode. În aceste cazuri, scalele comportamentale sau chestionarele auto-administrate pot fi utilizate pentru un screening general în populația școlară (al cărui scop constă în identificarea potențialilor elevi cu deficit al abilităților și al comportamentelor sociale și emoționale), ce însă trebuie completat cu metode care asigură o evaluare mai de profunzime: observarea comportamentelor în diverse medii și interviurile realizate cu subiecții și cu persoanele semnificative din rețeaua acestora (părinți, profesori, covârșnici).

Aceste metode servesc mai întâi identificării copiilor și adolescenților cu un deficit sever la nivelul competențelor sociale și emoționale, cu probleme de conduită socială și de relaționare, apoi planificării și implementării programului de intervenție. O astfel de strategie a fost urmărită în cadrul demersului investigativ și formativ-ameliorativ pe care l-am realizat pe grupul de adolescenți subrealizați școlar.

Metode de colectare a datelor în rândul elevilor

Întrucât atât elevii din grupul final pe care s-a realizat programul de antrenare a competențelor sociale și emoționale, cât și cei din grupul final de control au provenit din lotul inițial de 119 elevi subrealizați școlar, nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale (măsurat cu chestionarul PCSE) a fost preluat din baza de date obținută în acea etapă a cercetării. După implementarea programului de antrenament, elevii din grupul experimental au completat chestionarul PCSE de două ori: imediat după finalizarea antrenamentului (în cadrul ultimei întâlniri), respectiv la o perioadă de timp de aproximativ 6 luni, pentru evaluarea stabilității în timp a achizițiilor (etapa follow-up). Simultan, elevilor din grupul de control li s-au evaluat din nou competențele sociale și emoționale, fără ca aceștia să fi participat la activitățile vreunui program destinat antrenării competențelor sociale și emoționale. Organizarea și conținutul chestionarului PCSE au fost prezentate în capitolul anterior.

Cei 27 de elevi cu care s-a început programul de antrenare au fost intervievați individual, utilizându-se un **ghid de interviu**.

În sens larg, metoda interviului presupune un dialog pe o anumită temă pe care o persoană (intervievator) îl realizează cu o altă persoană (intervievat), în general în baza unor întrebări stabilite în prealabil. S. Chelcea (2001) definește interviul ca fiind o tehnică de obținere, în cadrul unei convorbiri, a unor informații de la o persoană sau de la un grup de persoane, care, ulterior, pot fi valorificate în descrierea științifică a anumitor fenomene sociale și umane și în verificarea unor ipoteze științifice. În funcție de raportul dintre elementele de conținut cantitative și calitative și de gradul de libertate pe care interviuatorul îl are în formularea întrebărilor, P. Iluț (Iluț, 1998) distinge între: a) interviul structurat (cantitativ); b) interviul semistrukturat (organizat pe baza unui ghid care specifică temele în jurul cărora se poartă discuția); c) interviuri nestructurate (care sunt preponderent calitative și presupun discuții libere pe o anumită problemă).

În demersul investigativ realizat, am elaborat un ghid de interviu semistrukturat care a inclus o scurtă descriere accesibilă pentru elevi a fenomenului subrealizării în activitatea școlară, la care s-au adăugat zece întrebări (închise) și deschise (enumerări, descrieri și argumentări), organizate în jurul următoarelor teme (Anexa 6):

- a) autoaprecierea elevului în raport cu situația de subrealizare școlară;
- b) identificarea și enumerarea cauzelor specifice pentru sine, atunci când elevul s-a autoapreciat ca fiind subrealizat;
- c) identificarea și enumerarea cauzelor generale ale fenomenului subrealizării școlare;
- d) exprimarea percepției de către elev cu privire la rolul pe care societatea românească îl are în raport cu atitudinea față de învățatură și școală în rândul copiilor și al adolescenților (despre care se crede că este un factor important al fenomenului subrealizării școlare);
- e) aprecierea de către elev a calității relației cu părinții (pe o scală de la foarte proastă la foarte bună) și descrierea succintă a acesteia;
- f) aprecierea calității relației cu profesorii (pe o scală de la foarte proastă la foarte bună) și descrierea acesteia;
- g) aprecierea calității relației cu ceilalți colegi de clasă (scală de la foarte proastă la foarte bună) și descrierea succintă a acesteia;
- h) identificarea și enumerarea punctelor tari (caracteristici personale) pe care elevul le considera ca susținându-i activitatea și relațiile interpersonale;
- i) identificarea și enumerarea punctelor slabe la care elevul urma să lucreze, pentru a-și îmbunătăți performanța în activitățile școlare și personale, respectiv relațiile cu ceilalți;

- j) alte comentarii și completări cu privire la situația personală.

La finalul fiecărei ședințe, elevii au avut la dispoziție **chestionare de feedback**, prin care au avut posibilitatea să facă aprecieri asupra: temei abordate, activităților propuse, relației/colaborării cu ceilalți membri ai grupului și cu formatorul, modulul în care formatorul a lucrat cu grupul și să ofere eventuale sugestii pentru ședințele următoare (Anexa 9).

În cadrul ultimei întâlniri a programului de antrenare a competențelor, cei 18 elevi din grupul final pe care a fost realizat programul de antrenare a competențelor sociale și emoționale au fost rugați să completeze un chestionar pentru a furniza feedback formatorului. **Chestionarul de feedback** a fost construit special pentru acest scop, convingși fiind că feedback-ul din partea beneficiarilor este util pentru îmbunătățirea conținutului și organizării viitoarelor programe, furnizând în același timp o imagine asupra experiențelor de învățare, dezvoltare și relaționare pe care fiecare dintre elevi le-a trăit. Chestionarul include 8 itemi cu răspunsuri închise sau deschise, al căror conținut a vizat următoarele aspecte (Anexa 10):

- a) enumerarea celor mai importante nevoi personale care l-au determinat pe elev să participe la program;
- b) evaluarea punctelor tari ale activităților care au fost realizate în cadrul întâlnirilor de lucru: concordanța dintre conținutul activităților realizate în cadrul fiecărei întâlniri și tema anunțată, conținutul practic, claritatea pentru participanți, nivelul conținutului creativ, atractivitatea, utilitatea pentru scopul cunoașterii de sine și adaptarea la sarcinile de zi cu zi; fiecare a fost apreciat pe o scală cu trei trepte – într-o mică măsură, într-o oarecare măsură, într-o mare măsură;
- c) calitatea prestației formatorului: claritatea indicațiilor și a explicațiilor, sugestiile practice și utile, creativitatea și deschiderea spre nou, încurajarea inițiativei, libertății de exprimare și a creativității participanților, atitudinea colaborativă și prietenoasă, crearea unei atmosfere de lucru plăcute; pentru aprecierea acestor aspecte, a fost utilizată aceeași scală;
- d) enumerarea punctelor tari și a celor slabe ale grupului de participanți din care elevul a făcut parte;
- e) identificarea achizițiilor utile pentru îmbunătățirea propriilor relații cu ceilalți, pe care le-a prilejuit programul;
- f) identificarea temelor abordate care i-au suscitat elevului interesul și pe care acesta dorea să le dezvolte în alte programe formative;
- g) aprecierea gradului de satisfacție personală față de programul de antrenare, privit în totalitatea sa; aprecierea a fost realizată pe o scală cu patru trepte – foarte puțin mulțumit, puțin mulțumit, destul de mulțumit și foarte mulțumit;
- h) alte sugestii pentru îmbunătățirea viitoarelor programe de antrenare și dezvoltare personală.

Metode de colectare a datelor în rândul părinților

Părinților celor 54 de potențiali elevi participanți la program li s-a transmis formularul unui acord privind participarea propriului copil la activitățile programului. În conținutul acestui acord, li s-au precizat: locul, perioada, specialiștii implicați, organizarea și natura activităților care urmau să fie realizate, precizându-li-se că pentru eficientizarea programului era necesară completarea chestionarului anexat cererii de acord, informațiile furnizate prin răspunsurile la acest chestionar fiind confidențiale. Numai pentru 27 de elevi, părinții au înapoiat acordurile semnate, împreună cu chestionarele completate.

Fiind o metodă investigativă de colectare a datelor, frecvent utilizată în cercetările din științele socio-umane, chestionarul include un ansamblu de întrebări scrise (uneori și imagini), ordonate într-o anumită succesiune logică și în funcție de un anumit conținut psihologic, care, prin administrarea de către persoane instruite în acest scop sau prin autoadministrare, determină obținerea unor răspunsuri care sunt înregistrate în scris (Chelcea, 2001). Chestionarele au fost clasificate în funcție de mai multe criterii, după cum urmează (cf. Chelcea, 2001): a) după conținutul informațiilor vizate – chestionare de

date factuale și chestionare de opinie; b) în funcție de cantitatea informațiilor solicitate – chestionare cu o singură temă și chestionare de tip omnibus; c) în funcție de forma întrebărilor – chestionare cu întrebări închise, deschise și chestionare cu întrebări mixte; d) după modul de aplicare – chestionare auto-administrate și chestionare administrate de către operatori de anchetă; e) după numărul persoanelor investigate concomitent – chestionare administrate individual și chestionare colective.

Chestionarul administrat părinților (Anexa 7), construit de autoarea lucrării de față, a avut următoarele caracteristici: a) a vizat date factuale, obiective (care puteau fi observate de către părinți în conduita pe care elevii o manifestau în mediul familial); b) a avut o structură de tip omnibus (a vizat mai multe aspecte); c) a adresat preponderent întrebări cu răspunsuri închise și d) a fost autoadministrat. Chestionarul a cuprins următoarele secțiuni: a) o scurtă prezentare care a inclus scopul și instrucțiunile pentru completarea chestionarului; b) secțiunea I – informații despre rezultatele școlare ale elevului (4 itemi); c) secțiunea II – atitudinea elevului față de învățatură și implicarea în activitățile școlare (4 itemi); d) secțiunea III – calitatea comportamentului pe care elevul îl manifesta în familie (5 itemi); e) secțiunea IV – trăsături de personalitate și caracteristici ale comportamentului elevului (o listă cu 12 elemente), la care s-a adăugat o listă care a inclus 17 competențe sociale și emoționale; f) secțiunea V – alte observații referitoare la activitățile, realizările și comportamentele elevului, respectiv sugestii pentru realizarea programului de antrenare la care elevul urma să participe.

Itemii primei secțiuni a chestionarului au solicitat părintelui: a) să aprecieze nivelul realizării școlare a elevului; b) să spună dacă această situație putea fi evitată; c) să arate care este percepția lor despre rolul pe care îl au programele de sprijin și antrenare în raport cu redresarea și creșterea rezultatelor școlare, respectiv cu îmbunătățirea comportamentelor elevului; d) să estimeze capacitatea generală de învățare a elevului (pe o scală de la foarte slabă la foarte bună).

Cea de-a doua secțiune a inclus patru itemi, dintre care trei cu răspunsuri închise și unul cu răspuns deschis. Primul item i-a solicitat părintelui să aprecieze atitudinea elevului față de învățatură, rezolvarea temelor pentru acasă, activitățile extrașcolare, respectiv cerințele formulate de către profesori cu privire la promovarea unei discipline școlare (pe o scală de la negativ la pozitiv). Al doilea item i-a solicitat părintelui să precizeze dacă, în rezolvarea temelor pentru acasă, elevul muncea de cele mai multe ori din propria inițiativă sau „împins de la spate”. Următorii doi itemi au vizat înclinațiile pe care elevul le avea pentru anumite discipline de studiu.

Cea de-a treia secțiune a inclus cinci itemi cu răspunsuri închise. Primii trei dintre aceștia au vizat frecvența comportamentelor necuviincioase pe care elevul le manifesta față de membrii familiei, rude și prieteni de familie, respectiv vecini (părinții au indicat frecvența pe o scală de la deloc la foarte des). Cel de-al patrulea item a vizat următoarele aspecte comportamentale ce țin de relația elevului cu membrii familiei și de conduita pe care acesta o manifesta în căminul familial: a) refuzul de a respecta regulile din casă; b) refuzul de a îndeplini sarcini domestice sau de a participa la activități de timp liber desfășurate în familie; c) ignorarea sugestiilor și a observațiilor din partea părinților; d) preferința pentru realizarea de activități în fața computerului, în detrimentul pregătirii pentru școală sau al altor activități de timp liber; e) tendința de izolare; f) tendința conflictuală; g) amenințările cu autovătămarea sau suicidul (atunci când avea conflicte cu părinții); h) agresivitatea manifestată față de ceilalți membri ai familiei; i) fuga de acasă; j) anturajul nepotrivit de cunoștințe și prieteni. Pentru fiecare dintre aceste elemente, părintele a realizat aprecierea pe o scală de la foarte rar la foarte des. Ultimul item a vizat aprecierea gradului de adaptare a elevului în planul relațiilor sociale (pe o scală de la foarte nesatisfăcător la foarte satisfăcător).

A patra secțiune a inclus o listă cu 12 trăsături de personalitate și caracteristici ale comportamentelor manifestate de către elev (de exemplu: interesul față de alte activități decât cele școlare, stilul ineficient de învățare, incapacitatea de a fi ordonat, nivelul redus al implicării în activitatea școlară, dezinteresul față de propriul viitor, neîncrederea în propriile forțe, stima de sine scăzută, etc.), dintre care părintele trebuia să le aleagă pe cele pe care le considera că sunt caracteristice elevului. Toate trăsăturile și caracteristicile comportamentale incluse în această listă au fost identificate în literatura de specialitate ca întâlnindu-se mai frecvent în rândul elevilor subrealizați școlari. Secțiunea la care ne referim a mai inclus o listă cu descrierile în termeni comportamentali a celor 17 competențe sociale și

emoționale prezentate în modelul propus de către autoarea acestei lucrări. Pentru fiecare dintre competențe, părintele a fost solicitat să aprecieze în ce măsură aceasta se reflecta în comportamentele elevului (aprecierea trebuia realizată pe o scală de la nu îi este caracteristică deloc până la îi este foarte caracteristică, incluzând varianta de răspuns nu îmi dau seama).

Chestionarul a fost completat de către părinți acasă, fiind înapoiat împreună cu formularul de acord semnat, prin care acesta accepta ca elevul să participe la activitățile programului de consiliere educațională.

Metode de colectare a datelor în rândul diriginților

Pentru a completa informațiile necesare analizării particularităților de dezvoltare ale fiecăruia dintre cei 27 de elevi subrealizați școlar pe care s-a început implementarea programului de antrenare, diriginții au fost solicitați să completeze un **chestionar** (Anexa 8) a cărui structură și organizare au fost similare cu cele ale chestionarului administrat părinților. Chestionarul a fost construit pentru a surprinde o serie de dimensiuni: a) rezultatele școlare ale elevului (secțiunea I); b) atitudinea elevului față de învățatură și celelalte activități școlare (secțiunea II); c) calitatea comportamentelor pe care elevul le manifesta în clasă și în școală (secțiunea III); d) trăsăturile de personalitate, comportamentele și competențele sociale și emoționale (secțiunea IV); față de chestionarul adresat părinților, cel completat de către diriginți a inclus în prima listă 13 trăsături de personalitate și caracteristici comportamentale (elementul nou introdus a fost: „nu-i pasă de imaginea negativă pe care colegii ar putea să și-o formeze despre el/ea”); e) alte observații în legătură cu caracteristicile elevului sau sugestii care urmau să fie integrate în elaborarea și implementarea programului de consiliere educațională.

Pentru secțiunile I, II, IV și V, numărul de itemi și conținutul acestora au fost similare cu cele din chestionarul destinat părinților, cu singura diferență că termenul „fiului/fiicei dumneavoastră” a fost înlocuit cu termenul „elevului/eleveii”.

Cea de-a treia secțiune a inclus nouă itemi, după cum urmează:

- a) itemii 1-5 au vizat comportamentele indezirabile în raport cu scopurile procesului instructiv-educativ desfășurat în școală: întârzierea la ore, absențele, deranjatul orelor, respectiv neatenția și absența implicării cognitive și emoționale în activitățile de la clasă; aprecierile au fost realizate, alegând una dintre două variante: indiferent de disciplină și la anumite discipline;
- b) al șaselea item a vizat frecvența comportamentelor necuviincioase pe care elevul le manifesta față de profesori (diriginții au realizat aprecierea pe o scală de la deloc la foarte des);
- c) următorul item a cerut aprecierea frecvenței de apariție (pe o scală de la foarte rar la foarte des) a trei aspecte vizibile în comportamentele elevului față de colegii de clasă: izolarea și neparticiparea la activitățile de grup, conflictualitatea, agresivitatea fizică și verbală;
- d) al optulea item le-a solicitat diriginților să aprecieze gradul adaptării elevului din punct de vedere social, utilizând o scală de la foarte nesatisfăcător la foarte satisfăcător;
- e) ultimul item le-a solicitat diriginților să precizeze dacă, după părerea lor, elevul deținea statutul de lider informal în clasa din care făcea parte.

Caracteristici ale adolescenților din grupul experimental

Grupul celor 27 de elevi pe care s-a început implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale a inclus 20 băieți și 7 fete cu vârste cuprinse între 15 și 17 ani, dintre care 17 erau elevi de clasa a IX-a și 10 elevi de clasa a X-a.

criterii de selecție a participanților și caracteristici ale acestora

La începutul programului, doar un sfert dintre elevi au prezentat un nivel ridicat al aspirației în planul rezultatelor școlare (notele peste care elevii se declarau mulțumiți ≥ 9). Elevii aveau medii

cuprinse între 7,01 și 9,10 ($m = 7,70$; $\sigma = 0,61$). Trei dintre elevi (doi băieți și o fată) erau corigenți la una sau mai multe discipline de studiu. Pe de altă parte, aproape jumătate dintre elevi au indicat faptul că, după opinia lor, profesorii îi apreciau ca fiind elevi buni. În ceea ce privește aptitudinea cognitivă generală, scorurile pe care elevii le-au obținut la WPT au fost cuprinse între 25 și 42 ($m = 31,27$; $\sigma = 4,34$). Peste jumătate dintre elevi au obținut scoruri ≥ 30 (scorul maxim putând fi 50). Pentru elevii care aveau mediile generale încheiate pe anul școlar anterior (deci nu erau corigenți), diferența dintre nivelul potențialului cognitiv-intelectual și media generală a avut valori standardizate (scoruri z) cuprinse între 1,50 și 3,46 ($m = 2,20$; $\sigma = 0,68$).

În ceea ce privește nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale care a reieșit în prima parte a cercetării, datele au evidențiat (Tabelul 4.1):

- un nivel moderat pentru zece dintre cele 17 competențe, și anume: conștientizarea propriilor emoții, exprimarea propriilor emoții, reglarea propriilor emoții, flexibilitatea în emoții și comportamente, controlul impulsurilor, empatia, angajamentul, asertivitatea, comunicarea și gestionarea conflictelor;
- un nivel ușor ridicat pentru: independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, prezentarea de sine, responsabilitatea în relațiile sociale, gratificația și sprijinul, rezolvarea de probleme, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive și cooperarea.

Tabelul 4.1. Nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale (elevi care au început programul de antrenare)

Dimensiuni	m	σ
Conștientizarea propriilor emoții	3,20	0,86
Exprimarea propriilor emoții	3,15	0,76
Reglarea propriilor emoții	3,17	0,82
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	3,67	0,43
Prezentarea de sine	3,63	0,81
Flexibilitatea în emoții și comportamente	3,33	0,71
Controlul impulsurilor	3,34	0,72
Empatia	3,44	0,57
Responsabilitatea în relațiile sociale	3,62	0,76
Gratificația și sprijinul	3,66	0,69
Rezolvarea de probleme	3,68	0,61
Angajamentul	3,33	0,60
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	3,71	0,57
Asertivitatea	3,47	0,63
Comunicarea	3,49	0,47
Cooperarea	3,58	0,63
Gestionarea conflictelor	3,34	0,53

Aceste rezultate au justificat elaborarea și implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale, la care elevii au participat și care le-a prilejuit o experiență personală constructivă.

Analiza răspunsurilor date de elevi la interviuri

Răspunsurile pe care elevii le-au dat la interviurile realizate înaintea începerii programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale au fost supuse unei analize de conținut în vederea delimitării tematicilor, pe care le prezentăm în cele ce urmează (între paranteze sunt indicate frecvențele de apariție a acestora în răspunsurile elevilor):

- principalele cauze pe care elevii le-au pus la baza propriei lor subrealizări școlare au fost: dezinteresul față de școală și nivelul scăzut al motivației pentru învățatură (n = 9), alte preocupări în detrimentul celor legate de școală (n = 7), neatenția la ore (n = 5) și insuficiența timpului disponibil pentru pregătirea lecțiilor și rezolvarea temelor (n = 5); alte cauze au fost (frecvențe de apariție ≤ 4): lenea, oboseala, timiditatea, influența negativă a anturajului, alte probleme personale, evenimente negative din familie (de exemplu: divorțul părinților), factorii școlari (de exemplu: activități școlare neatractive) etc.;
- în ceea ce privește cauzele generale ale subrealizării școlare, elevii intervievați au indicat cel mai frecvent atmosfera socio-afectivă negativă din familie (n = 10), dezinteresul față de școală și lipsa motivației (n = 9) și influența negativă a anturajului (n = 5); alte cauze amintite au fost: timpul insuficient alocat de elevi activității de învățare și rezolvării temelor, stilurile ineficiente de învățare, lipsa motivației de realizare, lipsa încrederii în forțele proprii, timiditatea, situația materială precară a familiei, dezintegrarea familiei (de exemplu: prin plecarea părinților în străinătate), lipsa interesului familiei față de copii, factori școlari (de exemplu: timpul insuficient în raport cu volumul mare al temelor și al lecțiilor de pregătit), absențele de la școală etc.;
- majoritatea (n = 19) dintre cei 27 de elevi au considerat că societatea românească de astăzi le influențează copiii și tinerii atitudinea față de învățatură și școală, printre argumentele pe care elevii le-au oferit pentru răspunsul afirmativ la întrebare numărându-se: politica autorităților guvernamentale în materie de stimulare a sistemului de învățământ (de exemplu: alocarea de fonduri reduse), în materie de organizare a procesului educațional, dar și în ceea ce privește corelarea politicii educaționale cu nivelul socio-economic al națiunii (de exemplu: rata ridicată a șomajului sau nivelul scăzut al salariilor) – această tematică s-a reflectat de nouă ori în răspunsurile elevilor; la factorul menționat, s-a adăugat rolul pe care îl au modelele negative promovate în societatea românească (de exemplu: succesul în viață nu este influențat de nivelul de educație) – această tematică a apărut de 8 ori în răspunsurile elevilor; alți factori pe care elevii intervievați i-au atribuit societății românești în relație cu atitudinea față de școală în rândul copiilor și al adolescenților au fost: dezinteresul profesorilor, dezinteresul copiilor și al adolescenților față de școală, modelele negative reprezentate de covârșnici;
- toți elevii intervievați au apreciat relația cu părinții ca fiind bună (n = 16) sau foarte bună (n = 11), majoritatea (n = 20) descriind-o ca fiind o relație normală, bazată pe comunicare, respect și suport reciproc; alți trei dintre elevii intervievați au indicat faptul că aveau o relație bună numai cu unul dintre părinți;
- 21 dintre cei 27 de elevi au apreciat relația pe care o aveau cu profesorii ca fiind bună sau foarte bună, restul apreciind-o ca fiind proastă; majoritatea dintre elevii care au apreciat relația cu profesorii ca bună sau foarte bună au descris-o ca o relație normală, bazată pe respectul firesc față de profesor și pe deschiderea acestuia din urmă;
- 24 dintre cei 27 de elevi au apreciat relația pe care o aveau cu colegii de clasă ca fiind una bună sau foarte bună, bazată pe înțelegere, sinceritate, prietenie și implicarea în activități desfășurate în comun; restul elevilor au apreciat-o ca fiind proastă sau foarte proastă, invocând atitudinea negativă a colegilor, nesinceritatea din partea acestora și apariția conflictelor;
- în topul caracteristicilor personale pe care elevii le-au considerat puncte tari ce stăteau la baza propriilor lor activități sau relații interpersonale, s-au situat pe primele patru locuri: comunicativitatea și sociabilitatea (n = 9), optimismul (n = 8), simțul umorului (n = 6), respectiv siguranța de sine și curajul (n = 4); pe următorul loc, s-au situat la egalitate (n = 3): seriozitatea, ambiția, creativitatea și amabilitatea; alte caracteristici personale pe care elevii le-au conștientizat ca fiind puncte tari au fost: conștiințiozitatea, orientarea către ajutorarea celorlalți, deschiderea, energia personală, sinceritatea, atitudinea respectuoasă față de ceilalți etc.;
- în ceea ce privește punctele slabe, în legătură cu care elevii au apreciat că puteau să mai lucreze, răspunsurile s-au prezentat, după cum urmează: timiditatea (n = 6), dificultatea în controlul nervozității (n = 5), lipsa motivației de a învăța (n = 5), firea închisă, necomunicativă (n = 3), strategiile ineficiente de a face față stresului (n = 3); alte puncte slabe pe care elevii le-au indicat

au fost: emotivitatea, excesul de sensibilitate față de nevoile altora, lipsa de încredere în forțele proprii, slaba concentrare a atenției, strategiile ineficiente de învățare etc.

Se poate constata tendința elevilor intervievați de a reflecta în răspunsuri categoriile de factori care contribuie la apariția și menținerea subrealizării școlare: a) caracteristicile individuale (dezinteresul față de școală și nivelul redus al motivației pentru învățatură sau caracteristicile funcționării emoționale etc.); b) factorii familiali (atmosfera negativă din familie și problemele pe care aceasta le întâmpină); c) factorii socio-culturali (problemele sociale și economice pe care societatea românească le întâmpină sau modelele negative promovate în societate care contribuie la slăbirea imaginii pozitive pe care școala o are în rândul tinerilor).

Analiza răspunsurilor date la chestionare de către părinți și diriginți

În urma analizării răspunsurilor pe care părinții și diriginții elevilor din grupurile experimentale pe care s-a început implementarea programului de antrenare, s-a constatat că:

- trei sferturi dintre elevi au fost nominalizați de către părinți ca având rezultate școlare sub nivelul posibilităților lor cognitiv-intelectuale; jumătate dintre elevi au fost nominalizați de către diriginți ca având rezultate școlare sub nivelul posibilităților lor; restul elevilor au fost considerați de către părinți și diriginți ca având rezultate școlare în concordanță cu nivelul posibilităților lor intelectuale;
- pentru toți elevii care au fost nominalizați de către părinți sau diriginți ca având rezultate școlare sub nivelul posibilităților lor cognitiv-intelectuale, părinții/diriginții au considerat că această situație putea fi evitată;
- pentru toți elevii, atât părinții, cât și diriginții au considerat că un program de consiliere psiho-educatională adecvat putea să contribuie la redresarea rezultatelor școlare și la îmbunătățirea comportamentelor ori la obținerea unor rezultate școlare foarte bune;
- pentru majoritatea elevilor, atât părinții, cât și diriginții au apreciat capacitatea generală de învățare (memorare, raționament, atenție, limbaj) ca fiind bună sau foarte bună;
- în cazul a peste o treime dintre elevi, părinții au indicat faptul că, în activitatea de rezolvare a temelor pentru acasă, copiii lor munceau, de cele mai multe ori, „împinși de la spate”; diriginții a peste jumătate dintre elevi au indicat că, în rezolvarea sarcinilor școlare, elevii erau demotivați, muncind „împinși de la spate”;
- din răspunsurile pe care părinții le-au dat la cea de-a treia secțiune a chestionarului (care a vizat calitatea comportamentelor pe care elevul le manifesta în familie), au rezultat următoarele aspecte mai problematice: faptul că elevii nu țineau cont de sugestiile sau observațiile pe care părinții le făceau cu privire la conduită, activități, rezultate școlare sau prieteni (peste un sfert dintre elevi), respectiv preferința elevilor pentru activitățile realizate în fața computerului în detrimentul activităților pentru școală sau al altor activități de timp liber (peste o treime dintre elevi);
- din răspunsurile diriginților la secțiunea chestionarului referitoare la calitatea comportamentelor manifestate de către elevi în clasă și în școală, au rezultat următoarele aspecte problematice: întârzierea la ore, absențele și deranjarea orelor (pentru toți elevii), respectiv neatenția la ore sau absența implicării cognitive și emoționale (o treime dintre elevi);
- părinții au indicat mai frecvent următoarele trăsături de personalitate și caracteristici ale comportamentelor pe care elevii le manifestau: interesul față de alte activități decât cele școlare, pentru care elevii manifestau anumite aptitudini, absența abilităților implicate în învățarea eficientă, incapacitatea de a-și menține interesul pentru activitățile școlare și extrașcolare și necunoașterea propriului potențial (peste o treime dintre elevi), respectiv neîncrederea în propriile forțe (aproape jumătate dintre elevi);
- din răspunsurile diriginților au rezultat următoarele trăsături de personalitate și comportamentale mai problematice (pentru o treime dintre elevi sau peste): interesul față de alte

- activități decât cele școlare pentru care elevii manifestau anumite aptitudini, pierderea interesului pentru activitățile școlare și extrașcolare și necunoașterea propriului potențial;
- din răspunsurile părinților, a rezultat că următoarele competențe sociale și emoționale erau puțin caracteristice sau deloc elevilor (a se vedea Tabelul 4.2): exprimarea propriilor emoții și independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor (peste jumătate dintre elevi), controlul impulsurilor (aproape jumătate dintre elevi), flexibilitatea în emoții și comportamente, angajamentul și comunicarea (peste o treime dintre elevi), reglarea propriilor emoții, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive și gestionarea conflictelor (o treime dintre elevi);

Tabelul 4.2. Frecvențele răspunsurilor pe care părinții și diriginții le-au dat la secțiunea care a vizat aprecierea nivelurilor competențelor sociale și emoționale ale elevilor din grupurile experimentale

Competențe sociale și emoționale	Părinți					Diriginți				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Conștientizarea propriilor emoții	2	6	9	4	6	2	15	6	1	3
Exprimarea propriilor emoții	2	12	8	1	4	-	15	7	4	1
Reglarea propriilor emoții	4	5	10	6	2	1	14	8	3	1
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	4	11	7	3	2	3	9	10	2	3
Prezentarea de sine	3	4	12	6	2	3	10	11	2	1
Flexibilitatea în emoții și comportamente	1	9	10	2	5	1	11	9	2	4
Controlul impulsurilor	7	5	9	3	3	3	10	12	1	1
Empatia	-	4	12	9	2	1	8	15	1	2
Responsabilitatea în relațiile sociale	-	3	19	3	2	1	8	15	2	1
Gratificația și sprijinul	1	3	16	4	3	1	8	14	1	3
Rezolvarea de probleme	1	6	14	2	4	1	10	9	3	4
Angajamentul	1	9	14	2	1	2	11	13	-	1
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	-	9	12	4	2	-	8	14	3	2
Asertivitatea	-	6	17	1	3	2	9	13	2	1
Comunicarea	2	8	9	6	2	1	9	13	3	1
Cooperarea	-	7	14	4	2	-	13	11	2	1
Gestionarea conflictelor	5	5	12	2	3	-	10	14	2	1

A – nu îi este caracteristică deloc; B – îi este puțin caracteristică; C – îi este caracteristică;
D – îi este foarte caracteristică; E – nu-mi dau seama

- diriginții au indicat următoarele competențe sociale și emoționale ca fiind puțin caracteristice sau deloc elevilor (Tabelul 3.2): conștientizarea propriilor emoții (aproape două treimi dintre elevi), exprimarea și reglarea propriilor emoțiilor (peste jumătate dintre elevi), prezentarea de sine, controlul impulsurilor și angajamentul (jumătate dintre elevi), independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, flexibilitatea în emoții și comportamente, asertivitatea și cooperarea (aproape jumătate dintre elevi), rezolvarea de probleme, comunicarea și gestionarea conflictelor (peste o treime dintre elevi), empatia, responsabilitatea în relațiile sociale și gratificația și sprijinul (o treime dintre elevi).

Grupul experimental final a inclus 13 băieți și 5 fete, dintre care 11 elevi de clasa a IX-a și 7 de clasa a X-a. Cincisprezece dintre elevi aveau medii cuprinse între 7,01 și 8,94 ($m = 7,80$; $\sigma = 0,51$), restul fiind corigenți. Scorurile pe care elevii le-au obținut la proba WPT, care a vizat aptitudinea cognitivă generală, au fost cuprinse între 25 și 42 ($m = 31,92$; $\sigma = 4,56$). Elevii corigenți prezentau un nivel al potențialului cognitiv-intelectual situat peste media clasei din care făceau parte. Pentru elevii care aveau mediile generale încheiate pe anul școlar anterior, valorile diferenței dintre scorul WPT și media generală au fost cuprinse între 1,51 și 3,43 ($m = 2,24$; $\sigma = 0,70$), prezentând așadar o discrepanță între potențialul cognitiv-intelectual și rezultatele școlare $\geq +1,5$.

Alte particularități și dificultăți pe care elevii subrealizați școlar din grupul experimental le întâmpinau în familie și în ceea ce privește integrarea în viața școlară au reieșit din studierea fișelor psihopedagogice (Tabelul 4.3).

Tabelul 4.3. Alte caracteristici ale elevilor din grupul experimental

Inițiale nume și prenume elev	Caracteristici
A. D. A.	Provenea din mediul rural și locuia separat de familie (în gazdă, în oraș). Părinții îi monitorizau activitatea școlară și comportamentul.
A. C. A.	Era crescut de către bunici, pe care îi percepea ca fiind sprijinul lui, întrucât mama era plecată la muncă în străinătate (de când el avea patru ani). Era în conflict cu tatăl, care era alcoolic și violent față de el.
B. P.	Avea mama plecată la muncă în străinătate. Era suprasensibilizată, fiindcă tatăl avea un program încărcat la serviciu iar ea trebuia să aibă grijă și de cei doi frați mai mici.
B. A.	Fusese diagnosticat cu hemofilie, motiv pentru care părinții adoptaseră un stil parental indulgent, fără să-l restricționeze sau să-l pedepsească pentru atitudini și comportamente negative. Din această cauză, B. A. a întâmpinat probleme în adaptarea școlară, fiind indisciplinat.
B. A. G.	Manifesta anumite probleme de adaptare și integrare, cauzate de stilul parental neglijent.
C. A. C.	Întâmpinase dificultăți de adaptare în clasa a IX-a, în momentul începerii programului de antrenare fiind în curs de integrare în colectivul clasei.
C. C. M.	Locuia cu mama și cu bunicii, deoarece când ea era la începutul clasei a IX-a, părinții ei se separaseră. Eleva trăia sentimentul de culpabilitate indus de acuzațiile tatălui, care o învinovăța pe ea pentru problemele lui din cuplu.
C. V.	Pe perioada preșcolarității fusese crescut de bunici, părinții fiind plecați la muncă în străinătate. Clasele de gimnaziu le făcuse în Grecia, revenind în țară la începutul clasei a IX-a. Avea dificultăți de integrare în școală.
D. C. G.	Întâmpinase dificultăți de adaptare la începutul clasei a IX-a, manifestând anxietate față de situațiile de evaluare specifice activității școlare.
I. M.	Locuia numai cu tatăl, pentru că părinții divorțaseră în urmă cu patru ani, iar

	mama plecase să muncească în străinătate. Sora elevului plecase cu mama.
J. R. C.	Nu era motivat pentru învățare. Se implica în activitatea școlară preponderent în urma observațiilor, criticilor sau a pedepselor. În decursul derulării programului de antrenare, el se afla în procesul formării complianței la normele și regulile clasei din care făcea parte.
L. L.	Prezenta dificultăți în relaționarea cu ceilalți colegi de clasă.
L. A.	Prezenta dificultăți de integrare în colectivul clasei de elevi.
P. Ș. V.	Fusese diagnosticat în copilărie, cu ADHD. În momentul începerii programului de antrenare, simptomele tulburării erau menținute la un nivel acceptabil de control. Simptomele se asociau cu temperamentul coleric și un nivel scăzut al toleranței la frustrare. Beneficia de susținerea constantă din partea părinților.
S. R. P.	De un an, locuia doar cu mama, pentru că părinții divorțaseră din cauza unor episoade repetate de violență domestică.
S. M. L.	Avusese probleme de sănătate, pentru care urmase tratament. Domiciliind în mediul rural, S. M. L. locuia acum separat de familie (în gazdă, în oraș). Beneficia de sprijinul și atenția părinților.
T. C.	Provenea dintr-o familie cu patru copii, fiind cel mai mic. Tatăl său era alcoolic, climatul familial fiind tensionat și marcat de numeroase certuri între părinți.
U. N. A.	Domicilia în mediul rural, fiind cel mai mare copil din familie. Tata lucra ca instalator, iar mama ca asistent maternal, având grijă de o fetiță. Întâmpinase probleme în momentul integrării fetei în familie. Familia avea o situație materială nesigură, motiv pentru care U. N. A. își dorea să urmeze facultatea în regim de ID, pentru a putea să muncească și să se întrețină singur.

Caracteristici ale participanților din grupul de control

Elevii ai căror părinți nu au returnat acordurile semnate pentru participarea copiilor lor la programul de antrenare a competențelor sociale și emoționale au reprezentat potențialii participanți la grupul de control (N = 27). Din rândul acestora, au fost reținuți 18 elevi ale căror rezultate inițiale la PCSE au fost echivalente cu cele ale elevilor din grupul care a finalizat activitățile programului de antrenare. Asigurarea echivalenței rezultatelor inițiale a fost considerată o condiție importantă pentru evidențierea progresului la care ne-am așteptat în rândul elevilor din grupul experimental.

Din grupul final de control, au făcut parte 12 băieți și 6 fete cu vârste cuprinse între 15 și 17 ani. Dintre aceștia, jumătate erau elevi în clasa a IX-a și restul în clasa a X-a. Doar un sfert dintre elevi au exprimat un nivel ridicat al aspirației cu privire la rezultatele școlare (nota peste care s-au declarat mulțumiți fiind mai mare decât sau egală cu 9). În același timp, în cazul a peste jumătate dintre elevi, profesorii îi apreciau ca fiind buni, așa cum a rezultat din răspunsurile pe care elevii le-au dat la itemul corespunzător din chestionarul pentru investigarea status-ului școlar. Elevii obținuseră în anul școlar anterior medii generale cuprinse între 7,03 și 8,56 ($m = 7,59$; $\sigma = 0,45$) iar la WPT au obținut scoruri la cuprinse între 24 și 36 ($m = 30,94$; $\sigma = 4,16$). Valorile diferenței (exprimată în scoruri standardizate z) dintre potențialul cognitiv-intelectual și media generală pe anul școlar anterior au fost cuprinse între 1,36 și 4,02 ($m = 2,03$; $\sigma = 0,75$).

Între grupul experimental și cel de control, nu s-au înregistrat diferențe semnificative în ceea ce privește mediile generale pe anul școlar anterior ($t = 1,09$; $p = 0,286$), nivelul aptitudinii cognitive generale ($t = 0,63$; $p = 0,530$), respectiv diferența dintre potențialul cognitiv-intelectual și rezultatele școlare ($t = 0,73$; $p = 0,470$).

Echivalența grupurilor experimental și de control în ceea ce privește nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale

Tabelul 4.4. sumarizează mediile, abaterile standard, valorile testului t-Student pentru eșantioane independente, respectiv valorile pragului de semnificație pentru comparațiile scorurilor pe care elevii din grupul experimental și din cel de control le-au obținut la PCSE în etapa constatativă a cercetării. Se poate constata că, în afara competenței referitoare la independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, pentru toate celelalte, diferențele dintre scorurile obținute în cele două grupuri nu au fost semnificative statistic.

Tabelul 4.4. Comparații între grupul experimental și grupul de control înainte de implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale

Variabile dependente	Grup	m	σ	t	p
Conștientizarea propriilor emoții	experimental	3,32	0,93	0,20	0,837
	de control	3,27	0,64		
Exprimarea propriilor emoții	experimental	3,16	0,89	0,77	0,443
	de control	2,96	0,64		
Reglarea propriilor emoții	experimental	3,19	0,93	- 0,35	0,723
	de control	3,29	0,63		
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	experimental	3,86	0,32	2,77	0,009
	de control	3,52	0,38		
Prezentarea de sine	experimental	3,58	0,84	- 0,05	0,958
	de control	3,59	0,71		
Flexibilitatea în emoții și comportamente	experimental	3,40	0,66	0,43	0,667
	de control	3,30	0,67		
Controlul impulsurilor	experimental	3,41	0,80	- 0,13	0,891
	de control	3,44	0,55		
Empatia	experimental	3,44	0,64	- 0,07	0,941
	de control	3,46	0,62		
Responsabilitatea în relațiile sociale	experimental	3,65	0,80	0,03	0,970
	de control	3,64	0,39		
Gratificația și sprijinul	experimental	3,63	0,78	- 0,16	0,868
	de control	3,66	0,38		
Rezolvarea de probleme	experimental	3,79	0,63	0,68	0,498
	de control	3,64	0,63		
Angajamentul	experimental	3,32	0,68	0,17	0,862
	de control	3,28	0,42		
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	experimental	3,73	0,62	1,14	0,262
	de control	3,52	0,47		
Asertivitatea	experimental	3,53	0,69	- 0,43	0,670
	de control	3,61	0,34		
Comunicarea	experimental	3,54	0,53	- 0,03	0,972
	de control	3,55	0,63		
Cooperarea	experimental	3,50	0,67	0,12	0,900
	de control	3,48	0,63		
Gestionarea conflictelor	experimental	3,39	0,58	0,57	0,567
	de control	3,29	0,40		

Pentru independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, elevii din grupul experimental au înregistrat inițial (înainte de începerea programului de antrenare) o valoare mai ridicată a mediei ($m = 3,86$; $\sigma = 0,32$) decât valoarea mediei obținută în grupul de control ($m = 3,52$; $\sigma = 0,38$), diferența fiind semnificativă ($t = 2,77$; $p = 0,009$). Aceste rezultate au fost considerate ca indicând echivalența celor două grupuri, în ceea ce privește nivelul competențelor sociale și emoționale care a fost înregistrat inițial.

Elaborarea și implementarea programului de intervenție

Prin programele educaționale pe care le proiectează și le implementează, ca și prin caracteristicile mediului cognitiv, socio-emoțional și social pe care îl favorizează, școala oferă copiilor și adolescenților alte sarcini și oportunități de dezvoltare (Eccles și Roeser, 2009; Baker și al., 2003; Eccles, 2004; Roeser, Eccles și Sameroff, 2000; Way, Reddy și Rhodes, 2007). În contextul schimbărilor sociale, culturale și economice alimentate de procesele modernității și ale postmodernității (în care se încadrează globalizarea economică, culturală și educațională sau intensificarea educației permanente), s-a profilat nevoia pentru flexibilizarea și deschiderea politicilor și practicilor educaționale, astfel încât educația să aibă o contribuție reală la construirea noului individ capabil de cunoaștere transferabilă și de achiziționarea unor abilități și competențe care să îl ajute să facă față oportunităților, dar și riscurilor ce caracterizează societatea actuală. În sprijinul creșterii armonioase a adolescenților și a formării personalității acestora, specialiștii au trasat noi sarcini ale educației pentru schimbare (de pildă: educația antreprenorială, educația civică, educația interculturală sau cea ecologică), a cărei misiune este de a contribui la creșterea și dezvoltarea personală a individului în actuala societate care îi oferă o varietate de oportunități și mijloace pentru satisfacerea propriilor scopuri (Stein și Book, 2003, Tufeanu, 2012a).

Rezultatele obținute prin investigarea profilului competențelor sociale și emoționale în lotul de adolescenți subrealizați școlar și informațiile prezentate în literatura de specialitate, cu privire la rolul, organizarea și evaluarea programelor de intervenție destinate activării resurselor personale, ne-au susținut desfășurarea demersului formativ.

Premisa de la care am pornit a fost că activitățile de consiliere de grup vor contribui la: a) o mai bună cunoaștere de către adolescenții subrealizați a propriilor lor resurse; b) activarea abilităților de care aceștia dispun, dar pe care nu le cunosc foarte bine și formarea de noi abilități; c) dezvoltarea competențelor prin antrenament (exersare); d) utilizarea noilor achiziții în adaptarea la sarcinile specifice adolescenței, prin transferul acestora în situațiile reale de viață cu care adolescenții se confruntă.

În elaborarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale, am avut în atenție două modele conceptuale care sunt împărtășite și utilizate de către un număr tot mai mare de practicieni: a) modelul dezvoltării personale care îi permite individului funcționarea optimă în diverse contexte ce îi delimitează existența; b) modelul învățării sociale și emoționale (SEL). La acestea, s-a adăugat modelul competențelor sociale și emoționale pe care l-am propus pentru a surprinde particularitățile adolescenților subrealizați școlar.

Modelul dezvoltării personale pentru funcționarea optimă. Începând încă din anii 1950, reprezentanții psihologiei umaniste (A. Maslow, C. G. Jung, C. Rogers) considerau că fiecare persoană este valoroasă prin sine, manifestând o nevoie continuă pentru auto-actualizare și având posibilitatea de a crește și a se dezvolta conform potențialului ei, de a-și valida calitățile pozitive prin acțiunile pe care le întreprinde și realizările pe care le obține. C. G. Jung a lansat și a conceput de valorificare a potențialităților personale, care au un caracter creator, în timp ce C. Rogers a sugerat că individul uman dispune de suficiente resurse pentru a deveni ceea ce poate deveni și a se împlini într-un mod plener (Brăzdău, 2000). Pentru cei doi mari reprezentanți ai psihologiei umaniste, dezvoltarea unei persoane este un proces continuu și implică schimbări permanente, al căror flux este asigurat de experiențele variate și oportunitățile de care aceasta beneficiază.

În viziunea lui Rogers, condițiile favorabile auto-realizării unei persoane (self-actualization – creștere și dezvoltare personală) includ (apud Brăzdău, 2000): a) respectul de sine și încrederea în propriile forțe; b) considerația necondiționată și simpatia exprimată față de sine și ceilalți; c) empatia

(capacitatea de a rezona cu universul semenilor); d) conștientizarea tuturor experiențelor personale; e) capacitatea de a trăi deplin și intens fiecare experiență; f) manifestările libere, dar responsabile în raport cu sine și cu ceilalți; g) compatibilitatea în relațiile interpersonale. Deschiderea oamenilor spre cunoașterea de sine și învățarea prin experiențe variate îi va conduce spre dezvoltarea plenară, funcționarea optimă și împlinirea sinelui.

Adolescenții contemporani din România, dar și din alte colțuri ale lumii, se confruntă cu o multitudine de provocări (Dincă, 2004; Munteanu, 2009; Racu și Racu, 2013; Tufeanu, 2012a; Larson și Wilson, 2004) care sunt generate de schimbările și evoluțiile ce au marcat sfârșitul secolului al XX-lea și începutul celui de-al treilea mileniu. Dificultățile și problemele specifice, pe care mulți dintre adolescenții le întâmpină, i-au alarmat pe specialiștii a căror misiune este să asigure toate condițiile necesare prevenirii efectelor negative pe care factorii de risc le produc și să-i orienteze pe adolescenți către creșterea și dezvoltarea armonioasă, în acord cu: a) resursele personale (caracteristici individuale) și cu cele oferite de mediu (familie, școală, comunitate, societatea în ansamblul ei); b) așteptările societății contemporane, bazată pe cunoaștere și acțiune.

Promotorii programelor de intervenție care își concentrează atenția pe adolescenți și tineri, subliniază importanța luării în considerare a nevoilor de dezvoltare specifice acestora, a competențelor de care ei dispun și a direcțiilor de intervenție corespunzătoare (World Health Organization, 1994). În acest sens, autorii descriu cinci zone de nevoi de dezvoltare ale adolescenților și tinerilor, care sunt interconectate: a) dezvoltarea fizică; b) dezvoltarea cognitiv-intelectuală; c) dezvoltarea competențelor sociale și emoționale (inclusiv spiritual și moral); d) dezvoltarea în plan vocațional; e) angajamentul civic.

Conform acestor autori, factorii care intervin asupra adolescenților includ caracteristici individuale care acționează într-un sens protectiv, dar și care produc riscuri pentru procesul de dezvoltare. Acțiunea asupra acestor factori – prin consolidarea rețelelor de suport și a abilităților utilizate în obținerea acestuia, prin serviciile de asistență psihologică, educațională, socială, medicală, legală etc., precum și prin asigurarea oportunităților pentru activarea și utilizarea resurselor personale – este una dintre cele mai importante condiții pentru prevenirea fenomenelor indezirabile care marchează vârsta adolescenței.

Modelul SEL și programele de intervenție derivate. În partea teoretică a prezentei lucrări, sunt sintetizate rezultatele și concluziile cercetărilor care arată că un nivel dezvoltat al competențelor sociale și emoționale la adolescenți reprezintă un factor protectiv important în raport cu o varietate de probleme comportamentale și cu starea de bine emoțională, cum ar fi nivelul scăzut al simptomelor de depresie sau anxietate (Bornstein, Hahn și Haynes, 2010; Cole, Martin, Powers și Truglio 1996; Garaigordobil Landazabal, 2006; Griffin, Nichols, Birnbaum și Botvin, 2006; Langeveld, Gundersen și Svartdal, 2012; Webster Stratton și Wooley Lindsay, 1999). Totodată, adolescenții competenți tind să aibă un mai mare succes în relațiile interpersonale, prin atitudinile și comportamentele pozitive pe care le manifestă (Wentzel, Filisetti și Looney, 2007) și prin impresia pe care reușesc să o creeze celor din jur (Lopes, Brackett, Nezlek, Sellin, Salovey, 2004). Un nivel ridicat al competențelor sociale și emoționale are un impact pozitiv nu numai în cadrul relațiilor interpersonale ale adolescenților, dar și în cel al adaptării la exigențele vieții școlare (Aviles, Anderson și Davila, 2006; Gill-Olarte Marquez, Palomera și Brackett, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey și Gil-Olarte, 2006; Patrick, Yoon și Murphy, 1995; Welsh și Bierman, 2001). A ști să-ți gestionezi propriile emoții într-un mod constructiv, să le utilizezi în mod creativ în depășirea diverselor dificultăți inerente vieții de zi cu zi și a interacționa într-un mod eficient cu ceilalți fac obiectul unor competențe care stau la baza achizițiilor și în alte domenii importante pentru creșterea și dezvoltarea personală: obținerea și diversificarea suportului informațional, social și emoțional, identificarea și valorificarea oportunităților de învățare, alegerea profesiei sau întemeierea propriei familii.

Începând cu anii 1990, din ce în ce mai mulți cercetători și practicieni au subscris modelului conceptual și programelor de intervenție derivate din acesta, care au la bază ideea favorizării învățării deprinderilor sociale și emoționale în rândul copiilor și al adolescenților. Învățarea socială și emoțională utilizează un set de procese, activități și acțiuni, prin care copiii și adolescenții pot dobândi capacitatea de a recunoaște și manageria propriile lor emoții, de a adopta decizii responsabile în rezolvarea

problemelor de viață, de a stabili și dezvolta relații pozitive cu ceilalți, într-un cuvânt de a deveni persoane sănătoase și productive, subsumate unui grup de competențe (cognitive, emoționale și comportamentale) importante pentru viață.

Având la bază modelele teoretice ale învățării sociale – proces care este facilitat de modelarea comportamentelor prin activități de grup (A. Bandura), modelul teoretic al sistemelor ecologice ale dezvoltării (U. Bronfenbrenner) și modelul acțiunilor și al comportamentelor planificate și controlate (M. Fishbein și I. Ajzen), învățarea socială și emoțională oferă copiilor, adolescenților și tinerilor atât instrumentele, cât și oportunitățile pentru a-și folosi competențele învățate, pentru a obține o gamă largă de rezultate pozitive în plan personal, școlar, social și vocațional.

Utilizând observarea și modelarea comportamentelor, exersarea, întărirea pozitivă și consilierea de grup, programele de intervenție care au la bază învățarea socială și emoțională își dovedesc eficiența, după cum o confirmă rezultatele a numeroase studii de factură sintetică sau meta-analitică (CASEL, 2008; Durlak și al., 2011; Zins, Weissberg, Wang și Walberg, 2004). Durlak și colegii săi (2011) enumeră patru caracteristici comune celor mai eficiente programe de intervenție de tip SEL: a) desfășurarea activităților într-un mod secvențial, ceea ce conduce la claritatea și fluența procesului învățării; b) utilizarea formelor active ale învățării; c) concentrarea pe dezvoltarea mai multor competențe sociale și emoționale; d) explicitarea pentru beneficiari a competențelor specifice vizate.

Modelul de lucru propriu. Valorificând modelele care s-au preocupat de explicarea și descrierea competențelor sociale și emoționale care sunt importante pentru dezvoltarea copiilor și a adolescenților (Boyatzis, Goleman și Rhee, 2011; Saarni, 2011; Bar-On, 2006; CASEL, 2008; Pearson Assessment International, 2012), am elaborat un model de lucru care a inclus 17 competențe sociale și emoționale, grupate în patru domenii: a) domeniul percepției și reprezentării emoțiilor și al exprimării de sine; b) domeniul controlului excitabilității emoționale și al reglării comportamentale; c) domeniul sensibilității față de nevoile și problemele celorlalți și d) domeniul responsabilității și al selectării conduitei adecvate în cadrul relațiilor sociale. Acest model a stat la baza elaborării programului de antrenare și implementării acestora într-un grup de adolescenți subrealizați școlar.

Programul de antrenament pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale implementat în rândul elevilor subrealizați școlar a inclus un set de activități structurate, specifice consilierii educaționale de grup. În genere, activitățile de consiliere educațională urmăresc să-i înzestreze pe oameni cu deprinderi și abilități (resurse) necesare pentru rezolvarea problemelor de viață, depășirea dificultăților în planul vieții personale, școlare/academice sau profesionale și accesarea oportunităților de dezvoltare pe care le oferă mediul. Obiectivele urmărite vizează învățarea unor modalități eficiente de gestionare a cognițiilor și de adaptare a comportamentelor și a trăirilor afective, în scopul depășirii conflictelor intrapsihice, creșterii calității relațiilor interpersonale, adoptării de decizii raționale și responsabile, într-un cuvânt în vederea achiziționării unor deprinderi de viață sănătoase și a atingerii nivelului optim de funcționare a propriei personalități (Dumitru, 2008). Dimensiunea psihologică a consilierii educaționale include suportul acordat diverselor categorii de persoane (de la copii la adulți sau vârstnici), pentru ca acestea să ajungă la o funcționare adaptativă și optimă, prin realizarea congruenței permanente între cogniții, emoții, atitudini și comportamente, ceea ce va asigura consistența și autenticitatea eului și, prin aceasta, starea de confort în planul funcționării psihologice.

Misiunea consilierii educaționale își are originea în psihologia umanistă, potrivit căreia problemele pe care le întâmpină o persoană nu trebuie privite numai în termeni de deficiențe și tulburări, ci și din perspectiva nevoilor de autocunoaștere, de întărire a eului, de adaptare și de dezvoltare personală (Băban, 2009). Dezvoltarea personală conduce către cunoașterea realistă de sine, dobândirea unei imagini pozitive și a unei atitudini respectuoase față de propria persoană, dar și activarea și exersarea abilităților folosite în gestionarea stresului, adoptarea deciziilor responsabile, învățarea eficientă sau relaționarea armonioasă cu ceilalți. Sarcina consilierului educațional este să abiliteze persoanele consiliate pentru a-și cunoaște disponibilitățile latente și a le valorifica într-un mod maximal în realizarea activităților de zi cu zi și pentru a-și contura propriile scopuri și proiecte de viață.

Consilierea educațională implică activități realizate cu un singur beneficiar (consiliere individuală) sau cu un grup de beneficiari (consiliere de grup). Literatura de specialitate vorbește despre

grupul de formare sau antrenament (grupul T/engl. training group), în cadrul căruia obiectivele urmărite sunt mai mult de natură educațională, formativă (Dumitru, 2008). Consilierea educațională de grup este utilă, în primul rând, prin virtuțile educațional-formative pe care grupul, prin caracteristicile sale și prin procesele dinamicii cognitive, sociale și emoționale, le are asupra fiecărui membru, apoi prin avantajele economice și de timp pe care activitățile de grup le aduc consilierului și persoanelor consiliate.

În elaborarea și realizarea activităților programului, am ținut cont de condițiile care facilitează potențialul educațional-formativ al grupurilor de antrenament (Dumitru, 2008; Rusnac, 2005; Dowd și Tierney, 2005):

- atmosfera afectivă și climatul social care se creează în cadrul unui grup mic, bazat pe egalitatea de statut și pe suportul informațional și emoțional pe care membrii grupului și-l pot oferi reciproc; grupul susține manifestările sincere și autentice ale fiecăruia dintre membri, ceea ce conduce la depășirea inhibițiilor și la creșterea încrederii în sine a fiecărui membru, dar și a încrederii în capacitatea grupului de susținere a eforturilor de dezvoltare individuale;
- faptul că fiecare membru al grupului are posibilitatea de a împărtăși în mod deschis și fără teama de a fi înțeles greșit sau judecat propriile opinii, idei, convingeri, trăiri emoționale, experiențe sau opțiuni de viață care, apoi, pot fi analizate în grup, pentru a li se circumscrie cât mai precis semnificațiile și utilitatea pentru adaptarea la situațiile din viața de zi cu zi;
- posibilitatea ca fiecare membru al grupului să observe și să înțeleagă relațiile interpersonale, experiențele de viață și resursele celorlalți membri, în strânsă relație cu autoevaluarea propriilor experiențe și resurse;
- învățarea și întărirea deprinderilor și abilităților prin metode și tehnici interactive care permit transferul achizițiilor în situațiile din viața reală, generalizarea și menținerea acestora;
- posibilitatea ca fiecare membru al grupului să primească și să ofere un feedback, prin diverse canale informaționale într-o manieră constructivă; în acest fel, grupul prilejuiește un context favorabil dezvoltării competențelor implicate în autopercepție și autoanaliză;
- eficientizarea costurilor de timp, prin faptul că sunt formate și dezvoltate, concomitent la un număr mai mare de persoane, o varietate de deprinderi și abilități.

Scopurile consilierii educaționale de grup presupun realizarea de activități de suport și îndrumare a membrilor grupului, pentru ca aceștia (Dumitru, 2008; Rusnac, 2005):

- să se autocunoască cât mai realist și mai bine, pentru a-și valorifica resursele personale în realizarea scopurilor și a proiectelor de viață;
- să-și dezvolte percepția de sine și să dobândească o imagine pozitivă față de propria persoană;
- să dobândească încredere în propriile forțe și sentimentul de unicatitate a propriei persoane;
- să dobândească capacitatea de analiză a acțiunilor și comportamentelor celorlalți și încrederea în alții;
- să ajungă la consistența și coerența propriului eu, adică la congruența dintre percepții, idei, convingeri, trăiri emoționale și comportamente;
- să dobândească abilitatea de a reflecta la nevoile și dificultățile altora și capacitatea empatică;
- să-și dezvolte abilitatea de a adopta în mod independent decizii potrivite situațiilor de viață prin care trec, pentru care să-și asume responsabilitatea;
- să-și dezvolte autonomia personală;
- să-și dezvolte abilitatea de a identifica modalități alternative pentru depășirea dificultăților personale și a conflictelor intrapsihice;
- să-și crească capacitatea de a manifesta atitudini, a selecta și a se angaja în comportamente responsabile față de ceilalți;
- să achiziționeze deprinderi și abilități de relaționare interpersonală și de lucru în echipă.

Eficiența consilierii de grup depinde nu numai de mărimea sau compoziția grupului, ci și de caracteristicile membrilor sau climatul psihosocial și normele (regulile) care orientează existența și activitățile acestuia (Caluschi, 2001b). După părerea exprimată de unii autori, grupurile sunt apreciate de către formatori ca reprezentând un mediu ce permite dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților în relațiile

sociale și favorizează crearea unui câmp psihologic oportun schimbării și evoluției personale (Rusnac, 2005, p. 4).

De maximă importanță sunt trăsăturile individuale și comportamentele consilierului, printre care literatura de specialitate include (Băban, 2009; Dimitriu-Tiron, 2005; Dumitru, 2008):

- conduita activ-suportivă și colaborativă, care implică participarea angajată și dăruită la activitățile grupului și încurajarea membrilor pentru ca aceștia să aibă încredere în propriile lor forțe și să se deschidă;
- abilitatea de a selecta și de a pune în practică metode și tehnici specifice consilierii de grup, care să fie adecvate nevoilor educațional-formative ale membrilor grupului și ale grupului, în ansamblul său;
- acceptarea necondiționată, respectul și orientarea empatică față de membrii grupului, priviți în unicitatea personalității, a experiențelor de viață și a nevoilor lor individuale;
- manifestarea unei atitudini ferme și a unor reacții prompte care să denote siguranță de sine, atunci când apar derapaje care impiedică activitatea și realizarea scopurilor grupului;
- utilizarea într-un mod judicios a întăririlor pozitive și a recompenselor pentru atitudinea și comportamentele dezirabile în care membrii grupului se angajează;
- o conduită socială și moral-civică adecvată rolului de consilier, în ipostaza acestuia de model pentru membrii grupului;
- asumarea responsabilității pentru impactul pe care cunoștințele transmise, deprinderile formate și abilitățile dezvoltate îl pot avea asupra valorilor, aspirațiilor, alegerilor și comportamentelor, într-un cuvânt asupra personalității fiecărui membru al grupului.

În elaborarea activităților programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale în grupul elevilor subrealizați școlar, ca și în etapa derulării programului, am integrat o serie de principii specifice procesului de consiliere de grup, după cum urmează (Dimitriu-Tiron, 2005; Rusnac, 2005):

- structurarea și realizarea sarcinilor individuale și de grup ghidați de axioma unicității experiențelor de viață ale fiecărei persoane consiliate și a capacității acesteia de autocunoaștere și de creștere personală (orientarea umanistă);
- informarea prealabilă a participanților la grupul de consiliere cu privire la scopul, obiectivele, conținutul și organizarea activităților;
- derularea sarcinilor educațional-formative după principiul orientării, modelării și al întăririi prin metode și tehnici constructive, care are la bază specificul proceselor învățării în grup;
- susținerea în plan cognitiv, emoțional și decizional a persoanelor consiliate;
- crearea unui climat de lucru, afectiv și social bazat pe respect și încredere reciprocă, pe împărtășirea autentică a propriilor idei, credințe, convingeri, trăiri emoționale, experiențe de viață, fără ca ceilalți participanți la grup să manifeste o atitudine evaluativă față de participantul care se exprimă și față de experiențele acestuia;
- crearea contextului și a mijloacelor pentru ca participanții și consilierul să-și ofere reciproc un feed-back constructiv;
- principiul confidențialității cu privire la informațiile care sunt vehiculate în cadrul grupului și la experiențele personale care sunt relevate de către membrii;

Scopul programului psihosocial implementat a constat în asistarea și orientarea elevilor subrealizați școlar, pentru ca aceștia să-și cunoască, să-și activeze și să-și dezvolte competențele emoționale și sociale de care au nevoie în vederea îmbunătățirii relațiilor interpersonale și creșterii gradului de integrare și de adaptare la contextele sociale școlare, familiale sau din grupurile de covârșnici la care aderă.

S-a vizat susținerea adolescenților pentru ca aceștia să achiziționeze și să transfere în practică cunoștințe teoretice și competențe sociale și emoționale în următoarele patru sfere ale dezvoltării: a) conștientizarea sinelui emoțional, exprimarea și afirmarea de sine în contexte interpersonale; b) controlul propriilor stări emoționale și impulsuri, respectiv autoreglarea adecvată a propriilor comportamente în situații sociale; c) însușirea conduitei empatică și formarea atitudinii orientate către acordarea de suport altor persoane; d) formarea conduitei responsabile față de sine și față de ceilalți.

Obiectivele care au orientat intervenția în grupul de adolescenți subrealizați au fost:

- formarea și dezvoltarea deprinderii de a recunoaște și a reflecta asupra propriilor stări emoționale, reacții, atitudini și comportamente;
- dezvoltarea abilității de a identifica și selecta răspunsuri emoționale și comportamentale adecvate scopurilor urmărite în activitățile de zi cu zi;
- formarea și dezvoltarea abilității de a manifesta, în viața de zi cu zi, răspunsuri emoționale productive și mature și de a pune în practică comportamente responsabile.

Programul de consiliere educațională, implementat în grupul de elevi subrealizați școlar, a urmărit formarea capacității adolescenților de a-și cunoaște și activa competențele personale în plan emoțional și social și de a le valorifica în contextele de viață reale, în cadrul procesului dinamic al formării și maturizării personalității. Au fost derulate un număr de 13 ședințe cu o durată de 120 de minute.

În Tabelul 4.5 sunt menționate temele și scopurile ședințelor de lucru, evidențiindu-se structura modelului propriu al competențelor sociale și emoționale ce a stat la baza demersului formativ.

Tabelul 4.5. Temele și scopurile ședințelor realizate în cadrul programului psihosocial

Nr. ședință	Tema	Scopul
1	Intercunoașterea participanților și activarea grupului	Facilitarea intercunoașterii dintre participanții la programul de antrenare, asigurarea coeziunii grupului și motivarea participanților, pentru a se implica în activitățile de consiliere educațională
2	Conștientizarea propriilor emoții	Formarea și dezvoltarea abilității de identificare, lecturare și analizare a propriilor stări și dispoziții emoționale, prin decodificarea relațiilor care se stabilesc între emoțiile, gândurile și comportamentele manifestate în situațiile din viața de zi cu zi
3	Exprimarea și reglarea propriilor emoții	Formarea și dezvoltarea abilității de exprimare și de management al propriilor emoții. Exersarea deprinderii de a transforma situațiile aparent negative în oportunități pentru învățare și dezvoltare
4	Prezentarea de sine. Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor.	Formarea deprinderii și a abilității de afirmare a propriei identități, prin realizarea unei prezentări de sine coerente și concordante în timp. Dezvoltarea abilității de exprimare în mod independent a propriilor opinii, gânduri, emoții și sentimente
5	Flexibilitatea în emoții și comportamente. Controlul impulsurilor	Formarea deprinderii de conștientizare/decodare a emoțiilor resimțite și de monitorizare a comportamentelor generate de acestea, pentru adaptarea flexibilă la situații și condiții schimbătoare. Formarea și dezvoltarea abilității de control a reacțiilor emoționale și a comportamentelor
6	Empatia	Formarea și exersarea abilității implicate în recunoașterea, interpretarea și aprecierea gândurilor, emoțiilor și a comportamentelor altor persoane. Orientarea adolescenților către manifestarea conduitei empatice în contextul situațiilor de interacțiune socială
7	Responsabilitatea în relațiile sociale. Gratificația și sprijinul	Formarea deprinderii de a adopta decizii responsabile în raport cu sine și cu ceilalți. Orientarea către inițierea de acțiuni și stabilirea de relații adaptate normelor sociale și morale. Orientarea către adoptarea conduitei gratificante și

		suportive, în cadrul relațiilor interpersonale
8 – 9	Asertivitatea. Comunicarea	Formarea deprinderii și dezvoltarea abilității de comunicare eficientă și asertivă
10	Angajamentul. Cooperarea	Dezvoltarea abilității de inițiere de activități care presupun lucrul în echipă. Dezvoltarea motivației adolescenților pentru implicarea activă în realizarea activităților de grup, facilitarea interacțiunilor dintre membrii echipei și cooperare, în vederea atingerii unor scopuri comune
11	Abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți. Gestionarea conflictelor	Formarea și dezvoltarea abilității de a stabili, menține și îmbogăți relații sociale, formarea abilității de gestionare a conflictelor interpersonale, în vederea optimizării relațiilor cu ceilalți
12	Rezolvarea de probleme	Formarea și dezvoltarea abilității de a recunoaște diverse situații-problemă, de a identifica caracteristicile acestora, de a accesa resursele și soluțiile adecvate pentru rezolvarea lor
13	Ședința de încheiere	Reevaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale, în vederea determinării impactului pe care programul de antrenare l-a avut asupra elevilor din grupul țintă. Obținerea feed-back-ului din partea participanților și identificarea temelor pentru elaborarea și implementarea altor programe de consiliere educațională pentru dezvoltare

În ideea integrării principiului informării prealabile a participanților, anterior începerii programului, elevii din grupurile experimentale au participat la o întâlnire organizatorică în cadrul căreia au fost stabilite aspecte organizatorice și de conduită: a) durata, frecvența și locația desfășurării activităților programului; b) ziua și ora începerii fiecărei ședințe de lucru; c) prezența la activitățile fiecărei ședințe de lucru (elevilor li s-au explicat beneficiile prezenței constante la program); d) consimțământul pentru participarea la întregul program și la fiecare activitate în parte.

Modalitatea de selectare a participanților la programul de antrenare a competențelor sociale și emoționale a determinat ca din colectivul constituit să facă parte elevi din clase diferite, motiv pentru care, în primele ședințe, o atenție sporită a fost acordată creșterii coeziunii grupului. În acest sens, un obiectiv important pentru formator l-a constituit implicarea participanților în denumirea propriului grup de lucru, considerat a fi primul pas pentru facilitarea apariției sentimentului de apartenență. Ca urmare a alegerii dintre mai multe propuneri, denumirea preferată de majoritate a fost „Adolescenții viitorului”, expresie a aspirațiilor evidențiate în timpul discuțiilor de argumentare.

O altă sarcină importantă pe care formatorul a trebuit să o rezolve încă de la începutul programului de antrenament, pentru a nu apărea blocaje în derularea activităților, a fost clarificarea misiunii programului și a motivului pentru care se constituise grupul cu acea componență. Elevilor li s-a explicat că principala caracteristică pe care o aveau în comun era aceea că prezentau un nivel peste medie al inteligenței dar rezultate sub posibilități, fapt ce a justificat selectarea lor pentru a participa la program. De asemenea, s-a făcut precizarea că dezvoltarea competențelor sociale și emoționale are un rol important în creșterea adaptării la mediul școlar, ceea ce ar contribui la obținerea unor rezultate școlare mai bune și la depășirea barierelor de relaționare cu ceilalți. Această lămurire i-a impulsionat pe adolescenții subrealizați școlar spre conștientizarea resurselor de care dispuneau, orientarea către compararea obiectivă cu ceilalți și creșterea angajării în rezolvarea sarcinilor. Evidențierea caracteristicilor și a scopurilor pe care le aveau în comun au contribuit la formarea și afirmarea identității grupului, iar ca urmare a integrării noului statut, participanții au construit mascota propriului grup pe care au postat-o în spațiul neutru al cabinetului psihologic. Un alt beneficiu, prilejuit de lucrul în grupul de antrenare, a fost reprezentat de dorința participanților de a se afirma în fața propriilor clase cu produsele activităților realizate. Alte elemente pozitive apreciate de către elevi au fost atmosfera de lucru plăcută (atitudinea prietenoasă a membrilor, umorul, coeziunea etc.), posibilitatea de a exersa

comunicarea și lucrul în echipă, stabilirea de relații de prietenie sau libertatea de afirmare a propriilor opinii, idei și emoții.

Încă de la începutul programului, s-a pus accent pe diminuarea manifestărilor contraproductive cum ar fi nerespectarea regulilor comunicării de grup sau încălcarea dreptului personal la intimitate. Pentru a facilita aplicarea principiului creării unui climat de lucru socio-emoțional bazat pe respect și încredere reciprocă, activitatea grupului formativ a fost canalizată spre responsabilizarea participanților prin implicarea acestora în elaborarea asumată a propriului set de norme de grup (în care a fost inclus și principiul confidențialității), ceea ce a contribuit la creșterea încrederii elevilor în grupul format și în consilier și la crearea unei atmosfere de deschidere și sinceritate. Totodată, pe parcursul desfășurării întâlnirilor de lucru, formatorul a recurs la amendarea promptă a tuturor atitudinilor, reacțiilor și comportamentelor individuale care ar fi putut leza imaginea și respectul de sine a oricărui dintre membrii grupului. Aceste demersuri, completate de utilizarea unor exerciții pentru detensionarea emoțională și menținerea atenției focalizată pe sarcinile de lucru au contribuit la eficientizarea activităților formative prin creșterea implicării participanților, demonstrată și prin faptul că, la începutul și sfârșitul fiecărei ședințe, elevii luau inițiativa de a pregăti spațiul de lucru și materialele necesare sau de a menține curățenia.

În conformitate cu principiul care solicită ca activitățile propuse să fie elaborate prin raportare la unicitatea caracteristicilor și a experiențelor de viață ale fiecărui membru al grupului, în cadrul programului de consiliere implementat, sarcinile de lucru individuale și de echipă au fost proiectate pornindu-se de la specificul vârstei adolescenței, precum și de la particularitățile, nevoile de dezvoltare și așteptările fiecărui dintre elevii implicați (după cum au rezultat ele din informațiile obținute prin intermediul interviurilor realizate cu adolescenții și al chestionarelor completate de către părinți și diriginți). Fiecare ședință de lucru a fost structurată și realizată prin adaptarea următoarelor componente ale consilierii educaționale formative (Dowd și Tierney, 2005), pentru facilitarea implicării participanților și parcurgerea optimă a activităților:

- începerea ședinței de lucru – a inclus salutul de bun-venit, reamintirea normelor grupului și a așteptărilor privitoare la comportamentele participanților, în cadrul interacțiunilor de grup, reactualizarea temelor parcurse în ședința anterioară, o scurtă discuție de grup cu privire la provocările și dificultățile pe care elevii le întâmpinaseră în rezolvarea temelor pentru acasă, întrebări și răspunsuri pe marginea altor probleme pe care elevii doreau să le împărtășească grupului;
- introducerea temelor ședinței – participanților li se aduceau la cunoștință competențele sociale și emoționale asupra cărora urma să se lucreze, stabilindu-se denumiri ușor de reținut;
- definirea și delimitarea conținuturilor competențelor vizate – fiecare dintre competențe era definită, explicată și exemplificată în situații din viața de zi cu zi, organizându-se o discuție de grup legată de beneficiile pe care prezența respectivei competențe (ca resursă personală) le aducea în viața lor și în activitatea școlară;
- realizarea unui exercițiu introductiv – pentru activarea participanților, prin înlăturarea blocajelor cognitive, emoționale și de comunicare, deschiderea acestora către implicarea activă în sarcinile ce urmau a fi realizate, respectiv pentru crearea unei atmosfere de lucru optime;
- modelarea primei competențe vizate – prin realizarea de sarcini individuale sau de grup, având un conținut specific;
- realizarea unui exercițiu de energizare – prin care s-a urmărit deconectarea participanților de la contextul cognitiv creat prin exercițiile specifice primei competențe, stimularea energiei pozitive a grupului și pregătirea mentală a participanților pentru următoarele activități;
- modelarea celei de-a doua competențe vizate;
- obținerea feed-back-ului din partea participanților;
- generalizarea noilor competențe învățate și exersate, prin câte o temă pe care participanții o aveau de rezolvat acasă.

În adoptarea acestei structuri s-a ținut cont de faptul că ședințele programului urmau să înceapă după orele de cursuri, ceea ce însemna că elevii veneau obosiți (și trebuiau integrate exerciții de activare)

sau încărcăți cu probleme nerezolvate de peste zi (caz în care se impunea detensionarea emoțională prin discuții). Astfel, a fost valorificat principiul susținerii în plan cognitiv, emoțional și decizional a persoanelor consiliate, pentru ca acestea să își lărgescă perspectivele de auto-analiză și de percepere a lumii din jur și pentru a realiza schimbări în viața lor. Atunci când participanții și-au expus temerile sau au prezentat dificultățile și problemele întâmpinate, au fost ajutați să înțeleagă, să accepte sau să resemnifice experiențele personale, prin dezbaterile organizate în grupul de consiliere. În acest context, adolescenții și-au depășit teama de a se prezenta în fața grupului, aspect dovedit de faptul că, dacă pe parcursul primelor ședințe s-a observat preferința acestora pentru participarea la exercițiile realizate pe echipe (ceea ce permitea evitarea momentelor în care propriile performanțe ar fi putut fi evaluate de către ceilalți și oferea posibilitatea de a nu se simți responsabili pentru eventualele eșecuri), pe măsură ce activitățile au înlesnit intercunoașterea, elevii au acceptat mult mai ușor să se expună, implicându-se în sarcinile individuale.

Datorită organizării ședințelor după tiparul propus, elevii s-au putut exprima liber și creativ, devenind solidari în atingerea scopului comun de: depășire a dificultăților în stabilirea de relații interpersonale și îmbunătățirea capacității de a socializa, îmbunătățire a abilității de comunicare, creștere a capacității empatică, dezvoltare a capacității de control a emoțiilor, sporire a încrederii în sine etc.. Aplicarea principiului derulării sarcinilor educațional-formative după modelul orientării, modelării și al întăririi a determinat ca, în cadrul fiecărei întâlniri de lucru a programului, procesul învățării formative să parcurgă următoarele etape: definirea competenței sociale sau emoționale → exersarea competenței prin orientare și modelare → descifrarea și îmbogățirea semnificațiilor pe care sarcinile de lucru le-au avut pentru fiecare dintre participanții la grup → identificarea utilității pentru viața de zi cu zi pe care o are dezvoltarea și aplicarea deprinderilor și a modelelor de comportament exersate → generalizarea competenței învățate. Semnificațiile relevate în cadrul sarcinilor individuale sau de grup (prin care au fost exersate competențele vizate), în cadrul exercițiilor introductive și a celor de energizare, au fost decodificate și îmbogățite prin intermediul întrebărilor pentru discuții, care le-au fost adresate participanților la sfârșitul fiecărei ședințe. Aceste discuții au prilejuit clarificarea și întărirea înțelesurilor și a implicațiilor practice pe care le aveau competențele sociale și emoționale, asupra cărora se lucrase în ședința respectivă.

Dinamica de grup a fost facilitată și de adoptarea principiului privind crearea contextului și a mijloacelor pentru ca participanții și consilierul să-și ofere reciproc un feed-back. În primul rând s-a optat pentru amenajarea sălii de clasă în care s-a derulat programul, astfel încât să permită crearea unei atmosfere adecvate parcurgerii activităților de grup (băncile mobile au fost așezate sub forma unui cerc pentru a se crea câmpul vizual necesar comunicării eficiente de tip „față-în-față”). În al doilea rând, s-a recurs la analiza nevoilor de formare care s-au evidențiat în cadrul discuțiilor purtate la începutul și/sau finalul fiecărei ședințe și integrarea acestora în proiectarea următoarelor întâlniri, la care s-a adăugat analiza răspunsurilor pe care participanții le-au dat la chestionarele de feed-back administrate la finalul fiecărei ședințe de lucru.

Programul de antrenament, temele și exercițiile propuse, relațiile interpersonale și prestația formatorului au fost evaluate pozitiv de către elevi, după cum a reieșit din răspunsurile lor la întrebările chestionarului de feed-back administrat la finalizarea programului. Aceștia au apreciat că activitățile la care participaseră au fost în acord cu temele anunțate, clare, cu conținut practic, creative și utile pentru o mai bună cunoaștere de sine și pentru rezolvarea situațiilor din viața de zi cu zi.

Temele care au trezit cel mai mult interesul participanților și pe care aceștia doreau să le reia în viitoarele programe au inclus: comunicarea și deschiderea spre ceilalți, dezvoltarea competenței empatică, asertivității, capacității de control a emoțiilor, a celei de lucru în echipă sau a capacității de exprimare liberă a propriilor opinii și idei.

Analiza cantitativă a rezultatelor implementării programului

Ipoteza de la care am pornit în realizarea cercetării ameliorative a fost: Implementarea unui program destinat antrenării competențelor sociale și emoționale are un impact pozitiv asupra

adolescenților subrealizați școlar, prin conștientizarea, activarea și utilizarea resurselor pe care le creează. Strategia prin care a fost verificată ipoteza a inclus:

- compararea scorurilor la competențele sociale și emoționale obținute înainte și după realizarea programului de consiliere educațională de către elevii din grupul experimental (Anexa 11);
- compararea scorurilor obținute de către elevii din grupul experimental după implementarea programului de consiliere cu scorurile obținute de către elevii din grupul de control;
- compararea scorurilor la competențele sociale și emoționale înregistrate în grupul de control în urma realizării celor două măsurări, fără să fi fost aplicat programul de consiliere educațională.

Nivelul competențelor sociale și emoționale obținut în grupul experimental înainte și după realizarea programului de intervenție

Tabelul 4.6 reliefează datele obținute prin compararea scorurilor la competențele sociale și emoționale obținute de către elevii din grupul experimental înainte de intervenție cu scorurile pe care aceștia le-au obținut imediat după realizarea intervenției. Pentru fiecare comparație în parte, sunt specificate mediile, abaterile standard, valoarea testului t-Student pentru măsurări repetate, valoarea pragului de semnificație, respectiv mărimea efectului.

Raportarea indicatorului cantitativ „mărimea efectului” este din ce în ce mai des recomandată, întrucât întărește semnificația statistică a unui test, în baza căreia se stabilește dacă ipoteza de cercetare se confirmă sau nu (Popa, 2008). În planul semnificației practice a unei cercetări ameliorative (de exemplu, atunci când se urmărește evaluarea impactului pe care un program de consiliere psihologică sau educațională l-a avut asupra beneficiarilor), mărimea efectului este utilă pentru aprecierea intensității schimbărilor pe care realizarea activităților programului le-a produs în grupul țintă. În cazul testului t-Student pentru măsurări repetate (pe același grup sau eșantion), valoarea mărimii efectului a fost calculată cu formula (Labăr, 2008):

$$d = \sqrt{\frac{t^2}{N-1}}$$

unde t este valoarea testului Student pentru măsurări repetate pe același grup sau eșantion, iar N semnifică numărul de subiecți din grup sau eșantion. J. Cohen a sugerat următoarele repere pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului d (apud Labăr, 2008; Popa, 2008): 0.20 – efect scăzut, 0.50 – efect moderat și 0.80 – efect ridicat.

Tabelul 4.6. Comparații ale mediilor la competențele sociale și emoționale obținute de grupul experimental înainte și imediat după programul de antrenare

Variabile dependente	Momentul măsurării	m	σ	t	p	d
Conștientizarea propriilor emoții	înainte de program	3,32	0,93	- 0,70	0,490	0,16
	după program	3,47	1,02			
Exprimarea propriilor emoții	înainte de program	3,16	0,89	- 0,69	0,494	0,16
	după program	3,36	0,83			
Reglarea propriilor emoții	înainte de program	3,19	0,93	- 2,95	0,009	0,69
	după program	3,76	0,63			
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	înainte de program	3,86	0,32	1,35	0,193	0,31
	după program	3,75	0,27			
Prezentarea de sine	înainte de program	3,58	0,84	- 0,16	0,870	0,03
	după program	3,62	0,50			
Flexibilitatea în emoții și comportamente	înainte de program	3,40	0,66	- 3,67	0,002	0,85
	după program	3,69	0,57			

Controlul impulsurilor	înainte de program	3,41	0,80	- 3,00	0,008	0,70
	după program	3,89	0,71			
Empatia	înainte de program	3,44	0,64	- 2,43	0,026	0,56
	după program	3,83	0,68			
Responsabilitatea în relațiile sociale	înainte de program	3,65	0,80	- 2,83	0,012	0,66
	după program	4,14	0,60			
Gratificația și sprijinul	înainte de program	3,63	0,78	- 2,84	0,011	0,67
	după program	3,88	0,62			
Rezolvarea de probleme	înainte de program	3,79	0,63	- 2,29	0,034	0,54
	după program	4,05	0,48			
Angajamentul	înainte de program	3,32	0,68	- 2,75	0,013	0,65
	după program	3,77	0,70			
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	înainte de program	3,73	0,62	- 2,91	0,010	0,70
	după program	4,01	0,44			
Asertivitatea	înainte de program	3,53	0,69	- 1,96	0,066	0,46
	după program	3,91	0,68			
Comunicarea	înainte de program	3,54	0,53	- 2,17	0,044	0,50
	după program	3,99	0,71			
Cooperarea	înainte de program	3,50	0,67	- 2,77	0,013	0,65
	după program	4,03	0,63			
Gestionarea conflictelor	înainte de program	3,39	0,58	- 2,24	0,038	0,51
	după program	3,69	0,62			

Se pot constata diferențe semnificative între scorurile pe care elevii din grupul experimental le-au obținut înainte și imediat după implementarea programului de antrenare la următoarele competențe sociale și emoționale: reglarea propriilor emoții ($t = - 2,95$; $p = 0,009$), flexibilitatea în emoții și comportamente ($t = - 3,67$; $p = 0,002$), controlul impulsurilor ($t = - 3,00$; $p = 0,008$), empatie ($t = - 2,43$; $p = 0,026$), responsabilitatea în relațiile sociale ($t = - 2,83$; $p = 0,012$), gratificația și sprijinul ($t = - 2,84$; $p = 0,011$), rezolvarea de probleme ($t = - 2,99$; $p = 0,034$), angajamentul ($t = - 2,75$; $p = 0,013$), abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive ($t = - 2,91$; $p = 0,010$), comunicarea ($t = - 2,16$; $p = 0,044$), cooperarea ($t = - 2,77$; $p = 0,013$), respectiv gestionarea conflictelor ($t = - 2,24$; $p = 0,038$). Pentru toate cele 12 competențe sociale și emoționale în cazul cărora s-au înregistrat diferențe semnificative, elevii din grupul experimental au obținut valori mai ridicate ale mediilor imediat după finalizarea programului de antrenare, comparativ cu mediile înregistrate în etapa inițială (înainte de implementarea programului).

Mărimile efectului au fost cuprinse între 0,50 și 0,85, indicând: a) un nivel moderat al impactului pe care programul de antrenare l-a avut în ceea ce privește dezvoltarea competențelor empatie, rezolvarea de probleme și comunicare; b) un nivel moderat spre ridicat al impactului programului asupra competențelor reglarea propriilor emoții, controlul impulsurilor, responsabilitatea în relațiile sociale, gratificație și sprijin, angajament, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive și cooperare; c) un nivel ridicat al impactului pe care programul de antrenare l-a avut asupra competenței flexibilitatea în emoții și comportamente.

În Tabelul 4.7 sunt comparate scorurilor la competențele sociale și emoționale pe care elevii din grupul experimental le-au obținut inițial cu scorurile pe care aceștia le-au înregistrat la șase luni după finalizarea programului de antrenare (etapa follow-up).

Tabelul 4.7. Mediile la competențele sociale și emoționale obținute de grupul experimental înainte de program și în etapa follow-up

Variabile dependente	Momentul măsurării	m	σ	t	p	d
Conștientizarea propriilor	înainte de program	3,32	0,93	- 2,06	0,055	0,50

emoții	etapa follow-up	3,70	0,72			
Exprimarea propriilor emoții	înainte de program	3,16	0,89	- 1,94	0,068	0,47
	etapa follow-up	3,57	0,80			
Reglarea propriilor emoții	înainte de program	3,19	0,93	- 4,27	0,001	1,03
	etapa follow-up	3,76	0,69			
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	înainte de program	3,86	0,32	0,21	0,833	0,05
	etapa follow-up	3,83	0,54			
Prezentarea de sine	înainte de program	3,58	0,84	- 0,95	0,355	0,23
	etapa follow-up	3,80	0,42			
Flexibilitatea în emoții și comportamente	înainte de program	3,40	0,66	- 0,56	0,577	0,13
	etapa follow-up	3,52	0,67			
Controlul impulsurilor	înainte de program	3,41	0,80	- 2,21	0,041	0,53
	etapa follow-up	3,80	0,69			
Empatia	înainte de program	3,44	0,64	- 3,00	0,008	0,72
	etapa follow-up	3,80	0,42			
Responsabilitatea în relațiile sociale	înainte de program	3,65	0,80	- 3,14	0,006	0,76
	etapa follow-up	4,15	0,58			
Gratificația și sprijinul	înainte de program	3,63	0,78	- 1,46	0,160	0,35
	etapa follow-up	3,84	0,63			
Rezolvarea de probleme	înainte de program	3,79	0,63	- 1,68	0,110	0,40
	etapa follow-up	4,08	0,47			
Angajamentul	înainte de program	3,32	0,68	- 2,72	0,014	0,66
	etapa follow-up	3,71	0,42			
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	înainte de program	3,73	0,62	- 1,42	0,174	0,34
	etapa follow-up	3,94	0,57			
Asertivitatea	înainte de program	3,53	0,69	- 2,30	0,034	0,55
	etapa follow-up	3,94	0,40			
Comunicarea	înainte de program	3,54	0,53	- 2,51	0,022	0,60
	etapa follow-up	3,92	0,54			
Cooperarea	înainte de program	3,50	0,67	- 2,37	0,030	0,57
	etapa follow-up	3,97	0,59			
Gestionarea conflictelor	înainte de program	3,39	0,58	- 0,72	0,476	0,17
	etapa follow-up	3,54	0,71			

Se pot observa următoarele:

- creșteri, în etapa măsurării follow-up, ale mediilor scorurilor pentru aproape toate competențele sociale și emoționale, excepție făcând independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, în cazul căreia mediile înregistrate înainte de programul de antrenare și la șase luni după finalizarea acestuia au fost aproape egale;
- diferențe semnificative statistic pentru opt dintre cele 16 competențe care au înregistrat creșteri ale mediilor, și anume: reglarea propriilor emoții ($t = - 4,27$; $p = 0,001$), controlul impulsurilor ($t = - 2,21$; $p = 0,041$), empatia ($t = - 3,00$; $p = 0,008$), responsabilitatea în relațiile sociale ($t = - 3,14$; $p = 0,006$), angajamentul ($t = - 2,72$; $p = 0,014$), asertivitatea ($t = - 2,30$; $p = 0,034$), comunicarea ($t = - 2,51$; $p = 0,022$) și cooperarea ($t = - 2,37$; $p = 0,030$); cu excepția asertivității, în cazul căreia nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între etapa inițială și măsurarea realizată imediat după finalizarea programului de antrenare, toate celelalte competențe pe care le-am enumerat au înregistrat creșteri semnificative în urma măsurării realizate imediat după implementarea programului, comparativ cu etapa inițială
- pentru competențele conștientizarea propriilor emoții și exprimarea propriilor emoții, diferențele s-au situat la limita semnificativității statistice;

- pentru diferențele semnificative statistic, ca și pentru cele situate la limita semnificativității, mărimile efectelor au fost moderate (conștientizarea propriilor emoții, exprimarea propriilor emoții, controlul impulsurilor, angajamentul, asertivitatea, comunicarea și cooperarea), ridicate (empatia și responsabilitatea în relațiile sociale) sau foarte ridicate (reglarea propriilor emoții).

Tabelul 4.8 prezintă datele comparațiilor între mediile la competențele sociale și emoționale obținute de către elevii din grupul experimental imediat după finalizarea acestuia și mediile obținute în etapa follow-up.

Tabelul 4.8. Comparații între mediile obținute imediat după finalizarea programului și în etapa follow-up

Variabile dependente	Momentul măsurării	m	σ	t	p	d
Conștientizarea propriilor emoții	imediat după program	3,47	1,02	- 1,80	0,089	0,43
	etapa follow-up	3,70	0,72			
Exprimarea propriilor emoții	imediat după program	3,36	0,83	- 1,31	0,206	0,31
	etapa follow-up	3,57	0,80			
Reglarea propriilor emoții	imediat după program	3,76	0,63	0,04	0,967	0,01
	etapa follow-up	3,76	0,69			
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	imediat după program	3,75	0,27	- 0,68	0,504	0,16
	etapa follow-up	3,83	0,54			
Prezentarea de sine	imediat după program	3,62	0,50	- 1,34	0,197	0,32
	etapa follow-up	3,80	0,42			
Flexibilitatea în emoții și comportamente	imediat după program	3,69	0,57	0,82	0,422	0,19
	etapa follow-up	3,52	0,67			
Controlul impulsurilor	imediat după program	3,89	0,71	0,47	0,638	0,11
	etapa follow-up	3,80	0,69			
Empatia	imediat după program	3,83	0,68	0,22	0,826	0,05
	etapa follow-up	3,80	0,42			
Responsabilitatea în relațiile sociale	imediat după program	4,14	0,60	- 0,10	0,915	0,02
	etapa follow-up	4,15	0,58			
Gratificația și sprijinul	imediat după program	3,88	0,62	0,37	0,715	0,09
	etapa follow-up	3,84	0,63			
Rezolvarea de probleme	imediat după program	4,05	0,48	- 0,23	0,814	0,05
	etapa follow-up	4,08	0,47			
Angajamentul	imediat după program	3,77	0,70	0,47	0,642	0,11
	etapa follow-up	3,71	0,42			
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	imediat după program	4,01	0,44	0,52	0,604	0,12
	etapa follow-up	3,94	0,57			
Asertivitatea	imediat după program	3,91	0,68	- 0,23	0,814	0,05
	etapa follow-up	3,94	0,40			
Comunicarea	imediat după program	3,99	0,71	0,55	0,587	0,13
	etapa follow-up	3,92	0,54			
Cooperarea	imediat după program	4,03	0,63	0,39	0,698	0,09
	etapa follow-up	3,97	0,59			
Gestionarea conflictelor	imediat după program	3,69	0,62	0,69	0,495	0,16
	etapa follow-up	3,54	0,71			

Pentru competența conștientizarea propriilor emoții, în etapa follow-up, media scorurilor a fost mai ridicată comparativ cu media înregistrată imediat după finalizarea programului de antrenare (iar mărimea efectului a fost moderată), însă diferența s-a situat la limita semnificativității statistice ($t = - 1,80$;

$p = 0.089$). Pentru restul competențelor, se poate constata că, la șase luni după finalizarea programului de antrenare, s-au înregistrat fluctuații ale mediilor, însă acestea nu au fost semnificative (mărimile efectelor au fost scăzute sau neglijabile). Aceste rezultate sunt o probă pentru constanța în timp a achizițiilor în planul competențelor sociale și emoționale, pe care le-a prilejuit programul de antrenare implementat în grupul adolescenților subrealizați școlar.

Comparațiile dintre nivelurile competențelor sociale și emoționale obținute în grupul experimental și în cel de control

Tabelul 4.9 ilustrează mediile, abaterile standard, valorile testului t-Student pentru eșantioane independente, valorile pragului de semnificație și valorile mărimii efectului. Acești indicatori au fost obținuți în urma comparării scorurilor la competențele sociale și emoționale pe care elevii din grupul experimental le-au obținut imediat după finalizarea programului de antrenare cu scorurile înregistrate de către elevii din grupul de control la a doua măsurare. Reamintim că elevii din grupul de control au completat PCSE de două ori: în prima etapă a cercetării și imediat după ce elevii din grupul experimental au finalizat programului de antrenare. Între cele două măsurări realizate, elevii din grupul de control nu au participat la niciun fel de program de intervenție.

Tabelul 4.9. Comparații ale mediilor obținute în grupul experimental și în cel de control

Variabile dependente	Grup	m	σ	t	p	d
Conștientizarea propriilor emoții	experimental	3,47	1,02	0,36	0,718	0,13
	de control	3,37	0,56			
Exprimarea propriilor emoții	experimental	3,36	0,83	1,11	0,275	0,38
	de control	3,10	0,55			
Reglarea propriilor emoții	experimental	3,76	0,63	2,30	0,028	0,79
	de control	3,30	0,57			
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	experimental	3,75	0,27	1,04	0,302	0,36
	de control	3,61	0,50			
Prezentarea de sine	experimental	3,62	0,50	- 0,49	0,624	0,16
	de control	3,70	0,51			
Flexibilitatea în emoții și comportamente	experimental	3,69	0,57	1,71	0,096	0,60
	de control	3,36	0,57			
Controlul impulsurilor	experimental	3,89	0,71	2,33	0,026	0,81
	de control	3,42	0,46			
Empatia	experimental	3,83	0,68	2,05	0,048	0,71
	de control	3,40	0,56			
Responsabilitatea în relațiile sociale	experimental	4,14	0,60	2,73	0,011	0,93
	de control	3,70	0,34			
Gratificația și sprijinul	experimental	3,88	0,62	1,11	0,272	0,40
	de control	3,68	0,38			
Rezolvarea de probleme	experimental	4,05	0,48	2,17	0,037	0,77
	de control	3,67	0,54			
Angajamentul	experimental	3,77	0,70	2,20	0,037	0,78
	de control	3,35	0,36			
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	experimental	4,01	0,44	3,12	0,004	1,09
	de control	3,58	0,37			
Asertivitatea	experimental	3,91	0,68	1,44	0,162	0,51
	de control	3,65	0,31			
Comunicarea	experimental	3,99	0,71	1,54	0,131	0,53

	de control	3,67	0,53			
Cooperarea	experimental	4,03	0,63	2,72	0,010	0,93
	de control	3,51	0,51			
Gestionarea conflictelor	experimental	3,69	0,62	2,42	0,023	0,84
	de control	3,29	0,31			

Deoarece s-a utilizat testul t-Student pentru compararea mediilor a două eșantioane independente, valoarea mărimii efectului a fost calculată cu formula (Popa, 2008):

$$d = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1) \times s_1^2 + (N_2 - 1) \times s_2^2}{(N_1 - 1) + (N_2 - 1)}}$$

unde m_1 și m_2 sunt mediile, N_1 și N_2 numărul de subiecți din cele două eșantioane sau grupuri, iar s_1^2 și s_2^2 sunt varianțele distribuțiilor scorurilor pentru cele două eșantioane sau grupuri comparate. Ca și în cazul mărimii efectului asociată testului t-Student pentru măsurări repetate, următoarele repere pot fi utilizate pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului d asociat testului t-Student pentru compararea mediilor a două eșantioane sau grupuri independente (apud Popa, 2008): 0.20 – efect scăzut, 0.50 – efect moderat și 0.80 – efect ridicat.

Din compararea mediilor înregistrate în cele două grupuri de elevi (Figura 3.5), se pot constata diferențe semnificative pentru următoarele competențe sociale și emoționale: reglarea propriilor emoții ($t = 2,30$; $p = 0,028$), controlul impulsurilor ($t = 2,33$; $p = 0,026$), empatie ($t = 2,05$; $p = 0,048$), responsabilitatea în relațiile sociale ($t = 2,73$; $p = 0,011$), rezolvarea de probleme ($t = 2,17$; $p = 0,037$), angajament ($t = 2,20$; $p = 0,037$), abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive ($t = 3,12$; $p = 0,004$), cooperare ($t = 2,72$; $p = 0,010$) și gestionarea conflictelor ($t = - 2,42$; $p = 0,023$). Pentru toate competențele la care ne-am referit, imediat după finalizarea programului de antrenare, elevii din grupul experimental au obținut valori mai ridicate ale mediilor, comparativ cu mediile înregistrate la a doua măsurare realizată în grupul de control. Mărimile efectului au fost cuprinse între 0,71 și 1,09, indicând un impact pozitiv al intervenției, de intensitate: a) moderată spre ridicată – pentru empatie; b) ridicată – pentru reglarea propriilor emoții, controlul impulsurilor, rezolvarea de probleme, angajament și gestionarea conflictelor; c) foarte ridicată – pentru responsabilitatea în relațiile sociale, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, respectiv cooperare.

Nivelul competențelor sociale și emoționale în grupul de control

Tabelul 4.10 conține datele obținute în urma comparării mediilor pe care elevii din grupul de control le-au obținut la prima, respectiv la cea de-a doua măsurare a competențelor sociale și emoționale. Așa după cum ne-am așteptat, pentru aproape toate competențele investigate, diferențele dintre scorurile obținute în etapa inițială a cercetării și scorurile înregistrate în urma celei de-a doua măsurări (care a fost realizată fără implementarea unui program de antrenare) nu au fost semnificative statistic. Pentru competențele sociale și emoționale conștientizarea propriilor emoții, reglarea propriilor emoții, independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, prezentarea de sine, flexibilitatea în emoții și comportamente, controlul impulsurilor, empatie, responsabilitatea în relațiile sociale, gratificație și sprijin, rezolvarea de probleme, angajament, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, asertivitate, cooperare și gestionarea conflictelor, pragurile de semnificație asociate comparațiilor între mediile obținute după prima și a doua măsurare au fost mai mari decât 0,05. Doar în cazul competențelor exprimarea propriilor emoții și comunicare, diferențele dintre medii au fost semnificative statistic ($t = - 2,19$ și $p = 0,043$, respectiv $t = - 2,31$ și $p = 0,033$). Pentru cele două competențe, elevii din grupul de control au înregistrat medii mai ridicate la a doua măsurare (față de mediile înregistrate în

urma măsurării realizată în etapa inițială a cercetării). Aceste creșteri pot fi întâmplătoare sau pot reflecta achizițiile firești pe care adolescenții investigați le-au realizat prin procesul de maturizare în planul dezvoltării psihosociale.

Tabelul 4.10. Comparații ale mediilor la competențele sociale și emoționale obținute de grupul de control la prima și a doua măsurare

Variabile dependente	Momentul măsurării	m	σ	t	p
Conștientizarea propriilor emoții	prima măsurare	3,27	0,64	- 1,30	0,209
	a doua măsurare	3,37	0,56		
Exprimarea propriilor emoții	prima măsurare	2,96	0,64	- 2,19	0,043
	a doua măsurare	3,10	0,55		
Reglarea propriilor emoții	prima măsurare	3,29	0,63	- 0,13	0,897
	a doua măsurare	3,30	0,57		
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	prima măsurare	3,52	0,38	- 1,30	0,211
	a doua măsurare	3,61	0,50		
Prezentarea de sine	prima măsurare	3,59	0,71	- 1,23	0,232
	a doua măsurare	3,70	0,50		
Flexibilitatea în emoții și comportamente	prima măsurare	3,30	0,67	- 1,43	0,170
	a doua măsurare	3,36	0,57		
Controlul impulsurilor	prima măsurare	3,44	0,55	0,35	0,731
	a doua măsurare	3,42	0,46		
Empatia	prima măsurare	3,46	0,62	1,37	0,187
	a doua măsurare	3,40	0,56		
Responsabilitatea în relațiile sociale	prima măsurare	3,64	0,39	- 1,21	0,242
	a doua măsurare	3,70	0,34		
Gratificația și sprijinul	prima măsurare	3,66	0,38	- 0,88	0,387
	a doua măsurare	3,68	0,38		
Rezolvarea de probleme	prima măsurare	3,64	0,63	- 0,92	0,368
	a doua măsurare	3,67	0,54		
Angajamentul	prima măsurare	3,28	0,42	- 1,61	0,124
	a doua măsurare	3,35	0,36		
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	prima măsurare	3,52	0,47	- 1,47	0,158
	a doua măsurare	3,58	0,37		
Asertivitatea	prima măsurare	3,61	0,34	- 1,94	0,068
	a doua măsurare	3,65	0,31		
Comunicarea	prima măsurare	3,55	0,63	- 2,31	0,033
	a doua măsurare	3,67	0,53		
Cooperarea	prima măsurare	3,48	0,63	- 0,88	0,390
	a doua măsurare	3,51	0,51		
Gestionarea conflictelor	prima măsurare	3,29	0,40	0,24	0,810
	a doua măsurare	3,29	0,31		

Așadar, față de etapa inițială, elevii din grupul experimental au prezentat creșteri semnificative ale nivelului de dezvoltare pentru 12 dintre cele 17 competențe sociale și emoționale. Pe de altă parte, pentru nouă dintre cele 17 competențe, elevii din grupul experimental au înregistrat, după finalizarea programului de antrenare, un nivel semnificativ mai ridicat comparativ cu nivelul obținut în rândul elevilor din grupul de control. Pentru grupul de control, nu s-au constatat diferențe semnificative între nivelul de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale măsurate în etapa inițială a cercetării și nivelul de dezvoltare înregistrat în cea de-a doua etapă.

Cumulat, rezultatele pe care le-am obținut au fost considerate ca dovezi pentru confirmarea ipotezei, prin care am presupus că realizarea programului de antrenare va avea un impact pozitiv în planul conștientizării, activării și utilizării de către adolescenții subrealizați școlar a competențelor sociale și emoționale care joacă un rol important în construirea, menținerea și dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive.

Rezumatul capitolului

În acest capitol sunt prezentate modelele conceptuale și de intervenție ce au stat la baza elaborării și implementării unui program psihosocial de antrenare a competențelor sociale și emoționale în rândul elevilor subrealizați, principiile directe și etapele parcurse, scopul și ipoteza demersului de intervenție. De asemenea, sunt prezentate metodele de colectare a datelor și caracteristicile elevilor participanți. Este precizat scopul experimentului formativ, care a urmărit elaborarea, implementarea și evaluarea impactului obținut prin derularea unui program de antrenare a competențelor sociale și emoționale în cadrul unui grup de adolescenți subrealizați școlar, pornind de la ipoteza că se vor constata efecte pozitive. Sunt evidențiate rezultatele implementării programului psihosocial de intervenție, care au permis evaluarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a impactului pe care acesta l-a avut în grupul de adolescenți cu care s-a lucrat.

Pentru această etapă a cercetării aplicate, elaborarea și alegerea metodelor de colectare a datelor s-au subordonat principiului obținerii de informații din mai multe surse, strategie ce permite crearea unui tablou al fenomenului studiat, dintr-o pluralitate de perspective. Ghidul de interviu, chestionarul pentru părinți și cel pentru diriginți au permis colectarea de informații utile elaborării programului de intervenție, prin evidențierea caracteristicilor psiho-comportamentale și socio-emoționale ale elevilor participanți. Chestionarele pentru feedback, aplicate la sfârșitul fiecărei ședințe și, apoi, la finalizarea implementării programului au permis colectarea de informații utile completării conținuturilor ședințelor și pentru evaluarea impactului avut de program.

Principiile specifice procesului de consiliere de grup, care au direcționat elaborarea și derularea activităților au fost (Băban și Petrovai, 2009; Bonchiș, 2006): structurarea și realizarea sarcinilor individuale și de grup pe specificul vârstei; informarea prealabilă a participanților la grupul de consiliere cu privire la scopul, obiectivele, conținutul și organizarea activităților; parcurgerea sarcinilor educațional-formative în sensul orientării, modelării și întăririi prin metode și tehnici bazate pe specificul proceselor învățării în grup; susținerea în plan cognitiv, emoțional și decizional a persoanelor consiliate; crearea unui climat de lucru, afectiv și social bazat pe respect și încredere reciprocă; crearea contextului și a mijloacelor pentru ca participanții și consilierul să-și ofere reciproc un feed-back constructiv; confidențialitatea cu privire la informațiile care sunt vehiculate în cadrul grupului și la experiențele personale dezvăluite de către membri.

Intervenția specializată în populația elevilor subrealizați școlar este susținută de o multitudine de lucrări ce afirmă oportunitatea aplicării de măsuri conjugate atât din perspectivă psihologică cât și în plan instructiv-educativ (Crăciun, 1998). Aceste măsuri ajută la: a) cunoașterea și activarea abilităților sociale și emoționale în rândul elevilor și transformarea acestora în competențe acționale care vor contribui la sporirea potențialului de integrare socială în mediul școlar și în afara acestuia; b) formarea atitudinii pozitive față de școală și activitățile pe care aceasta le desfășoară și motivarea elevilor în plan școlar; c) înzestrarea elevilor cu deprinderile necesare învățării și organizării eficiente a studiului; d) îmbunătățirea rezultatelor școlare.

În elaborarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale s-a pornit de la două modele conceptuale care sunt împărtășite și utilizate în intervențiile practice de către un număr tot mai mare de specialiști: a) modelul dezvoltării personale care îi permite individului funcționarea optimă în diverse contexte ce îi delimitează existența; b) modelul învățării sociale și emoționale (SEL). La acestea, s-a adăugat modelul competențelor sociale și emoționale propus pentru a surprinde particularitățile de dezvoltare ale adolescenților subrealizați în plan școlar.

Scopul programului psihosocial implementat a constat în asistarea și orientarea elevilor subrealizați școlar astfel încât aceștia să-și cunoască, să-și activeze și să-și dezvolte competențele emoționale și sociale de care au nevoie pentru a-și îmbunătăți relațiile interpersonale și a-și crește gradul de integrare și de adaptare la contextele sociale prilejuite de activitățile școlare, familiale sau cele din grupurile de covârșnici la care aderă. La final s-au obținut următoarele rezultate:

- În rândul adolescenților din grupul experimental, s-au evidențiat creșteri semnificative ale nivelului de dezvoltare a următoarelor competențe sociale și emoționale pentru care inițial s-a constatat un deficit: reglarea propriilor emoții, flexibilitatea în emoții și comportamente, controlul impulsurilor, responsabilitatea în relațiile sociale, gratificarea și orientarea către acordarea de suport celorlalți, rezolvarea problemelor, stabilirea de relații interpersonale pozitive, comunicarea, cooperarea și gestionarea conflictelor. Față de adolescenții din grupul de control, cei care au urmat programul formativ au evidențiat un nivel mai bun al achizițiilor în planul reglării propriilor emoții, controlului impulsurilor, responsabilității în relațiile sociale, abilității de a dezvolta relații interpersonale pozitive, cooperării și gestionării conflictelor.
- În rândul adolescenților care nu au participat la activitățile programului formativ (grupul de control), nivelurile competențelor sociale și emoționale au rămas neschimbate.
- Prin activarea și utilizarea resurselor individuale, experimentul formativ și-a dovedit eficiența, astfel confirmându-se ipoteza de la care s-a pornit. Competențele formate au fost generalizate și întărite de către adolescenți, prin valorificarea lor în rezolvarea situațiilor din viața de zi cu zi, aspect dovedit de rezultatele obținute la șase luni după implementarea programului.
- Impactul pozitiv al programului educațional desfășurat s-a evidențiat și prin alte achiziții pe care adolescenții le-au realizat, precum: dobândirea de cunoștințe teoretice și practice despre competențele sociale și emoționale, exprimarea liberă și creativă a propriei personalități, orientarea către analiza propriilor emoții, reacții și comportamente, conștientizarea resurselor individuale, orientarea către compararea obiectivă cu ceilalți, deschiderea spre schimbare, dorința de afirmare etc.

Considerații finale

Analiza teoretică și rezultatele obținute în cercetarea aplicativă au permis formularea următoarelor concluzii:

- Schimbările sociale generează provocări care influențează procesul dezvoltării adolescenților contemporani, fenomenul psihosocial al subrealizării școlare constituind una dintre expresiile inadapării la aceste provocări, după cum s-a evidențiat și prin modelul teoretic elaborat în acest sens. Exprimând discrepanța dintre potențial și rezultatele obținute, subrealizarea școlară are o cauzalitate complexă, în care se întrepătrund factori individuali, familiali, educaționali și socio-culturali. Adolescenții devin vulnerabili în raport cu subrealizarea în domeniul școlar atunci când nu își utilizează toate resursele intelectuale, emoționale și sociale de care dispun.
- Exprimându-se prin utilizarea sinergică a cognițiilor, emoțiilor și a comportamentelor în interacțiunile sociale cotidiene, competențele sociale și emoționale joacă un rol important în procesul integrării adolescenților în mediul specific școlii și în adaptarea la cerințele instructiv-formative, precum și la solicitările mediului social contemporan. În vederea obținerii a cât mai multor informații și conturării unui profil cât mai complet al particularităților psihosociale ale adolescenților subrealizați școlar, a fost elaborat modelul competențelor sociale și emoționale, ce a fost utilizat în ambele etape ale cercetării.
- Adolescenții subrealizați în domeniul școlar prezintă un deficit la nivelul dezvoltării competențelor sociale și emoționale, aspect evidențiat și prin rezultatele cercetării constatative pe care am realizat-o. Pentru elevii investigați, rezultatele obținute au arătat că dificultățile în conștientizarea și reglarea propriilor emoții în situațiile de stres specifice activității școlare,

comunicarea cu profesorii și colegii sau în gestionarea conflictelor reprezentau factori care îngreunau calea spre realizarea școlară în acord cu potențialul cognitiv-intelectual.

- Particularitățile psihosociale pe care le-am constatat la adolescenții subrealizați în domeniul școlar au constituit premisa elaborării și implementării unui program de intervenție, prin care s-a vizat dezvoltarea competențelor sociale și emoționale implicate în stabilirea relațiilor interpersonale, precum și în identificarea și selectarea conduitelor sociale adaptative. Activitățile formative au prilejuit stimularea interesului, deschiderea și participarea activă din partea elevilor, precum și valorificarea resurselor cognitive, emoționale, sociale și creative oferite de lucrul în grup.
- Rezultatele cercetării aplicate au confirmat ipotezele de la care s-a pornit, fiind în concordanță cu cele prezentate în studiile care s-au preocupat de conturarea particularităților psihosociale ale adolescenților subrealizați în domeniul școlar și de evidențierea importanței formării și antrenării competențelor sociale și emoționale în rândul acestora.

Cercetarea realizată evidențiază vulnerabilitatea și nevoile de asistență psihologică și educațională ale adolescenților subrealizați școlari, așa încât se conturează o serie de recomandări practice:

- evaluarea cât mai timpurie a particularităților cognitive, afectiv-emoționale, atitudinal-comportamentale și sociale, în scopul identificării și monitorizării elevilor care prezintă riscuri la nivelul factorilor individuali, familiali și școlari ce condiționează adaptarea în plan școlar; pentru acest demers, pot fi utilizate și instrumentele pe care le-am elaborat în vederea evaluării dintr-o perspectivă integrativă (elevi-părinți-diriginți) a competențelor sociale și emoționale, respectiv a celorlalte particularități psiho-comportamentale ale elevilor subrealizați;
- gestionarea factorilor implicați în apariția subrealizării școlare, precum și elaborarea și implementarea măsurilor de asistență psihopedagogică pentru ajutorarea elevilor subrealizați, prin intervenția conjugată din partea psihologului școlar, dirigintelui, profesorilor și a familiei;
- completarea programelor de intervenție cu o componentă axată pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, în vederea ameliorării situației de subrealizare școlară și prevenirii extinderii acestui fenomen; în acest scop, poate fi utilizat și programul de antrenare care a fost elaborat în prezenta lucrare și validat prin rezultatele obținute.

Rezultatele obținute prezintă importanță atât teoretică, cât și practică pentru domeniul psihologiei sociale, putând fi utilizate în activitățile de consiliere educațională și vocațională și în activitățile de predare și pot fi în realizarea materialelor informative privitoare la caracteristicile psihosociale ale fenomenului subrealizării școlare a adolescenților și la rolul pe care dezvoltarea competențelor sociale și emoționale îl joacă în depășirea dificultăților pe care aceștia întâmpină.

Complexitatea fenomenului subrealizării școlare impune dezvoltarea următoarelor direcții de cercetare:

- extinderea investigațiilor asupra altor categorii de elevi subrealizați, incluzându-se și alte caracteristici din sfera cognitivă, emoțională, motivațională, valorică, atitudinal-comportamentală etc.;
- evidențierea caracterului dinamic al subrealizării școlare, printr-un studiu longitudinal care să permită conturarea factorilor ce intervin în timp în apariția, cronicizarea sau ameliorarea acestui fenomen indezirabil;
- evidențierea contribuției pe care programele destinate antrenării competențelor sociale și emoționale îl au în planul îmbunătățirea rezultatelor școlare aflate sub nivelul potențialului cognitiv-intelectual al adolescenților;
- extinderea intervențiilor formative la nivelul familiilor elevilor subrealizați, prin includerea unor activități specifice destinate acestora;
- analiza comparativă, pentru surprinderea specificului fenomenului subrealizării școlare, prin raportarea la contextul social, educațional, economic și politic din România și din alte țări.

Bibliografie

- Agabrian, M. (2003). *Sociologie generală*. Iași: Institutul European.
- Al-Sahel, R. A. (2005). Teachers' perceptions of underachievement in elementary schools in Kuwait. *School Psychology International*, 26(4), 478-493.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amoral, U. și Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62.
- Argyle, M. (1998). Competențele sociale. În S. Moscovici (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt* (trad.) (pp. 74-98). Iași: Polirom.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., și Erica R. Davila (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), 32-39.
- Baker, J. A., Bridger, R., și Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., și Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294.
- Banea, S., Morărașu, V. C. (2009). *Ghid de resurse practice pentru activitatea de consiliere și orientare a elevilor*. Iași: Performantica
- Bar-On R., (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. În: *Psicothema* (Special Issue on Emotional Intelligence), 18 (supl.), 13-25.
- Băban A. (2009). Consiliere psihologică și consiliere educațională. În: Băban A. (Coord.). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere* (pp. 19-24). Cluj-Napoca: ASCR.
- Băban A., Petrovai D. (2009). Comunicare și conflict. În: Băban A. (Coord.). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere* (pp. 93-115). Cluj-Napoca: ASCR.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading și Writing Quarterly*, 22(2), 103-119.
- Bogorin V., Tudose R. (2007). *Jocul de-a viața: exerciții pentru orele de dirigenție*. Cluj-Napoca: Eikon.
- Bonchiș E. (2006) *Teorii ale dezvoltării copilului*. Cluj-Napoca: Dacia.
- Borbely, C. J., Graber, J. A., Nichols, T., Brooks-Gunn, J., și Botvin, G. J. (2005). Sixth graders' conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 279-291.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., și Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Botnari, V. (2012). Impactul modelelor educaționale din familie asupra adaptabilității școlare a copilului. În vol. *Simpozionul Național Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță. Ediția a IX-a* (pp. 29-34). Iași: PIM.
- Boyatzis R. R., Goleman D., Rhee K. S. (2011). Modelul competenței în inteligența emoțională. Concluzii ale aplicării Inventarului de Competență Emoțională. În: Bar-On R., Parker J. D. A. (Coord.). *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă* (pp. 337-354). București: Curtea Veche.
- Bărdău O. (2000). Procesul împlinirii sinelui. Cercetare teoretică și experimentală. În: Mânzat I. (Coord.). *Psihologia Sinelui. Un pelerinaj spre centrul ființei*. București: Eminescu.
- Brown, B. B., și Klute, C. (2009). Prietenii, găștile și mulțimile. În Adams, G. R., Berzonsky, M. D. (coordonatori). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell* (trad.) (pp. 369-388). Iași: Polirom.
- Buhrmester D., Furman W., Wittenberg M. T. and Reis H. T. (1998) Five domains of interpersonal competence in peer relationships. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991-1008.
- Bulai T. (2006). *Fenomenul migrației și criza familială*. Iași: Lumen.

- Caluschi, M. (2001). *Probleme de psihologie socială*. Iași: Cantes.
- Caluschi M. (2001b). *Grupul mic și creativitatea*. Iași: Cantes.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., și Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., și de la Villa Carpio, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Chelcea, S. (2008). Selful. Cu referire la selful românesc în tranziție. În S. Chelcea (coord.). *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații* (pp. 377-401). Iași: Polirom.
- Chelcea S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Economică.
- Clegg B., Birch P. (2003). *Creativitatea. Curs rapid: 150 de tehnici și exerciții*. Iași: Polirom.
- Cole D. A., Martin J. M., Powers B. și Truglio R. (1996). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. În: *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 258-270.
- Colangelo N, Kerr B, Christensen P, Maxey J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. În: *Gifted Child Quarterly*, 37(4),155-160.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the safe schools/healthy students core elements*. Washington, DC: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, consultat pe www.casel.org la data de 1.10.2012.
- Collins, W. A., și Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. În R. M. Lerner și L. Steinberg (Editors). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 331-361). Second Edition. New Jersey: John Wiley și Sons, Inc.
- Crăciun, A. (1998). Stima de sine – vector al schimbărilor adaptative. În *Anuarul Universității "Petre Andrei"*. Tomul VIII – Științe socio-umane. Iași: Fundația Academică "Petre Andrei".
- Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom.
- Crockett, L. J., și Silbereisen, R. K. (2000). Social change and adolescent development: Issues and challenges. In L. J. Crockett și R. K. Silbereisen (Editors). *Negotiating Adolescence in Times of Social Change* (pp. 1-13). New York: Cambridge University Press.
- Dimitriu-Tiron E. (2005). *Consiliere educațională*. Iași: Institutul European.
- Dincă, M. (2004). *Adolenței într-o societate în schimbare*. București: Paideia.
- Doron, R., Parot, F. (Coordonatori) (1999). *Dicționar de psihologie* (trad.). București: Humanitas.
- Drugaș I. (2012) *100 de idei despre și pentru adolescenți*. Oradea: Primus.
- Dumitru I. Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., și Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347.
- Dowd T., Tierney J. (2005). *Teaching social skills to youth. A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques* (2nd ed.). Boys Town, NE: Boys Town Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. și Schellinger, K. B (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. În: *Child Development*, 82(1), 405-432.
- D'Zurilla T. J., Sheedy C. F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. În: *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 589-599.
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2009). Școlile ca medii de dezvoltare. În Adams, G. R., Berzonsky, M. D. (Coordonatori). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell* (trad.) (pp. 159-179). Iași: Polirom.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. În R. M. Lerner și L. Steinberg (Editors). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 125-153) (2nd ed.). New Jersey: John Wiley și Sons, Inc.
- Ek, U., Westerlund, J., Furmark, C și Fernell, E. (2012). An audit of teenagers who had not succeeded in elementary school: A retrospective case review. *Clinical Audit*, 4, 1-7.

- Elder G. H., Russell, S. T. (2000). Surmounting life's disadvantage. În: Crockett L. J., Silbereisen R. K. (Eds.). *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 17-35). New York: Cambridge University Press.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.
- Emihovich C., Lima E. S. (1995). The many facets of Vygotsky: A cultural historical voice from the future. În: *Anthropology și Education Quarterly*, 26(4), 375-383.
- Farrington D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. În: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 627-664) (2nd ed.). New Jersey: John Wiley și Sons, Inc.
- Fathi-Ashtiani, A., Ejei, J., Khodapanahi, M.-K., și Tarkhorani, H. (2007). Relationship between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. *Journal of Applied Sciences*, 7(7), 995-1000.
- Fletcher A., Kunst K. (2006). Guide to cooperative games for social change. Olympia, WA: CommonAction, consultat pe www.commonaction.org la data de 11.03.2013.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., și Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Ghercă E., Ghercă G. *Medierea conflictelor*, preluată de pe <http://www.denisapatrascumediator.files.wordpress.com> la data de 14.04.2013.
- Giddens, A. (2000). *Sociologie* (trad.). Ediția a III-a. București: ALL.
- Gonța, V. (2007). Consecințele migrației pentru muncă a părinților pentru personalitatea copiilor. *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*, 3-6, 38-41.
- Gugiuman, A. (1986). *Pedagogie. Ghid pentru profesori*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Garaigordobil M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. În: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.
- Gibbs R., Poskitt J. (2010). Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): *A literature review. Report to the Ministry of Education*. New Zealand consultat pe www.educationcounts.govt.nz la data de 11.09.2013.
- Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8. Consultat pe www.cea-ace.ca la data de 24.08.2012.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., și Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (suppl.), 118-123.
- Gonzalez J., Haves A. (1988). Psychosocial aspects of the development of gifted underachievers: review and implications. În: *The Exceptional Child*, 35(1), 39-51.
- Greenberg M. T., Weissberg R. T., O'Brien M. U., Zins J. E., Fredericks L., Resnik H., Elias M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. În: *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Griffin K. W., Nichols T. R., Birnbaum A. S și Botvin, G. J. (2006) Social competence among urban minority youth entering middle school: Relationships with alcohol use and antisocial behaviors. În: *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(1), 97-106.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's view. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 199-210.
- Hanbury C. (2008). *The Life Skills Handbook. An Active Handbook for Working with Children and Young People*, consultat pe www.lifeskillshandbooks.com la data de 9.01.2014.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.

- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement. Oxymoron or educational enigma ? *Gifted Child Today*, 28(2), 46-49.
- Iluț P. (1998). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Concepte și metode. Iași: Polirom.
- Kim M. G., Pizzo P. D., Garcia Y. (2011). The path towards social and emotional competence. În: *Exchange*, (January/February), 24-27.
- Labăr A. V. (2008). *SPSS pentru științele educației*. Iași: Polirom.
- Laidra, K., Pullmann, H., și Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Langeveld J. H., Gundersen K. K., Svartdal F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. În: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Larson, R., și Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time. Globalization and the changing pathways to adulthood. In R. M. Lerner și L. Steinberg (Editors). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 299-330). Second Edition. New Jersey: John Wiley și Sons, Inc.
- Lau, K.-L., și Chan, D. W. (2001). Motivational characteristics of underachievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21(4), 417-430.
- Laurențiu, A. R., Clinciu, A. I. (2006). Personalitate, inteligență, interese și randament școlar. În A. Stan (coordonator). *Standarde și exigențe ale psihologiei aplicate* (pp. 114-122). Iași: Casa Editorială Demiurg
- Legea Educației Naționale nr. 1/2011. În: *Monitorul Oficial*, Partea I, nr. 18/10.01.2011.
- Linnenbrink, E. A., și Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Linton, R. (1968). *Fundamentul cultural al personalității* (trad.). București: Editura Științifică.
- Lobanova T., Shunin, Y. (2008). Competence-based education: A common European strategy. În: *Computer Modelling and New Technologies*, 12(2), 45-65.
- Lopes P. N. și al. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Macionis, J. J. (2005). *Sociology*. Tenth Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Educational International.
- Mahmoudi, A., și Moshayedi, G. (2012). Life skills education for secondary education. *Life Science Journal*, 9 (3), 1393-1396. Consultat pe www.lifesciencesite.com la data de 9.08.2012.
- Mallinckrodt B., Wei M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. In: *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 358-367.
- Masari, G. (2006). *Calitatea contextului social și dezvoltarea aptitudinală a adolescenților subrealizați școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, R., și Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (2011). Inteligența emoțională ca Zeitgeist, personalitate și aptitudine mentală. În: Bar-On R., Parker J. D. A. (Coord.). *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*. București: Curtea Veche, 101-123.
- McCoach, D. B., și Siegle, D. (2008). Underachievers. In Plucker, J. A., și Callahan, C. M. (Editors). *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says* (pp. 721-734). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- McCoach, D. B., și Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47 (2), 144-154.
- McCoach, D. B., și Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429

- McCoach, D. B., și Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 5(2), 71-76.
- McCoy, J. D., Twyman, T., Ketterlin-Geller, L. R., și Tindal, G. (2005). Academic achievement. In S. W. Lee (Editor). *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 8-12). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1 și 2), 3-18.
- Mestre J. M., Guil R., Lopes P. N., Salovey P., Gil-Olarte P.(2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. În: *Psicothema* (Special Issue on Emotional Intelligence), 18 (suppl.), 112-117.
- Milcu M. (2006). *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict*. Iași: Polirom.
- Mischnick R. *Transformarea nonviolentă a conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor*. Centre for Training and Networking in Nonviolent Action, Wustrow Partners for Democratic Change Slovacia, Civilian Defence Research Center, International Fellowship for Reconciliation, Institutul Român pentru Acțiune, Instruire și Cercetare în Domeniul Păcii, consultat pe www.trainingoftrainers.org/img/manual_ro.pdf la data de 3.06.2013.
- Moon, S. M. (2004). Introduction to social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. In S. M. Moon (Editor). *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (pp. xxiii-xxxviii). Thousand Oaks, CA: National Association for Gifted Children.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut. Consultat pe www.gifted.uconn.edu la data de 22.10.2011.
- Munteanu A. (2009). Din nou despre capcanele și rătăcirile adolescenței. În: *Revista de Psihologie Școlară*, 2(3), 28-33.
- Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Polirom.
- Neculau, A. (1996). O perspectivă psihologică asupra schimbării. În A. Neculau (Coordonator). *Psihologie socială. Aspecte Contemporane* (pp. 223-2467). Iași: Polirom.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., și Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- Nevoi emergente ale copiilor din România. Studiu exploratoriu. București: Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, 2009, consultat pe www.copiisitineri.ro la data de 12.03.2012.
- Paladi O., Cauș-Avram O. (2013). Relația dintre inteligența emoțională și motivația pentru succes la preadolescenți. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2, 14-20.
- Papalia, D. E., și Wendkos-Olds, S. (1992). *Human Development*. Fifth Edition. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Patrick, H., Yoon, K. S., și Murphy, A. (1995). *Personality characteristics, social competence, and early school adjustment: A contextual and developmental perspective*. Poster presented at the Bi-annual Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, USA. Consultat pe www.rcgd.isr.umich.edu la data de 18.10.2011.
- Pânișoară I. O. (2008). *Comunicarea eficientă* (ed. a III-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom.
- Pearson Assessment International. *Psychological Assessment Catalogue*. Toronto, 2012, consultat pe www.psychcorp.ca la data de 26.09.2012.
- Peragine J. (2007). *365 low or no cost workplace teambuilding activities: Games and exercises designed to build trust and encourage teamwork among employees*. Ocala, FL: Atlantinc Publishing Group, Inc.
- Peterson J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *ASCA – Professional School Counseling*, 10(1), 43-51.
- Peterson, J., și Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74, 399-407.
- Popa M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS* (ed. a II-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom.

- Popescu, V. (1991). Succesul și insuccesul școlar. Precizări terminologice. Forme de manifestare. Cauze. *Revista de Pedagogie*, 12, 23-27.
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Potâng A., Botnari V. (2013). *Antrenamentul competențelor comunicative*. Chișinău: Centrul Editorial - Poligrafic al USM.
- Preckel, F., Holling, H., și Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401-411.
- Pullmann, H., și Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Racu I., Racu J. (2012). Formarea personalității preadolescenților educați în diferite situații sociale de dezvoltare. În: *Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului*. Materialele conferinței a VIII-a a psihologilor practicieni cu participare internațională. Chișinău: DGETS, 74-83.
- Racu I., Racu I. (2013). Cercetarea experimentală a anxietății la preadolescenți. În: *Simpozionul Național Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță*. Ediția a X-a. Iași: PIM, 52-58.
- Raver C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. În: *Social Policy Report*, 16(3), 3-18.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., și Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4), 197-204.
- Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books
- Reis, S. M., Colbert, R. D., și Hébert, T. R. (2007). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.
- Reis, S., și McCoach, D. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Ren, K. (2011). *Investigating the Learning Power of Underachieving Adolescents*. Paper presented at International Lifelong Learning Conference (ICLL2011), Kuala Lumpur. Consultat pe www.icll2011.oum.edu.my la data de 11.08.2012.
- Resnick, M. D. (2000). Protective factors, resiliency, and healthy youth development. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 11(1), 157-164.
- Rimm S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it. A six-step program for parents and teachers* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc., consultat pe www.books.google.ro la data de 29.08.2013.
- Robu, V. (2010). Valența și fațetele atitudinii față de școală a elevilor. *Psihologie. Revistă științifico-practică* (Editată de Asociația Psihologilor Practicieni din Republica Moldova), 4, 17-27.
- Rodríguez-Fornells A., Maydeu-Olivares A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. În: *Personality and Individual Differences*, 28(4), 639-645.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., și Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., și Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rotheram M. J. (1982). Social skills training with underachievers, disruptive, and exceptional children. În: *Psychology in the Schools*, 19(4), 532-539.
- Rusnac, S. (2007a). Rolul familiei în formarea identității în perioada adolescenței: efectele carențelor familiale. *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*, 5-6, 26-30.
- Rusnac, S. (2007b). *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: RVR Consulting Grup.

- Rusnac S. (2005). *Consiliere psihologică în grup. Forme și metode*. Chișinău: Institutul de Formare și Cercetare în Consiliere Psihologică și Psihoterapie.
- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood*, 49(4), 249-256.
- Rychen, D.S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen, și A. Tiana (Editors). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience* (pp. 5-34). Geneva: UNESCO, International Bureau of Education.
- Saarni C. (2011). Competența emoțională. Dezvoltarea. În: Bar-On R., Parker J. D. A. (Coord.). *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*. București: Curtea Veche.
- Scannell M. (2010). *The big book of conflict resolution games. Quick, effective activities to improve communication, trust, and collaboration*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Scannell M., Scannell E. E. (2010). *The big book of team motivating games. Spirit-building, problem-solving and communication games for every group*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Schaub, H., Zenke, K. G. (2001). *Dicționar de pedagogie* (trad.). Iași: Polirom.
- Schonert-Reichl K. A., Hymel S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. În: *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Shapiro, B. K. (2011). Academic underachievement: A neurodevelopmental perspective. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 211-217.
- Shapiro D. (1998). *Conflictul și comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*. Chișinău: Arc.
- Siegle, D., și McCoach, D. B. (2009). Issues related to the underachievement of gifted students. In B. MacFarlane și T. Stambauch (Editors). *Emergent Themes and Trends in Gifted Education* (pp. 195-206). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silbereisen R. K., Tomasik M. J. (2011). *Mapping Demands of Social Change*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies
- Sillamy N. (1998). *Dicționar de psihologie*. București Univers Enciclopedic.
- Stamatin, O. (2011). Particularitățile subculturii preadolescenților contemporani. În vol. *Materialele conferinței Științifice Internaționale «Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Provocări și perspective»* (pp. 56-62). Chișinău: Direcția Generală Educație, Tineret și Sport.
- Stan A. (2002). *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*. Iași: Polirom.
- Stein S. J., Book H. E. (2003). *Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru*. Timișoara: Allfa.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Stevenson, H. W. (2001). Academic achievement: Cultural and social influences. In N. J. Smelser și P. B. Baltes (Editors-in-Chief). *International Encyclopedia of the Social și Behavioral Sciences* (pp. 9-14). Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2004, 304 p.
- Takanishi R. (2000). Preparing adolescents for social change: Designing generic social interventions. În: Crockett L. J., Silbereisen R. K. (Eds.). *Negotiating adolescence in times of social change*. New York: Cambridge University Press.
- Tariq, T., și Masood, S. (2011). Social competence, parental promotion of peer relations, and loneliness among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(2), 217-232.
- Topping K., Bremner W., Holmes E. A. (2011). Competența socială. Construcția socială a conceptului. În: Bar-On R., Parker J. D. A. (Coord.). *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*. București: Curtea Veche.
- Trip S. (2007). *Introducere în consilierea psihologică*. Oradea: Editura Universității din Oradea.

- Trommsdorff G. (2000). Effects of social change on individual development: The role of social and personal factors and the timing of events. În: Crockett L. J., Silbereisen R. K. (Eds.). *Negotiating adolescence in times of social change*. New York: Cambridge University Press.
- Tufeanu M. (2014a). Relația dintre competențele sociale și emoționale și rezultatele școlare ale adolescenților. În: *Revista de Psihologie*, 60(3), 243-252.
- Tufeanu M. (2014b). Gender differences in emotional and social competences: A comparative study on Romanian adolescents. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 39-48.
- Tufeanu M. (2013a) Consilierea educațională a adolescenților subrealizați în plan școlar. În: *Simpozionul Național cu Participare Internațională „Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță”*. Iași: PIM, 582-587.
- Tufeanu M. (2013b). Studiu asupra comportamentelor disruptive manifestate în clasă și în școală de către adolescenții subrealizați în domeniul școlar. În: *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă*. Materialele Conferinței a IX-a Internaționale Științifico - Practică a Psihologilor. Chișinău: CDR „Armonie” al DGETS, 62-69.
- Tufeanu M. (2013c). The relationship between academic underachievement and engagement in school among adolescents. În: *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Livro de Programa e Resumos. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 336.
- Tufeanu M. (2013d). Nivelul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați în plan școlar. Studiu exploratoriu. În: Conferința Națională a Psihologilor școlari (cu participare internațională): *Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar*. Programul și rezumatele lucrărilor, 68-69.
- Tufeanu M. (2012a). Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: *Psihologie. Revistă științifico-practică*, 3, 3-15.
- Tufeanu M. (2012b). Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 5(10), 55-75.
- Tufeanu M. (2012c). Aspecte privind influența climatului familial asupra subrealizării în plan școlar a adolescenților. În: *Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului*. Materialele Conferinței a VIII-a a Psihologilor Practicieni cu Participare Internațională. Chișinău: CDR „Armonie” al DGETS, 114-118.
- Tufeanu M. (2012d). Modalități de intervenție în vederea prevenirii fenomenului subrealizării în plan școlar. În: *Materialele The 16th International Conference „Inventica 2012”*. Iași: Performantica, 513-520.
- Tufeanu M. (2011). Schimbarea socială și educația pentru schimbare. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*. Ediția a II-a” (Vol. I). Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat “I. Creangă”, 303-310.
- Tufeanu M., Robu V. (2013). The assesment of social and emotional competences in adolescents: Constructing and experimenting a multidimensional questionnaire. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 6(12), 36-65.
- Valade B. (2005). Schimbarea socială. În: Boudon R. (Coord.). *Tratat de sociologie* (ed. a II-a). București: Humanitas.
- Vernon A. (2008). *Programul „Pașaport pentru succes” în dezvoltarea emoțională, socială, cognitivă și personală a adolescenților din clasele IX-XII*. Cluj-Napoca: RTS.
- Way, N., Reddy, R., și Rhodes, J. (2007). Students’ perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Webster-Stratton, C., și Woolley Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43.
- Welsh, J. A., și Bierman, K. L. (2001). Social competence. In Strickland, B. R. (Executive Editor). *The Gale Encyclopedia of Psychology* (pp. 597-604). Second Edition. Farmington Hills, MI: Gale Group.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., și O’Neil, R. (2001). Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.

- Wentzel, K. R., Filisetti, L., și Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.
- Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stingfellow E. (2006). Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype. CEDEFOP Reference Series 64. Luxembourg: The European Centre for the Development of Vocational Training, consultat pe www.cedefop.europa.eu la data de vizitat 3.10.2012.
- Wonderlic Inc. (1999). *Wonderlic Personnel Test and Scholastic Level Exam User's Manual*. Libertyville, IL: Wonderlic, Inc.
- Yell C. L. (1971). The gifted underachiever. A thesis in special education submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education. Graduate Faculty of Texas Tech University, consultat pe www.repositories.tdl.org la data de 28.08.2013.
- Yip, M. C. W. (2007). Differences in learning and study strategies between high and low achieving university students: A Hong Kong study. *Educational Psychology*, 27(5), 597-606.
- Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. În: Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press, 3-22.
- Diversity activities for youth and adults. Pennsylvania: College of Agricultural Sciences Agricultural Research and Cooperative Extension, consultat pe www.pubs.cas.psu.edu/freepubs la data de 2.04.2013.
- Emotional intelligence activities for teens, consultat pe [www.my.extension.uiuc.edu/documents/Emotional Intelligence](http://www.my.extension.uiuc.edu/documents/Emotional%20Intelligence) la data de 13.03.2013.
- Have team building games...will travel. A guide to games, skits and songs for all ages. Consultat pe www.cetrinity.ucanr.edu/files/107599 la data de 11.03.2013.
- Ice breakers, energizers, team builders and other activities for TRU youth groups, 86 p. Tobacco Reality Unfiltered. consultat pe www.aidiloc.files.wordpress.com/2008/02/icebreaker-catalogue la data de 25.03.2013.
- More diversity activities for youth and adults. Pennsylvania: College of Agricultural Sciences Agricultural Research and Cooperative Extension, consultat pe www.pubs.cas.psu.edu/freepubs la data de 2.04.2013).
- World Health Organization. (1994) Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools, consultat pe whqlibdoc.who.int la data de 9.01.2014.

ANEXA 1

CHESTIONARUL PENTRU INVESTIGAREA STATUS-ULUI ȘCOLAR AL ADOLESCENȚILOR

Indicativ clasă _____

Nr. protocol _____

Te rugăm să bifezi cu un „X” în dreptul variantei care ți se potrivește sau să completezi spațiile libere:

Data completării chestionarelor: ____/____/____

Q1. Numele și prenumele: _____

Q2. Liceul la care înveți: _____

Q3. Sexul: Băiat Fată

Q4. Vârsta: _____

Q5. Clasa: _____

Q6. Oamenii sunt înzestrați cu o serie de aptitudini care îi ajută să obțină succesul în diverse domenii. Printre acestea se numără și **aptitudinea cognitiv-intelectuală**, definită ca fiind un ansamblu complex de abilități în planul gândirii, care asigură performanțe bune sau foarte bune în activitățile de zi cu zi, în activitatea școlară sau în cea profesională. **Te rugăm să indici în tabelul de mai jos, în ce măsură crezi că posezi fiecare dintre cele trei abilități cognitive-intelectuale descrise (bifează un „X” în dreptul variantei care se potrivește cel mai bine cu ceea ce crezi despre tine):**

Abilitatea:	deloc	într-o mică măsură	destul de mult	într-o foarte mare măsură
verbală (capacitatea de a înțelege ideile exprimate prin cuvinte fie oral, fie în scris; abilitatea de a găsi și utiliza cu ușurință diverse cuvinte cu sens, pentru a face o prezentare sau a purta o discuție; abilitatea de a lucra cu noțiuni exprimate verbal)				
pentru numere (aptitudinea de a lucra cu cifre sau numere – de exemplu, de a efectua calcule aritmetice; capacitatea de a rezolva probleme cantitative; abilitatea de a completa serii de numere construite după o anumită regulă)				
pentru raționament abstract sau logic (capacitatea de a rezolva probleme logice, de a completa serii de litere sau figuri construite după o anumită regulă logică)				

Q8. În general, când ești ascultat sau dai o lucrare de control la școală, peste ce notă (de la 1 la 10) ești mulțumit(ă) să obții? _____

Q9. Consideri că notele (și mediile) pe care le-ai obținut anul trecut și în primul semestru al acestui an școlar la materiile de studiu, sunt:

- pe măsura posibilităților tale cognitiv-intelectuale
- sub posibilitățile tale cognitiv-intelectuale

- mai mari decât posibilitățile tale cognitiv-intelectuale
- nu îmi dau seama

Q10. Dacă te gândești la rezultatele tale școlare și la conduita ta din timpul programului școlar, cum crezi că te apreciază profesorii tăi ? *(alege o singură variantă de răspuns, bifând un „X” în dreptul ei)*

elev foarte slab elev slab elev mediocru elev bun elev foarte bun

ANEXA 2

TESTUL WPT PENTRU EVALUAREA APTITUDINII COGNITIVE GENERALE (EXEMPLE DE ITEMI)

1 Despre test

Acesta este un test de evaluare a abilității de rezolvare de probleme. Testul conține diverse tipuri de probleme la care va trebui să răspunzi fără ajutorul calculatorului sau al altor instrumente de rezolvare a problemelor. Între paginile 2 și 3 ale testului - la mijlocul foii - există o coloană special rezervată calculelor sau încercărilor (ciornă). Te rugăm să completezi secțiunea *Informații personale* de mai jos, apoi să citești cu atenție instrucțiunile și să răspunzi la exemplele de întrebări din *Secțiunea 4* a acestei pagini.

2 Informații personale (te rugăm să completezi):

Numele și prenumele _____ Vârsta _____

3 Instrucțiuni de completare (te rugăm să le citești cu atenție!)

Acest test cuprinde 50 de probleme al căror grad de dificultate crește progresiv. Este puțin probabil că vei reuși să rezolvi toate problemele, dar străduiește-te să răspunzi cât mai bine la cât mai multe dintre ele. Din momentul în care îți voi spune că poți începe, vei avea la dispoziție exact 12 minute pentru a da cât mai multe răspunsuri corecte. Lucrează cu atenție, nu pierde prea mult timp la o problemă și nu sări peste nicio problemă. Asigură-te că răspunsul este scris între parantezele corespunzătoare problemei respective. Înainte să începi să completezi testul, te rugăm să rezolvi problemele din exemplele următoare:

4 Exemple de probleme

Iată mai jos un exemplu de problemă cu răspunsul corespunzător completat

**Scrie
răspunsurile
tale aici**

A RECOLTA este opusul lui

1. a obține 2. a se bucura 3. a continua 4. a exista 5. a semăna [5]

Răspunsul corect este "a **semăna**". Pentru a răspunde la această problemă, trebuie să scrii cifra "5" între paranteze, după cum este indicat.

Răspunde singur la următoarea problemă:

Agrafele se vând cu 2300 de lei cutia. Cât costă 4 cutii ? [9200]

Răspunsul corect este "9200 lei". Pentru a răspunde la această problemă, scrie "9200" între paranteze.

NU ÎNTOARCE PAGINA PÂNĂ NU ȚI SE SPUNE !

ÎNCEPE DE AICI

1. Ultima luna din an este: [___]
1. Ianuarie, 2. Martie, 3. Iulie, 4. Decembrie, 5. Octombrie
3. Majoritatea cuvintelor de mai jos sunt asemănătoare. Care este cuvântul cel mai puțin asemănător cu celelalte? [___]
1. Ianuarie, 2. August, 3. Miercuri, 4. Octombrie, 5. Decembrie
5. Care dintre cuvintele setului de mai jos este diferit de celelalte? [___]
1. trupă, 2. ligă, 3. participare, 4. grămadă, 5. grup
8. Priviți șirul de numere. Ce număr ar trebui să urmeze? [___]
8 4 2 1 1/2 1/4 ?
10. Ce cuvânt este legat de "a mirosi", în același mod în care "a mesteca" este legat de "dinți"? [___]
1. dulce, 2. duhoare, 3. aroma, 4. nas, 5. curat
20. Să presupunem că primele două afirmații sunt adevărate. Cum este a treia afirmație? [___]
1. Adevărată. 2. Falsă. 3. Nu se poate spune cu certitudine
Ion și Maria au aceeași vârstă.
Maria este mai mică decât Vasile.
Ion este mai mic decât Vasile.
25. ORAR – ORAL - Aceste cuvinte [___]
1. au același înțeles; 2. au înțelesuri opuse; 3. nu au nici același înțeles; nici înțelesuri opuse?
31. Unul dintre numerele de mai jos nu se potrivește în seria alcătuită de celelalte. Ce număr ar trebui să fie? [___]
1/2 1/4 1/6 1/8 1/9 1/12
35. Un ceas arăta ora exactă în ziua de Luni, la ora 12. Miercuri, la orele 14, ceasul rămăsese în urmă cu 25 de secunde. În acest ritm, cu cât rămâne în urmă la fiecare jumătate de oră? [___]
41. Două dintre proverbele următoare au înțelesuri asemănătoare. Care sunt acestea? [___]
1. Sită de mătase din coadă de câine nu se poate.
2. Cine fură azi un ou, mâine va fura un bou.
3. Piatra care se rostogolește nu prinde mușchi.
4. Nu poți strica o epavă.
5. Și imposibilul se mai întâmplă.
46. Care cuvânt din următorul grup este diferit de celelalte? [___]
1 a egaliza 2 a combina 3 a nivela 4 a compensa 5 a echilibra
50. Ca să tipărească un articol de 30.000 de cuvinte, un tipograf se hotărăște să folosească două tipuri de caractere. Cu tipul de caractere mai mari, o pagină tipărită va avea 1.200 de cuvinte. Cu tipul de caractere mai mici, o pagină tipărită va avea 1.500 de cuvinte. Articolului i se alocă 22 de pagini din revistă. Câte pagini ar trebui tipărite cu caracterele mai mici? [___]

ANEXA 3

PROFILUL COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE (PCSE)

INSTRUCȚIUNI

Acest chestionar conține **113** de afirmații referitoare la diferite reacții, atitudini și comportamente care pot fi întâlnite în viața de zi cu zi, în diverse situații.

Te rugăm să citești cu atenție afirmațiile și, pentru fiecare, să indici (pe formularul pentru răspunsuri) *în ce măsură ți se potrivește ceea ce descriu acestea, gândindu-te la modul tău obișnuit de a te comporta.*

Te rugăm să răspunzi la chestionar, utilizând **formularul pentru răspunsuri**, pe care vei începe să îl completezi din partea de sus a paginii, având grijă să nu sari nicio rubrică.

Pentru a răspunde la o afirmație, vei alege **doar una** dintre cele **5 (cinci) variante** de mai jos:

- A – nu mi se potrivește deloc
- B – mi se potrivește puțin
- C – mi se potrivește destul de mult
- D – mi se potrivește mult
- E – mi se potrivește în totalitate

La acest chestionar, nu există răspunsuri „bune” sau „rele”, „corecte” sau „incorecte”, întrucât fiecare dintre noi are o imagine despre sine diferită de a celorlalți. Acordă-ți timpul de care ai nevoie, pentru a răspunde cu atenție la toate afirmațiile.

Important:

- ✓ **NU** uita să îți indici numele și prenumele
- ✓ răspunde cât mai sincer la chestionar; răspunsurile tale vor fi păstrate în secret
- ✓ pentru fiecare afirmație, încercuiește pe formularul pentru răspunsuri litera corespunzătoare variantei de răspuns pe care ai ales-o
- ✓ dacă, din grabă, ai încercuit litera pentru o altă variantă de răspuns, tai-o cu o linie și încercuiește litera variantei pe care o doreai
- ✓ pentru fiecare dintre afirmații, alege o singură variantă de răspuns
- ✓ **VERIFICĂ DACĂ AI dat răspunsurile la toate afirmațiile !**

După ce îți vom prelucra răspunsurile, vei primi un profil personal.

1.	Când am o problemă în relația cu un prieten, nu obișnuiesc să mă gândesc la cauzele care au produs-o
2.	Nu rezist propunerilor tentante pe care mi le fac prietenii mei.
3.	Sprijin inițiativele altora, numai dacă am și eu ceva de câștigat.
4.	Când cei din jurul meu sunt speriați de ceva, eu reușesc să-mi mențin calmul.
5.	Îmi este greu să-mi dau seama ce anume simt, atunci când am un eșec.
6.	Exprim în mod deschis toate emoțiile pe care le simt.
7.	Mi se întâmplă des ca prietenii să mi se confeseze, pentru că au încredere în mine.
8.	Când povestesc ceva, folosesc gesturile și intonația potrivite, pentru a face mesajul mai clar.
9.	Când în cercul meu de prieteni se dezbate o problemă, urmăresc să-mi formez propria mea opinie.
10.	Îi laud pe ceilalți, atunci când au realizări.
11.	Îmi este greu să mă pun în pielea celorlalți.
12.	Evenimentele tragice, prin care trec alte persoane, îmi provoacă emoții puternice.
13.	Când simt că cineva se plânge ca să mă „impresioneze”, nu mă las păcălit(ă).
14.	Îmi exprim cu tărie punctul de vedere, mai ales când știu că am dreptate.
15.	Utilizez diferite modalități, pentru a arăta celorlalți în mod clar ce emoții simt.
16.	Nu le înșel celorlalți încrederea pe care mi-o acordă.
17.	Chiar dacă sunt foarte supărat(ă), nu o spun nimănui.
18.	În situații dificile (de ex: un examen), pot să îmi controlez emoțiile care m-ar putea perturba.
19.	Ofer ajutor necondiționat altor persoane care se află în dificultate.
20.	În relațiile cu ceilalți, știu să-mi controlez emoțiile.
21.	Atunci când citesc un roman, simt cu intensitate ceea ce se întâmplă cu personajele, ca și cum aș fi acolo.
22.	Când consider că cineva a greșit față de mine, îi atrag atenția într-un mod prietenesc.
23.	Răspund cu plăcere propunerilor prietenilor mei de a mă implica în diverse proiecte.
24.	Când interacționez cu ceilalți, mă comport într-un mod natural.
25.	Când am de rezolvat ceva, țin cont mai mult de părerile altora.
26.	Cei din jurul meu îmi spun că le este greu să-și dea seama ce emoții trăiesc eu cu adevărat.
27.	Le spun cu ușurință celor dragi ce simt pentru ei.
28.	Îmi exprim foarte clar ideile în fața celorlalți.
29.	Când am de făcut ceva, îmi fixez obiective clare, pentru a obține rezultatul pe care mi-l doresc.
30.	Nu îmi pot controla impulsul de a cumpăra lucruri, despre care știu că nu îmi trebuiesc neapărat.
31.	Rămân implicat(ă) mult timp într-o relație de prietenie.
32.	Dacă aflu un secret despre cineva, mă pot abține de a-l spune mai departe.
33.	Fac promisiuni părinților, ca să scap de discuții, dar apoi fac ce vreau eu.
34.	Analizez clar resursele pe care mă bazez, atunci când am de rezolvat o problemă.
35.	Le fac prietenilor cadouri simbolice sau îi felicit, atunci când au o reușită.
36.	În situații conflictuale, îmi este greu să-mi controlez furia.
37.	Rezist tentației de a face lucruri, despre care cred că ar putea să îmi facă rău.
38.	Când intru într-o dispută, aduc argumente, pentru ca aceasta să nu se transforme într-o ceartă.

39.	Am emoții chiar și în situații în care acestea nu ar trebui să apară.
40.	Păstrez legătura cu persoanele pe care le-am cunoscut în diferite situații.
41.	La o competiție sportivă, aplaud puternic, atunci când echipa favorită are o reușită.
42.	Colaborez foarte bine cu ceilalți, pentru a duce la bun sfârșit sarcinile de echipă.
43.	Simt o compasiune puternică, atunci când mă aflu în prezența unor persoane neajutate.
44.	Folosesc un vocabular bogat, pentru a-mi exprima ideile.
45.	Colaborez bine cu prietenii mei, atunci când trebuie să stabilim planurile pentru petrecerea timpului liber.
46.	Îmi este greu să aleg cuvintele potrivite, pentru a comunica celorlalți ce vreau să spun.
47.	Când sunt fericit(ă), las să mi se citească asta pe față.
48.	Când sunt într-un anturaj, creez o atmosferă plăcută.
49.	Nu mă implic în rezolvarea problemelor pe care le au alții.
50.	Atunci când sunt răcit(ă), am grijă să nu-i molipsesc pe cei din jur.
51.	Când am un conflict cu cineva, fac tot posibilul să am câștig de cauză.
52.	Analizez cu atenție posibilele obstacole care pot apărea, atunci când am de rezolvat o problemă în viața de zi cu zi.
53.	Fac tot ce pot, pentru ca ceilalți să-și păstreze impresia bună pe care și-au făcut-o despre mine.
54.	Mă simt în largul meu în orice anturaj.
55.	Sunt atent(ă) la fața și gesturile unei persoane, pentru a înțelege mai bine ce vrea să-mi spună.
56.	Mă gândesc la mai multe soluții, înainte de a lua o decizie pentru rezolvarea unei probleme pe care o am.
57.	Îmi conduc acțiunile după propriile mele idei.
58.	Nu obișnuiesc să întârziu la întâlnirile pe care mi le stabilesc.
59.	Dacă mi se face o nedreptate, merg mai departe, fără să mă mai gândesc la ce mi s-a întâmplat.
60.	Atunci când cineva îmi povestește despre necazurile și bucuriile sale, mă simt ca și cum aș fi în locul acelei persoane.
61.	Mi-e greu să-mi stăpânesc „nervii”, atunci când cineva sau ceva mă nemulțumește.
62.	Când am un conflict cu un coleg, iau în calcul o soluție de rezolvare avantajoasă pentru amândoi.
63.	Îmi țin promisiunile, numai atunci când consider că mă avantajează acest lucru.
64.	Nu mă simt afectat(ă), atunci când un prieten este supărat.
65.	Când am un conflict cu cineva, rămân calm(ă), pentru a nu agrava lucrurile.
66.	Exprim în mod clar emoțiile pe care le simt.
67.	Când mă confrunt cu o problemă în viața de zi cu zi, mai întâi strâng cât mai multe informații care m-ar putea ajuta în rezolvarea ei.
68.	Mă gândesc bine, înainte de spune sau a face ceva.
69.	Când cursul evenimentelor o cere, îmi este ușor să fac schimbări în viața mea.
70.	Sentimentele mele sunt un secret pentru ceilalți.
71.	Dacă cineva îmi face o observație, mă cert cu acea persoană, chiar dacă știu că are dreptate.
72.	Când cei pe care îi cunosc au un eșec, îi încurajez, astfel încât să nu renunțe.
73.	Trăiesc tot felul de stări emoționale ale căror cauze nu mi le pot explica.
74.	Fac lucrurile așa cum îmi place, fără să mă gândesc la consecințe.
75.	Atunci când lucrez într-o echipă, sunt atent(ă) și la sugestiile celorlalți.

76.	Dacă cineva mă întrerupe, îmi este greu să îmi reiau ideea.
77.	Sunt conștient(ă) că trec prin diverse stări emoționale, dar nu îmi dau seama exact care sunt acestea.
78.	Mă las condus(ă) de emoțiile de moment.
79.	Fac tot ce pot pentru ca ceilalți să aibă o părere bună despre mine.
80.	Nu reușesc să-i determin pe ceilalți să țină cont și de ideile mele.
81.	Când doresc să obțin ceva, nu mă interesează dacă este sau nu și în avantajul celorlalți.
82.	Îmi este ușor să-mi fac noi prieteni.
83.	Când mă cert cu un prieten, reușesc să aplanez lucrurile.
84.	Când avem o lecție deschisă, cooperez cu colegii mei, pentru ca rezultatul să fie bun pentru clasă.
85.	Când am de prezentat un proiect la școală, îmi organizez ideile, astfel încât să mă încadrez în timpul care îmi este pus la dispoziție.
86.	În relațiile cu ceilalți, țin cont de regulile bunului simț.
87.	Pot să deosebesc clar între emoțiile pe care le trăiesc în diferite situații.
88.	Reușesc să îmi controlez pornirile de moment.
89.	Îmi este greu să găsec o soluție la problemele pe care le întâmpin în relațiile cu ceilalți.
90.	Știu exact ce anume a provocat emoțiile pe care le trăiesc.
91.	Îmi aleg cu mare grijă îmbrăcămintea, înainte de a pleca de acasă.
92.	Când urmăresc să obțin ceva, îi constrâng pe ceilalți să facă cum vreau eu.
93.	Cooperez bine cu membrii familiei mele, atunci când se iau decizii care ne privesc pe toți.
94.	Chiar dacă sunt supărat(ă) pe cineva, îmi este ușor să mă împac cu acea persoană.
95.	Atunci când aleg soluția la o problemă pe care o întâmpin, cântăresc cu atenție posibilele avantaje și riscuri.
96.	Preiau inițiativa și organizez întâlniri în oraș cu ceilalți colegi de clasă.
97.	Știu cum să refuz să fac ceva ce nu-mi place, fără ca persoana care mi-o cere să se simtă prost.
98.	Prin atitudinea mea, accentuez conflictele pe care le am cu ceilalți.
99.	Deși știu ce emoții simt, nu le pot descrie.
100.	Am un rol activ în sarcinile de la școală, pe care trebuie să le rezolvăm pe echipe.
101.	Îmi însușesc părerile prietenilor mei, fără să mă gândesc prea mult.
102.	Mă preocupă să înțeleg sentimentele celorlalți.
103.	Nu știu din ce cauză trăiesc emoții neplăcute în anumite situații.
104.	Îmi scot în evidență ideile, criticându-le pe ale altora.
105.	Când sunt în public, caut să fac o impresie cât mai bună.
106.	Mă adaptez foarte ușor, atunci când trebuie să lucrez într-o echipă.
107.	Știu exact ce simt pentru persoanele importante din viața mea.
108.	Chiar și atunci când o altă persoană merită complimente, nu i le fac.
109.	Fac compromisuri în relațiile de prietenie, pentru ca acestea să dureze.
110.	Când vreau să expun în mod clar o idee, aduc cât mai multe argumente.
111.	Când cei din jurul meu încep să se certe, reușesc să îi liniștesc.
112.	Mă adaptez ușor în situații neașteptate.
113.	Într-o conversație, îmi susțin punctul de vedere, fără a-i jigni pe ceilalți.

ANEXA 4

ETES

SUBSCALA PENTRU EVALUAREA STIMEI DE SINE ÎN DOMENIUL ȘCOLAR

Te rugăm să răspunzi la următoarele 12 întrebări de mai jos, bifând un „X” în căsuța corespunzătoare lui DA sau în cea corespunzătoare lui NU, după cum răspunsul se potrivește cu ceea ce crezi tu despre tine sau cu situația ta. La acest chestionar, nu există răspunsuri corecte sau greșite, „bune” sau „rele”. Dă răspunsul care se potrivește cel mai bine cu situația ta. Ai grijă să nu omiți nici o întrebare.

1.	Mă descurajez cu ușurință la școală	DA	NU
2.	Profesorii mei sunt mulțumiți de mine	DA	NU
3.	Nu știu să-mi organizez activitățile legate de școală	DA	NU
4.	Am rezultate slabe la școală, pentru că nu învăț suficient	DA	NU
5.	Asimilez cu ușurință cunoștințele predate la ore	DA	NU
6.	Îmi place să răspund la lecții	DA	NU
7.	Când obțin la școală rezultate slabe, mă descurajez repede	DA	NU
8.	La ore, nu îndrăznesc să cer lămuriri, atunci când nu înțeleg explicațiile	DA	NU
9.	Rețin bine, când învăț o lecție pentru o disciplină	DA	NU
10.	La școală, colegii îmi caută compania	DA	NU
11.	Nu fac nici un efort pentru a învăța mai bine	DA	NU
12.	Sunt mândru(ă) de rezultatele mele școlare	DA	NU

ANEXA 5

SCALA PENTRU EVALUAREA ANGAJAMENTULUI FAȚĂ DE ȘCOALĂ (SES-4DS)

Următoarele 20 de afirmații se referă la gândurile tale, emoțiile pe care le simți și modul în care acționezi și te porți, în mod obișnuit, atunci când vine vorba despre faptul de a merge la școală sau despre propria ta activitate de la școală. Citește cu atenție fiecare afirmație și alege, dintre variantele de răspuns pe care le ai la dispoziție, pe cea care ti se potrivește cel mai bine. Pentru fiecare afirmație, încercuiește cifra corespunzătoare variantei de răspuns care te descrie cel mai bine comportamentul pe care îl ai la școală. Variantele de răspuns posibile, dintre care trebuie să alegi doar una, sunt:

1 – Dezacord total; 2 – Dezacord; 3 – Mai degrabă în dezacord decât de acord;

4 – Mai degrabă de acord decât în dezacord; 5 – Acord; 6 – Acord total

Acest chestionar nu este un test ! Răspunsurile tale nu vor fi privite ca „bune” sau „rele”, corecte sau incorecte. Răspunsurile tale sincere (care arată cum ești tu în realitate) sunt importante pentru noi. Răspunsurile tale nu vor fi spuse nimănui, în afară de tine. Ai grijă să nu sari peste nicio afirmație !

	1	2	3	4	5	6
Q1. Școala în care învăț este un loc în care îmi fac ușor prieteni						
Q2. Deranjez orele în mod intenționat						
Q3. În timpul lecțiilor, intervin pentru a-mi exprima propriile opinii						
Q4. Încerc să leg ceea ce învăț la o anumită disciplină de lucrurile pe care le-am învățat la alte discipline						
Q5. Fac sugestii profesorilor despre cum să facă orele mai atractive						
Q6. Lipsesc de la școală fără un motiv întemeiat						
Q7. Când mă interesează ceva, dezbat subiectul cu profesorii mei.						
Q8. Școala în care învăț este un loc în care mă simt singur(ă)						
Q9. Revăd cu regularitate notițele pe care le-am luat în clasă, chiar dacă mai este timp până la un test sau la o teză						
Q10. Petrec mult din timpul meu liber căutând informații suplimentare despre ceea ce mi s-a predat la școală						
Q11. Școala în care învăț este un loc în care simt că alții mă plac						
Q12. Discut cu profesorii mei despre ceea ce îmi place și ceea ce îmi displace la școală						
Q13. Când citesc ceva pentru școală, încerc să înțeleg semnificația a ceea ce autorul a vrut să transmită						
Q14. Școala în care învăț este un loc în care mă simt marginalizat(ă)						
Q15. Chiulesc de la ore.						
Q16. Școala în care învăț este un loc în care mă simt integrat(ă)						
Q17. Sunt nepoliticos(oasă) față de profesori						
Q18. În timpul orelor, le pun întrebări profesorilor						
Q19. Atunci când am de redactat o lucrare pentru școală, încep prin a-mi face un plan pentru ideile pe care urmează să le includ în text						
Q20. Sunt neatent(ă) la ore						

Copyright © 2012, Feliciano H. Veiga, Institute of Education, University of Lisbon, Portugal
(utilizare experimentală)

ANEXA 6

GHIDUL DE INTERVIU PENTRU ELEVII IMPLICAȚI ÎN PROGRAMUL DE ANTRENARE AL COMPETENȚELOR

GHID DE INTERVIU

Nume și prenume elev: _____

Instituția de învățământ: _____

Clasa: _____ Data realizării interviului: _____

Mulți adolescenți au aptitudini și resurse personale, pentru a face față cu succes sarcinilor de la școală și pentru a obține note și medii bune, însă, nu toți obțin rezultatele la care atât ei, cât și ceilalți (părinți sau profesori, de exemplu) se așteaptă. Psihologii au denumit acest fenomen subrealizare în activitatea școlară. Ținând cont de aceste lucruri, te rog să-mi răspunzi la câteva întrebări scurte, referitoare la tine.

1. Te consideri a fi un elev subrealizat? DA NU Nu știu
(Dacă elevul răspunde cu DA, se trece la întrebarea 2. Dacă răspunde cu NU sau NU ȘTIU, se trece direct la întrebarea 3.)

2. Enumeră câteva dintre cauzele pentru care crezi că ești tu în această situație.

3. Gândindu-te la elevii subrealizați, în general, care crezi că ar fi cauzele situației în care au ajuns?

4a. Consideri că societatea românească de astăzi influențează atitudinea pe care o au față de învățatură și școală copiii și tinerii? DA NU Nu știu
(Dacă elevul răspunde cu DA sau NU, trec la 4b. Dacă răspunde cu Nu știu, trec direct la întrebarea 5).

b. Te rog să argumentezi de ce crezi asta.

5a. Cum apreciezi relația pe care o ai cu părinții tăi, în prezent?

Foarte proastă Proastă Bună Foarte bună

b. Te rog să mi-o descrii în câteva cuvinte

6a. Cum apreciezi relația pe care o ai cu profesorii tăi, în prezent?

- Foarte proastă Proastă Bună Foarte bună

b. Te rog să mi-o descrii în câteva cuvinte

7a. Cum apreciezi relația pe care o ai, în prezent, cu ceilalți colegi de clasă ?

- Foarte proastă Proastă Bună Foarte bună

b. Te rog să mi-o descrii în câteva cuvinte

8. Enumeră-mi punctele tale tari (caracteristici personale), care crezi că te susțin în activitățile tale și în relațiile cu ceilalți.

9. Care crezi că sunt punctele tale slabe, la care ai putea să lucrezi, pentru a-ți îmbunătăți performanțele și relațiile cu ceilalți?

10. Mai ai ceva de adăugat ?

Îți mulțumesc pentru timpul pe care mi l-ai acordat !

Copyright © 2012, Magda Tufeanu, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din
Iași, România

ANEXA 7

CHESTIONARUL PENTRU PĂRINȚI

Vă rugăm să precizați numele și prenumele fiului/fiicei dvs. _____

Următoarele întrebări se referă la fiul/fiica dumneavoastră, care a fost selectat(ă) să facă parte din grupul țintă pentru un program de antrenament al competențelor sociale, emoționale și de dezvoltare personală. În urma acestui program, care este gratuit, nu implică niciun risc și se desfășoară în cadrul liceului, fiul/fiica dvs. va avea noi resurse pentru a face față mai bine sarcinilor școlare, pentru a se adapta la solicitările din viața de familie și pentru a reuși în îndeplinirea scopurilor pe care și le-a fixat pe mai departe, în plan personal și profesional. Vă rugăm să reflectați cu atenție la reacțiile, atitudinile și comportamentele pe care le-ați observat în conduita fiului/fiicei dvs., în timpul petrecut în familie, în relațiile cu rudele sau în comunitate (de exemplu, relațiile cu prietenii de familie sau vecinii) sau care v-au fost aduse la cunoștință de către profesori, diriginte sau alți specialiști de la liceul în care învață fiul/fiica dvs. Pentru fiecare întrebare în parte, vă rugăm să bifați cu un „X” sau să completați răspunsul care corespunde cel mai bine realității pe care o cunoașteți și imagini pe care o aveți, în prezent, despre fiul/fiica dvs. Vă rugăm să încercați să fiți cât mai obiectiv(ă) în aprecierile dvs., întrucât acestea ne vor ajuta să ne formăm o imagine despre fiul/fiica dvs. cât mai apropiată de realitate și, pe baza acesteia, să structurăm un program de antrenament de grup cât mai adecvat.

I. Informații despre rezultatele școlare ale fiului/fiicei dvs.

(pentru fiecare dintre întrebări, bifați **o singură** variantă de răspuns)

1. Considerați că rezultatele școlare ale fiului/fiicei dumneavoastră sunt:

- sub nivelul posibilităților sale intelectuale
- peste nivelul posibilităților sale intelectuale
- în concordanță cu nivelul posibilităților sale intelectuale
- nu puteți să apreciați

2. Dacă considerați că rezultatele școlare ale fiului/fiicei dumneavoastră sunt sub nivelul posibilităților sale intelectuale, credeți că această situație putea fi evitată?

- Da
- Nu

3. Credeți că, dacă se intervine asupra fiului/fiicei dumneavoastră, printr-un program de sprijin și antrenament, acesta/aceasta va reuși:

- să-și redreseze rezultatele școlare și să-și îmbunătățească comportamentul
- să obțină rezultate școlare foarte bune

4. Cum apreciați capacitatea generală de învățare a fiului/fiicei dumneavoastră (memorare, raționament, inteligență, atenție, limbaj)?

- Foarte bună
- Bună
- Slabă
- Foarte slabă

II. Atitudinea fiului/fiicei dumneavoastră față de învățatură și implicarea în activitățile școlare

1. Cum calificați atitudinea fiului/fiicei dumneavoastră:

- față de învățatură (o singură variantă de răspuns)

- Negativă
- Ușor negativă
- Nu-mi dau seama
- Ușor pozitivă
- Pozitivă

- *față de temele pentru acasă* (o singură variantă de răspuns)

<input type="checkbox"/> Negativă	<input type="checkbox"/> Ușor negativă	<input type="checkbox"/> Nu-mi dau seama
<input type="checkbox"/> Ușor pozitivă	<input type="checkbox"/> Pozitivă	

- *față de activitățile extrașcolare* (o singură variantă de răspuns)

<input type="checkbox"/> Negativă	<input type="checkbox"/> Ușor negativă	<input type="checkbox"/> Nu-mi dau seama
<input type="checkbox"/> Ușor pozitivă	<input type="checkbox"/> Pozitivă	

- *față de cerințele și exigențele formulate de profesori cu privire la promovarea unei discipline școlare* (o singură variantă de răspuns)

<input type="checkbox"/> Negativă	<input type="checkbox"/> Ușor negativă	<input type="checkbox"/> Nu-mi dau seama
<input type="checkbox"/> Ușor pozitivă	<input type="checkbox"/> Pozitivă	

2. În rezolvarea temelor pentru acasă, fiul/fiica dumneavoastră muncește: (o singură variantă de răspuns)

- de cele mai multe ori din proprie inițiativă
- de cele mai multe ori împins de la spate

3. Considerați că fiul/fiica dvs. are înclinații către anumite discipline? (o singură variantă de răspuns)

- Da
- Nu-mi dau seama
- Nu

4. Care sunt aceste discipline?

.....

III. Calitatea comportamentului manifestat de fiul/fiica dumneavoastră în familie (pentru fiecare dintre întrebări, bifați o singură variantă de răspuns)

1. Fiul/fiica dumneavoastră se comportă necuviincios față de membrii familiei (de exemplu: le răspunde, comentează, nu-i salută etc):

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deloc | <input type="checkbox"/> Foarte rar | <input type="checkbox"/> Rar |
| <input type="checkbox"/> Destul de des | <input type="checkbox"/> Des | <input type="checkbox"/> Foarte des |

2. Fiul/fiica dumneavoastră se comportă necuviincios față de rude sau prieteni de familie:

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deloc | <input type="checkbox"/> Foarte rar | <input type="checkbox"/> Rar |
| <input type="checkbox"/> Destul de des | <input type="checkbox"/> Des | <input type="checkbox"/> Foarte des |

3. Fiul/fiica dumneavoastră se comportă necuviincios față de vecini:

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deloc | <input type="checkbox"/> Foarte rar | <input type="checkbox"/> Rar |
| <input type="checkbox"/> Destul de des | <input type="checkbox"/> Des | <input type="checkbox"/> Foarte des |

4. În relația cu membrii familiei, fiul/fiica dumneavoastră:

- *refuză să respecte regulile din casă*

<input type="checkbox"/> Foarte rar	<input type="checkbox"/> Rar	<input type="checkbox"/> Destul de des
<input type="checkbox"/> Des	<input type="checkbox"/> Foarte des	

- *nu răspunde la solicitările dumneavoastră privitoare la îndeplinirea unor sarcini în casă sau privind participarea la activități de timp liber, alături de ceilalți membri ai familiei*

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Foarte rar | <input type="checkbox"/> Rar | <input type="checkbox"/> Destul de des |
| <input type="checkbox"/> Des | <input type="checkbox"/> Foarte des | |

- *nu ține cont de sugestiile sau observațiile pe care i le faceți cu privire la ținuta vestimentară, comportament, activitățile realizate, rezultatele școlare sau prietenii pe care îi are*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *preferă activitățile în fața calculatorului, în detrimentul învățatului sau al activităților de timp liber (de exemplu: sporturi, plimbări în aer liber sau ieșiri cu prietenii)*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *este retras(ă), petrecând timp îndelungat în camera sa*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *este conflictual(ă), creând numeroase neînțelegeri între membrii familiei*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *în conflictele cu părinții, obișnuiește să amenințe că își va provoca rău*
 - Niciodată Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *este agresiv(ă) (fizic și/sau verbal) față de ceilalți*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *nu obișnuiește să vă anunțe unde și când pleacă sau unde se află, atunci când nu este acasă*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *obișnuiește să fugă de acasă, în semn de protest*
 - Niciodată Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

- *își petrece timpul într-un anturaj de cunoștințe și prieteni, pe care îl considerați nepotrivit pentru el(ea)*
 - Foarte rar Rar Destul de des
 - Des Foarte des

5. Pe scala de mai jos, apreciați gradul adaptării din punct de vedere social a fiului/fiicei dumneavoastră, adică calitatea relațiilor cu ceilalți:

- Foarte nesatisfăcătoare Nesatisfăcătoare Nu-mi dau seama
- Satisfăcătoare Foarte satisfăcătoare

IV. Trăsături de personalitate și comportamente

1. Din următoarea listă de trăsături de personalitate și caracteristici ale comportamentelor manifestate de către fiul/fiica dumneavoastră, alegeți-le pe cele care credeți că îl/o caracterizează: (puteți bifa mai multe variante de răspuns):

- este interesat(ă) în mod deosebit de alte activități decât cele școlare, pentru care manifestă anumite aptitudini;

- nu știe să învețe într-un mod eficient;
- își pierde repede interesul pentru activitățile școlare și extrașcolare;
- este dezordonat(ă) și nu își rezolvă temele pentru acasă;
- nu este interesat(ă) de propriul lui (ei) viitor în plan școlar/profesional;
- tinde să se autovictimizeze, pentru a-și justifica comportamentele, rezultatele școlare sau anturajul;
- nu pare interesat(ă) de nivelul și cauzele propriilor rezultate școlare;
- tinde să nu-și asume responsabilitatea pentru propriile rezultate școlare și comportamentele pe care le manifestă în școală, acasă sau în comunitate;
- pare să nu-și cunoască foarte bine propriul lui (ei) potențial;
- nu are încredere în forțele proprii;
- nu îi pasă de nemulțumirile profesorilor referitoare la rezultatele și comportamentul lui(ei) de la școală;
- tinde să prezinte o imagine de sine negativă și o stimă de sine scăzută.

2. Următoarele scurte descrieri se referă la manifestări care pot exprima competențe în planul emoțiilor și al relațiilor sociale, pe care fiul/fiica dvs. le poate deține sau nu. Vă rugăm să apreciați în ce măsură fiecare dintre competențele descrise se reflectă în comportamentele fiului/fiicei dvs. Pentru fiecare dintre competențe în parte, bifați un „X” în dreptul variantei care corespunde cel mai bine părerii dvs.

A. Conștientizarea propriilor emoții:

Fiul/fiica dvs. este conștient(ă) de propriile trăiri emoționale (pozitive sau negative) pe care le identifică, denumindu-le în termeni obișnuiți și sugestivi pentru conținutul lor. Fiul/fiica dvs. poate distinge între diverse emoții pe care le-a trăit, pe care le pune la baza propriilor comportamente sau performanțe. De asemenea, este capabil(ă) să explice care sunt cauzele emoțiilor și sentimentelor pe care le resimte.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
- Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

B. Exprimarea propriilor emoții:

Fiul/fiica dvs. nu ezită să exprime în mod deschis față de dvs. sau alte față de alte persoane și fără teama de a fi judecat(ă) în mod greșit propriile emoții pozitive sau negative. Emoțiile pe care le exprimă sunt clare, comunicând un mesaj precis celorlalți.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
- Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

C. Reglarea propriilor emoții:

În interacțiunea cu membrii familiei, prietenii, profesorii sau colegii de școală, fiul/fiica dvs. caută și reușește să-și stăpânească propriile emoții negative (de exemplu, furia) sau să-și mențină emoțiile pozitive (de exemplu, bucuria), pentru a evita anumite conflicte sau a obține anumite beneficii. Fiul/fiica dvs. își reglează emoțiile în funcție de caracteristicile situațiilor în care se află.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
- Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

D. Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor:

Fiul/fiica dvs. nu se lasă ușor influențat(ă) de emoțiile exprimate de către alte persoane, atunci când acestea urmăresc convingerea sau manipularea celorlalți. Nu este dependent(ă) din punct de vedere emoțional, pentru a-și rezolva sarcinile sau pentru a-și menține imaginea și stima de sine la un nivel ridicat, pentru a obține acceptarea din partea celorlalți sau a-și menține confortul în plan afectiv. Fiul/fiica dvs. este sigur(ă) pe propriile sale emoții, având capacitatea de a le direcționa pentru satisfacerea anumitor scopuri personale.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

E. Prezentarea de sine:

Fiul/fiica dvs. este orientat(ă) către și capabil(ă) de a produce celorlalți o impresie bună despre propria sa persoană, astfel încât să-și atingă scopurile personale sau să evite neplăcerile cauzate de expunerea în fața celorlalți a unei imagini incorecte sau negative. Fiul/fiica dvs. este atent(ă) la imaginea pe care o transmite celorlalți, pentru ca aceasta să fie concordantă cu prima impresie pozitivă pe care a creat-o deja în jur.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

F. Flexibilitatea în emoții și comportamente:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) să se adapteze din punct de vedere emoțional, cognitiv și comportamental la situații și condiții schimbătoare, mai ales la cele nefamiliare și neașteptate. Vorbim despre absența încăpățânării în gândire și în stările emoționale, atunci când sugestiile celorlalți sau cursul evenimentelor sugerează că direcția ar trebui schimbată. Fiul/fiica dvs. este disponibil(ă) să experimenteze noi emoții, idei și acțiuni, în funcție de cursul situațiilor. Această competență socio-emoțională este diferită de cea referitoare la reglarea emoțiilor.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

G. Controlul impulsurilor:

Fiul/fiica dvs. are capacitatea de a rezista în fața tentațiilor de a acționa într-un anumit mod, de exemplu de a-și exprima ostilitatea față de ceilalți. Fiul/fiica dvs. are capacitatea de a-și doza pornirile furioase sau explozive, astfel încât să nu influențeze negativ relațiile cu ceilalți. Este tolerant(ă) la sentimentul de frustrare, reușind să amâne satisfacerea imediată a scopurilor personale, atunci când se interpun interesele celorlalți.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

H. Empatia:

Fiul/fiica dvs. identifică, înțelege și ține cont, în acțiunile lui(ei), de punctele de vedere, emoțiile și sentimentele celorlalți, dând dovadă de considerație și atenție față de situația acestora. Atunci când alte persoane se află în suferință, dă dovadă de compasiune.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

I. Responsabilitatea în planul relațiilor sociale:

În acțiunile pe care le întreprinde și în interacțiunile sociale, fiul/fiica dvs. ține cont de normele de conduită și de regulile „bunului simț” (de exemplu, își respectă promisiunile sau utilizează cu grijă bunurile altora). Prin conduită, fiul/fiica dvs. face dovada conștiinței morale și sociale. Fiul/fiica dvs. stabilește relații de prietenie, având grijă să evite riscurile pe care aceste relații le pot aduce pentru realizarea propriilor scopuri și propria securitate.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

J. Gratificația și sprijinul:

Fiul/fiica dvs. este orientat(ă) către și capabil(ă) de a-i lăuda, aproba și accepta pe ceilalți, atunci când acțiunile lor sunt pozitive sau de a le tolera greșelile și a-i sprijini să și le repare. De asemenea, își exprimă în mod deschis simpatia, sprijinul și încurajarea față de inițiativa celorlalți. Este permanent preocupat(ă) să acorde ajutorul în mod activ și dezinteresat, atunci când ceilalți au nevoie de el.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

K. Rezolvarea de probleme:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) de a sesiza particularitățile și semnificațiile diverselor probleme de viață, mai ales atunci când este vorba despre relații interpersonale. Este capabil(ă) de a-și fixa obiective realiste, de a evalua barierele și resursele de care dispune, pentru soluționarea problemelor pe care le întâmpină. Fiul/fiica dvs. are capacitatea de a identifica mai multe soluții alternative și de a evalua beneficiile și riscurile fiecăreia dintre ele, adoptând, în final, o decizie rațională și responsabilă în raport cu scopurile personale și cu ceilalți.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

L. Angajamentul:

Fiul/fiica dvs. inițiază și/sau se implică în mod activ în activitățile efectuate cu familia, prietenii ori în cele școlare, care necesită lucrul în echipă, fiind motivat(ă) să le finalizeze. Este permanent motivat(ă) de a menține relațiile interpersonale în care este angajat.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

M. Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive:

Fiul/fiica dvs. este orientat(ă) către și capabil(ă) de a iniția și a menține relații bazate pe respect, încredere reciprocă, toleranță, intimitate și schimburi afective cu membrii familiei și alte persoane. În cadrul acestor relații, fiul/fiica dvs. oferă și primește sprijin, fiind capabil(ă) de a face compromisuri, pentru ca

relațiile să funcționeze. Menținerea relațiilor pozitive are la bază orientarea fiului/fiicei dvs. către cultivarea relațiilor de prietenie, precum și abilitatea de a se simți în largul său în interacțiunile cu ceilalți.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

N. Asertivitatea:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) să-și exprime părerile, gândurile și interesele, fără a-i leza pe ceilalți, în mod deschis și fără teamă, chiar și atunci când acestea sunt diferite de ale celorlalți. De asemenea, este capabil(ă) să își susțină propriile drepturi, fără a permite altora să abuzeze de el(ea). În același timp, Fiul/fiica dvs. reușește să-i influențeze pe ceilalți, fără a fi agresiv(ă) sau abuziv(ă).

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

O. Comunicarea:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) să-și exprime într-un mod clar și nuanțat (pe baza unui vocabular bogat) propriile opinii și gânduri, să se exprime verbal în mod adecvat situațiilor de interacțiune cu alte persoane în care se află. Fiul/fiica dvs. știe să utilizeze în mod adecvat limbajul non-verbal (de exemplu, gestică, mimică sau postură), pentru a întări sau direcționa mesajele verbale în sensul unei anumite semnificații.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

P. Cooperarea:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) să îmbine scopurile personale cu cele ale altor persoane (membrii familiei, prieteni, colegi de școală etc.) și să lucreze la anumite sarcini comune. Răspunde în mod activ la cererile din partea adulților și acordă atenție instrucțiunilor pe care le primește. Evită să creeze impedimente în activitățile de grup, pe care trebuie să le realizeze. Atunci când situația o permite, facilitează relațiile dintre membrii grupului din care face parte și cu care lucrează într-o sarcină comună.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

Q. Gestionarea conflictelor:

Fiul/fiica dvs. este capabil(ă) să facă față conflictelor, într-un mod benefic pentru el(ea) și pentru celelalte părți implicate. Reușește să evite escaladarea unui conflict, identificând strategii eficiente pentru ameliorarea lui. Evită atitudinile și comportamentele care ar putea deranja, conducând la apariția unui conflict.

Fiului/fiicei mele, această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

V. Dacă doriți să mai adăugați observații despre fiul/fiica dvs. sau doriți să ne sugerați anumite aspecte pe care le considerați importante pentru programul de antrenament, în care fiul/fiica dvs. urmează să intre, vă rugăm să o faceți în spațiul care urmează:

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

VĂ MULȚUMIM PENTRU COOPERARE!

Copyright © 2012, Magda Tufeanu, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din
Iași, România

ANEXA 8

CHESTIONARUL PENTRU DIRIGINȚI

ELEV (nume și prenume): _____

CLASA: _____

Următoarele întrebări se referă la elevii din lista care v-a fost înmănată. Pentru fiecare dintre ei, sunteți rugat(ă) să reflectați cu mare atenție la reacțiile, atitudinile și comportamentele pe care le-ați observat în conduita acestuia (în timpul orelor, pauzelor, al altor activități școlare și extrașcolare) sau care v-au fost aduse la cunoștință de către profesorii care predau la clasa unde sunteți diriginte, părinți sau de către psihologul școlar. Pentru fiecare întrebare în parte, vă rugăm să bifați cu un „X” sau să completați răspunsul care corespunde cel mai bine imaginii pe care o aveți în prezent despre elevul a cărei evaluare o faceți. Vă rugăm să încercați să fiți cât mai obiectiv(ă) în aprecierile dvs., întrucât acestea ne vor ajuta să ne formăm o imagine despre elevul în cauză cât mai apropiată de realitate și, pe baza acesteia, să structurăm un program de consiliere de grup cât mai adecvat, în care dorim să integrăm elevii din lista pe care ați primit-o.

I. Informații despre rezultatele școlare ale elevului/elevei

(pentru fiecare dintre întrebări, bifați o singură variantă de răspuns)

1. Considerați că rezultatele școlare ale elevului /elevei sunt

- sub nivelul posibilităților sale intelectuale
- peste nivelul posibilităților sale intelectuale
- în concordanță cu nivelul posibilităților sale intelectuale
- nu puteți să apreciați

2. Dacă considerați că rezultatele școlare ale elevului/elevei sunt sub nivelul posibilităților sale intelectuale, credeți că această situație putea fi evitată ?

- Da
- Nu

3. Credeți că, dacă se intervine asupra elevului/elevei printr-un program de consiliere psihopedagogică de grup, acesta/aceasta va reuși:

- să-și redreseze rezultatele școlare și să-și îmbunătățească comportamentul
- să obțină rezultate școlare foarte bune

4. Cum apreciați capacitatea generală de învățare a elevului/elevei (memorare, raționament, inteligență, atenție, limbaj) ?

- Foarte bună
- Bună
- Slabă
- Foarte slabă

II. Atitudinea elevului/elevei față de învățatură și implicarea în activitățile școlare

1. Cum calificați atitudinea elevului/elevei:

- față de învățatură (o singură variantă de răspuns)

- Negativă
- Ușor negativă
- Nu-mi dau seama
- Ușor pozitivă
- Pozitivă

- față de activitățile în clasă (o singură variantă de răspuns)

- Negativă
- Ușor negativă
- Nu-mi dau seama
- Ușor pozitivă
- Pozitivă

- față de activitățile extrașcolare (o singură variantă de răspuns)

- Negativă
- Ușor negativă
- Nu-mi dau seama

- Ușor pozitivă Pozitivă

- față de cerințele și exigențele formulate de profesori cu privire la condițiile de promovare a unei discipline școlare (o singură variantă de răspuns)

- Negativă Ușor negativă Nu-mi dau seama
 Ușor pozitivă Pozitivă

2. În rezolvarea sarcinilor școlare, elevul/eleva muncește: (o singură variantă de răspuns)

- de cele mai multe ori din proprie inițiativă
 de cele mai multe ori împins de la spate

3. Considerați că elevul/eleva are înclinații către anumite discipline ? (o singură variantă de răspuns)

- Da Nu-mi dau seama Nu

4. Care sunt aceste discipline ?

.....

III. Calitatea comportamentului manifestat de elev/elevă în clasă și în școală

(pentru fiecare dintre întrebări, bifați **o singură** variantă de răspuns)

1. Elevul/eleva întârzie la ore:

- Indiferent de disciplină La anumite discipline

2. Elevul/eleva absentează de la ore:

- Indiferent de disciplină La anumite discipline

3. Elevul/eleva deranjează orele:

- Indiferent de disciplină La anumite discipline

4. Elevul/eleva este neatent(ă) sau absent(ă) din punct de vedere al implicării cognitive și emoționale:

- Da Nu

5. Dacă ați răspuns cu „Da” la itemul precedent, vă rugăm precizați dacă elevul/eleva este neatent(ă) sau absent(ă) din punct de vedere al implicării cognitive și emoționale:

- La toate disciplinele Numai la anumite discipline

6. Elevul/eleva se comportă necuviincios față de profesori (le răspunde, comentează, nu-i salută etc):

- Deloc Foarte rar Rar
 Destul de des Des Foarte des

7. În relația cu colegii de clasă, elevul/eleva:

- este retras(ă) și neparticipativ(ă)

- Foarte rar Rar Destul de des
 Des Foarte des

- este conflictual(ă)

- Foarte rar Rar Destul de des
 Des Foarte des

- este agresiv(ă) (fizic și/sau verbal)

- Foarte rar Rar Destul de des

- Des Foarte des

8. Pe scala de mai jos, apreciați gradul adaptării din punct de vedere social a elevului/eleveii, adică calitatea relațiilor cu ceilalți colegi sau cu profesorii:

- Foarte nesatisfăcătoare Nesatisfăcătoare Nu-mi dau seama
 Satisfăcătoare Foarte satisfăcătoare

9. Elevul/eleva are statut de lider informal (colegii se grupează în jurul lui sau îi urmează exemplul):

- Da Nu

IV. Trăsături de personalitate și comportamente

1. Din următoarea listă de trăsături de personalitate și caracteristici ale comportamentelor manifestate de către elev/elevă, alegeți-le pe cele care credeți că îl/o caracterizează (puteți bifa mai multe variante de răspuns):

- este interesat(ă) în mod deosebit de alte activități decât cele școlare, pentru care manifestă anumite aptitudini;
- nu știe să învețe într-un mod eficient;
- își pierde repede interesul pentru activitățile școlare și extrașcolare;
- este dezordonat(ă) și nu își rezolvă temele pentru acasă;
- nu este interesat(ă) de propriul lui (ei) viitor în plan școlar/profesional;
- tinde să se autovictimizeze, pentru a-și justifica comportamentele și rezultatele școlare;
- nu pare interesat(ă) de nivelul și cauzele propriilor rezultate școlare;
- tinde să nu-și asume responsabilitatea pentru propriile rezultate școlare și comportamentele pe care le manifestă în școală;
- pare să nu-și cunoască foarte bine propriul lui (ei) potențial;
- nu are încredere în forțele proprii;
- nu îi pasă de nemulțumirile părinților referitoare la rezultatele și comportamentul lui(ei) de la școală;
- nu-i pasă de imaginea negativă pe care colegii ar putea să și-o formeze despre el (ea);
- tinde să prezinte o imagine de sine negativă și o stimă de sine scăzută.

2. Următoarele scurte descrieri se referă la manifestări care pot exprima competențe în planul emoțiilor și al relațiilor sociale (relațiile cu profesorii, colegii de clasă, ceilalți elevi din școală, personalul auxiliar), pe care elevul(a) le poate deține sau nu. Vă rugăm să apreciați în ce măsură fiecare dintre competențele descrise se reflectă în comportamentele elevului/eleveii pe care îl(o) evaluați. Pentru fiecare dintre competențe, bifați un „X” în dreptul variantei care corespunde cel mai bine părerii dvs.

A. Conștientizarea propriilor emoții:

Elevul(a) este conștient(ă) de propriile trăiri emoționale (pozitive sau negative) pe care le identifică, denumindu-le în termeni uzuali și sugestivi pentru conținutul lor. Elevul(a) poate distinge între diverse emoții pe care le-a trăit, pe care le pune la baza propriilor comportamente sau performanțe. De asemenea, este capabil(ă) să explice care sunt cauzele emoțiilor și sentimentelor pe care le resimte.

Elevului (eleveii) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

B. Exprimarea propriilor emoții:

Elevul(a) nu ezită să exprime în mod deschis și fără teama de a fi judecat(ă) în mod greșit propriile emoții pozitive sau negative, atunci când situațiile interpersonale și activitățile școlare/extrascolare cer acest lucru. Emoțiile pe care le exprimă sunt clare, comunicând un mesaj precis celorlalți.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

C. Reglarea propriilor emoții:

În situațiile de interacțiune cu profesorii sau colegii de școală, elevul(a) caută și reușește să-și stăpânească propriile emoții negative (de exemplu, furia) sau să-și mențină emoțiile pozitive (de exemplu, bucuria), pentru a evita anumite conflicte sau a obține anumite beneficii. Elevul(a) își reglează emoțiile în funcție de caracteristicile situației interpersonale în care se află.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

D. Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor:

Elevul(a) nu se lasă ușor influențat(ă) de emoțiile exprimate de către alte persoane, atunci când acestea urmăresc persuadarea sau manipularea celorlalți. Nu este dependent(ă) din punct de vedere emoțional, pentru a-și rezolva sarcinile sau pentru a-și menține imaginea și stima de sine la un nivel ridicat, pentru a obține acceptarea din partea celorlalți sau a-și menține confortul în plan afectiv. Elevul(a) este sigur(ă) pe propriile sale emoții, având capacitatea de a le direcționa pentru satisfacerea anumitor scopuri.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

E. Prezentarea de sine:

Elevul(a) este orientat(ă) către și capabil(ă) de a produce celorlalți o impresie bună despre propria sa persoană, astfel încât să-și atingă scopurile personale sau să evite neplăcerile cauzate de expunerea în fața celorlalți a unei imagini incorecte sau negative. Elevul(a) este atent(ă) la imaginea pe care o transmite celorlalți, pentru ca aceasta să fie coerentă în timp și concordantă cu prima impresie pozitivă pe care a creat-o deja în jur.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

F. Flexibilitatea în emoții și comportamente:

Elevul(a) este capabil(ă) să se adapteze din punct de vedere emoțional, cognitiv și comportamental la situații și condiții schimbătoare, mai ales la cele nefamiliare și neașteptate. Vorbim despre absența rigidității în gândire și în stările emoționale, atunci când sugestiile celorlalți sau cursul evenimentelor sugerează că direcția ar trebui schimbată. Elevul(a) este disponibil(ă) să experimenteze noi emoții, idei și acțiuni, în funcție de cursul situațiilor. Această competență socio-emoțională este diferită de cea referitoare la reglarea emoțiilor.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

G. Controlul impulsurilor:

Elevul(a) are capacitatea de a rezista în fața tentațiilor de a acționa într-un anumit mod, de exemplu de a-și exprima ostilitatea față de ceilalți. Elevul(a) are capacitatea de a-și doza pornirile furioase sau explozive, astfel încât să nu influențeze negativ relațiile cu ceilalți. Este tolerant(ă) la sentimentul de frustrare, reușind să amâne satisfacerea imediată a scopurilor personale, atunci când se interpun interesele celorlalți.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

H. Empatia:

Elevul(a) identifică, înțelege și ține cont, în acțiunile lui(ei), de punctele de vedere, emoțiile și sentimentele celorlalți, dând dovadă de considerație și atenție față de situația acestora. Atunci când alte persoane se află în suferință, dă dovadă de compasiune.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

I. Responsabilitatea în planul relațiilor sociale:

În acțiunile pe care le întreprinde și în interacțiunile sociale, elevul(a) ține cont de normele de conduită și de regulile „bunului simț” (de exemplu, își respectă promisiunile sau utilizează cu grijă bunurile altora). Prin conduită, elevul(a) face dovada conștiinței morale și sociale. Elevul(a) stabilește relații interpersonale, având grijă să evite riscurile pe care acestea le pot aduce pentru realizarea propriilor scopuri și propria securitate.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

J. Gratificația și sprijinul:

Elevul(a) este orientat(ă) către și capabil(ă) de a-i lăuda, aproba și accepta pe ceilalți, atunci când acțiunile lor sunt pozitive sau de a le tolera greșelile și a-i sprijini să și le repare. De asemenea, își exprimă în mod deschis simpatia, sprijinul și încurajarea față de inițiativa celorlalți, pe cale verbală sau nonverbală. Este permanent preocupat(ă) să acorde ajutorul în mod activ și dezinteresat, atunci când ceilalți au nevoie de el.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

K. Rezolvarea de probleme:

Elevul(a) este capabil(ă) de a sesiza particularitățile și semnificațiile diverselor probleme de viață, mai ales atunci când este vorba despre relații interpersonale. Este capabil(ă) de a-și fixa obiective realiste, de a evalua barierele și resursele de care dispune, pentru soluționarea problemelor pe care le întâmpină. Elevul(a) are capacitatea de a identifica mai multe soluții alternative și de a evalua beneficiile și riscurile fiecăreia dintre ele, adoptând, în final, o decizie rațională și responsabilă în raport cu scopurile personale și cu interesele celorlalți.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică

- Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

L. Angajamentul:

Elevul(a) inițiază și/sau se implică în mod activ în activitățile școlare și extrașcolare, care necesită lucrul în echipă, fiind motivat(ă) să le finalizeze. Este permanent motivat(ă) de a menține relațiile interpersonale în care este angajat.

Elevului (eleveii) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

M. Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive:

Elevul(a) este orientat(ă) către și capabil(ă) de a iniția și a menține relații bazate pe respect, încredere reciprocă, toleranță, intimitate și schimburi afective cu colegii de clasă, profesorii sau alte persoane semnificative pentru el(ea). În cadrul acestor relații, elevul(a) oferă și primește suport informațional și emoțional, fiind capabil(ă) de a face compromisuri, pentru ca relațiile să funcționeze. Menținerea relațiilor pozitive are la bază orientarea elevului(ei) către cultivarea relațiilor de prietenie, precum și abilitatea de a se simți în largul său în interacțiunile cu ceilalți.

Elevului (eleveii) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

N. Asertivitatea:

Elevul(a) este capabil(ă) să-și exprime părerile, gândurile și interesele, fără a-i leza pe ceilalți, în mod deschis și fără teamă, chiar și atunci când acestea sunt diferite de ale celorlalți. De asemenea, elevul(a) este capabil(ă) să își susțină propriile drepturi, fără a permite altora să abuzeze de el(ea). În același timp, elevul(a) exercită o influență asupra altora, fără a fi agresiv(ă) sau abuziv(ă).

Elevului (eleveii) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

O. Comunicarea:

Elevul(a) este capabil(ă) să-și exprime într-un mod clar și nuanțat (pe baza unui vocabular bogat) propriile opinii și gânduri, să se exprime verbal în mod adecvat situațiilor interpersonale în care se află. Elevul(a) știe să utilizeze în mod adecvat limbajul non-verbal (de exemplu, gestică, mimică sau postură), pentru a întări sau direcționa mesajele verbale în sensul unei anumite semnificații. Elevul(a) face dovada capacității de a recunoaște semnificațiile unor expresii verbale sau non-verbale, așa cum sunt acestea reflectate în societatea și cultura noastră, utilizându-le în propria conduită socială.

Elevului (eleveii) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

P. Cooperarea:

Elevul(a) este capabil(ă) să îmbine scopurile personale cu cele ale altor persoane și să lucreze la sarcini comune prilejuite de diverse activități școlare sau extrașcolare. Răspunde în mod activ la cererile profesorilor sau ale colegilor și acordă atenție instrucțiunilor pe care le primește. Evită să creeze impedimente în activitățile de grup, pe care trebuie să le realizeze. Atunci când situația o permite, facilitează relațiile dintre membrii grupului din care face parte și cu care lucrează într-o sarcină comună.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

Q. Gestionarea conflictelor:

Elevul(a) este capabil(ă) să facă față conflictelor, într-un mod benefic pentru el(ea) și pentru celelalte părți implicate. Reușește să evite escaladarea unui conflict, identificând strategii eficiente pentru ameliorarea lui. Evită atitudinile și comportamentele care ar putea deranja, conducând la apariția unui conflict.

Elevului (elevei) evaluat(e), această competență:

- Nu îi este caracteristică deloc Îi este puțin caracteristică Îi este caracteristică
 Îi este foarte caracteristică Nu-mi dau seama

V. Dacă doriți să mai adăugați observații despre elevul/eleva pe care tocmai l(-ați) evaluat(-o) sau doriți să ne sugerați anumite aspecte pe care le considerați importante pentru programul de consiliere individuală sau de grup, în care elevul/eleva urmează să intre, vă rugăm să o faceți în spațiul care urmează:

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

VĂ MULȚUMIM PENTRU COOPERARE!

Copyright © 2012, Magda Tufeanu, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din
Iași, România

ANEXA 9

CHESTIONARUL PENTRU FEED-BACK-UL OFERIT DE PARTICIPANȚI LA SFÂRȘITUL FIECĂREI ȘEDINȚE

Întâlnirea nr. _____ Data ____/____/____

1. Gândindu-te la întâlnirea de astăzi, te rog să ne spui cât de mulțumit ești de următoarele aspecte:

- | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|---|
| ✓ tema abordată | <input type="checkbox"/> Deloc mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Puțin mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ activitățile propuse | <input type="checkbox"/> Deloc mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Puțin mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ relația cu ceilalți membrii ai grupului | <input type="checkbox"/> Deloc mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Puțin mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ relația cu <i>trainer</i>-ul | <input type="checkbox"/> Deloc mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Puțin mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ modul în care formatorul a lucrat cu grupul | <input type="checkbox"/> Deloc mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Puțin mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Mulțumit(ă) | <input type="checkbox"/> Foarte mulțumit(ă) |

2. Dacă ai sugestii cu privire la viitoarele întâlniri, te rugăm să le faci în spațiul de mai jos:

Îți mulțumesc pentru participarea la întâlnirea de astăzi!

Copyright © 2013, Magda Tufeanu, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din
Iași, România

ANEXA 10

CHESTIONARUL PENTRU FEED-BACK-UL OFERIT DE PARTICIPANȚI LA SFÂRȘITUL PROGRAMULUI

Nume și prenume _____ Data ___/___/_____

Deoarece părerea ta este importantă pentru noi, te rugăm să ne ajuți să îmbunătățim calitatea viitoarelor programe de antrenament și dezvoltare personală, răspunzând la următoarele întrebări.

1. Enumeră cele mai importante nevoi personale care te-au determinat să participi la acest program de antrenament pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. În legătură cu activitățile la care ai participat în cadrul întâlnirilor programului, te rugăm să ne spui în ce măsură consideri că:

	într-o mică măsură	într-o oarecare măsură	într-o mare măsură
au fost în acord cu tema anunțată			
au avut un conținut practic			
au fost clare și le-ai înțeles			
au fost creative			
au fost atractive			
te-au ajutat să te cunoști mai bine			
te-au învățat ceva care, într-adevăr, ți se pare folositor în viața ta de zi cu zi			

3. În legătură cu modul în care formatorul și-a făcut treaba în cadrul întâlnirilor programului, te rugăm să ne spui în ce măsură consideri că:

	într-o mică măsură	într-o oarecare măsură	într-o mare măsură
a oferit indicații și explicații clare			
a oferit sugestii practice, pe care le consideri utile pentru tine			
a fost creativ și deschis spre nou, inedit			
a încurajat inițiativa, libertatea de exprimare și creativitatea participanților			
a fost orientat spre colaborarea cu participanții grupului			
a manifestat o atitudine prietenoasă			
a creat o atmosferă plăcută, destinsă în grupul de participanți			

4. Gândindu-te la grupul de participanți din care ai făcut parte, te rugăm să ne spui:

Ce anume ți-a plăcut:

Ce anume nu ți-a plăcut:

5. În urma programului la care ai participat, ce lucruri noi crezi că ai învățat, care te-ar putea ajuta să-ți îmbunătățești relațiile cu ceilalți (părinți, frați, prieteni, colegi de școală) ?

6. Dintre temele (competențele) care au fost abordate în cadrul programului la care ai participat, care dintre ele ți-au trezit interesul în mod deosebit și ai vrea să le dezvoltți în viitoare programe, la care ai putea alege să participi ?

7. Gândindu-te la toate aspectele programului de antrenament pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale (temele abordate, activitățile desfășurate, modul în care formatorul a lucrat cu grupul, relația pe care ai avut-o cu formatorul, relația cu ceilalți membri ai grupului) la care ai participat, te rugăm să ne indici cât de mulțumit(ă) ești. Pentru a răspunde, pune un "X" în căsuța corespunzătoare gradului tău de mulțumire:

Foarte puțin mulțumit(ă)	Puțin mulțumit(ă)	Destul de mulțumit(ă)	Foarte mulțumit(ă)

8. Te rugăm să ne dai sugestii pentru îmbunătățirea unui viitor program de dezvoltare personală, la care ai vrea să participi:

Îți mulțumesc pentru participarea la program și te aștept și cu altă ocazie!

Copyright © 2013, Magda Tufeanu, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din
Iași, România

ANEXA 11

PROGRAMUL FORMATIV-AMELIORATIV

Durata unei ședințe: 90 minute

Strategii formative utilizate:

- ✓ Metode și procedee: expunerea, problematizarea, exemplificarea, dezbateră, sumarizarea, jocul de rol, imaginarea de situații de viață, punerea în situații, reflecții individuale pe marginea unor situații ipotetice, munca independentă, lucrul pe echipe, completarea de fișe de lucru structurate, realizarea de desene, colaje și postere, aprecierea verbală.
- ✓ Materiale: coli de flipchart, markere, coli de scris, coli desen albe sau colorate, hârtie glacé, carioci și culori, creioane, pixuri, lipici, fișe de lucru, alte materiale.
- ✓ Moduri de organizare: frontal/individual/grupe

Notă: Exercițiile individuale sau pe echipe au fost preluate sau adaptate din următoarele lucrări de specialitate: *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere – capitolul Comunicare și conflict; Jocul de-a viața: exerciții pentru orele de dirigenție; Creativitatea. Curs rapid: 150 de tehnici și exerciții; 100 de idei despre și pentru adolescenți; Ghid de resurse practice pentru activitatea de consiliere și orientare a elevilor; Medierea conflictelor; Transformarea nonviolentă a conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor; Comunicarea eficientă; Conflictele și comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor; Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru; Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuare a efectelor; Programul „Pașaport pentru succes” în dezvoltarea emoțională, socială, cognitivă și personală a adolescenților din clasele IX-XII; Diversity activities for youth and adults; Emotional intelligence activities for teens (ages 13-18); Guide to cooperative games for social change; 365 low or no cost workplace teambuilding activities: Games and exercises designed to build trust and encourage teamwork among employees; Have team building games...will travel. A guide to games, skits and songs for all ages; Ice breakers, energizers, team builders and other activities for TRU youth group; More Diversity activities for youth and adults; The big book of conflict resolution games. Quick, effective activities to improve communication, trust, and collaboration; The big book of team motivating games. Spirit-building, problem-solving and communication games for every group;*

Domenii și subdomenii ale competențelor sociale și emoționale care au fost urmărite în programul de antrenament

DOMENII MAJORE	SUBDOMENII
domeniul percepției și reprezentării emoțiilor și al exprimării de sine	conștientizarea propriilor emoții
	exprimarea propriilor emoții
	prezentarea de sine
	independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor
domeniul controlului excitabilității emoționale și al reglării comportamentale	reglarea propriilor emoții
	flexibilitatea în emoții și comportamente
	controlul impulsurilor
domeniul sensibilității față de nevoile și problemele celorlalți	empatia
	gratificația și sprijinul
domeniul responsabilității și al selectării conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale	abilitatea de a devolta relații pozitive cu ceilalți
	responsabilitatea în relațiile sociale
	angajamentul
	asertivitatea
	comunicarea
	cooperarea
	gestionarea conflictelor
rezolvarea de probleme	

ȘEDINȚA 1

Temă: Ședință introductivă

Scop: Intercunoașterea participanților și asigurarea coeziunii grupului prin identificarea percepției asupra succesului profesional și a semnificațiilor atribuite acestuia, prin raportare la valorile proprii și ale persoanelor semnificative; conștientizarea influenței modelelor percepute asupra propriei grile de valori

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă influența modelului de succes pe care ei îl valorizează asupra structurării propriilor așteptări și valori;
- să-și analizeze propriile trăiri emoționale;
- să inter-relaționeze optim cu ceilalți membri în vederea rezolvării sarcinilor de grup, prin valorificarea resurselor personale;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiul de autoprezentare:

„Povestea prenumelui” (după Banea și Morărașu, 2009)

Relevanța pentru ședință: Asigură acomodarea între membrii grupului.

Descriere: Fiecare elev își va scrie prenumele pe un ecuson și va prezenta grupului „istoria” acestuia (cine l-a mai purtat din familie, cine i l-a ales, care este motivul alegerii, cum se simte cu numele său, cum este alintat, cum este apelat de persoane diferite – din familie sau din grupul de prieteni – cum preferă să fie numit în grup, ce crede că semnifică prenumele său, dacă i se potrivește și îl reprezintă sau dacă și-ar fi dorit să aibă un alt prenume și care ar fi acesta).

Întrebări pentru discuții:

- Pentru ce considerați că a fost util acest exercițiu?
- Cum ați perceput această activitate? Cum v-ați simțit?

2. Exercițiul specific etapei de consiliere:

„Vedetele” (după Banea și Morărașu, 2009)

Relevanța pentru ședință: Permite intercunoașterea membrilor grupului, din prisma intereselor și valorilor și facilitează consolidarea relațiilor în grupul de lucru.

Descriere: Sunt împărțite fișe cu numele și pozele unor personalități din diferite domenii (sport, televiziune, presă, literatură etc.). Elevii sunt invitați să prezinte succint ce cunosc despre acestea, punctând pe calitățile, resursele, punctele tari pe care le apreciază/admiră la persoana respectivă și care, conform opiniei lor, au constituit elementele care le-au asigurat succesul.

Întrebări pentru discuții:

- Ce valori credeți că stau la baza reușitei în atingerea scopurilor în viață? Dar pentru construirea unei relații armonioase cu cei din jur?

3. Exercițiul de încheiere:

„Automobilul” (după Banea și Morărașu, 2009)

Descriere: Pe tablă se va desena mașina echipei și se va spune elevilor că aceasta este una specială care merge cu atât mai bine, cu cât membrii echipei introduc în rezervor mai multe calități. Fiecare elev va trebui să lipească în dreptul rezervorului un post-it pe care a scris calitățile ce îi sunt caracteristice, cu care contribuie la alcătuirea combustibilului magic. Pe parcursul ședințelor, va fi reluată această temă, a contribuției comune la realizarea unor obiective în grup/echipă

Temă pentru ședința următoare:

- Gândiți-vă cu ce ați asemui echipa voastră după această primă întâlnire. Ce caracteristici are acum și ce ați putea să îmbunătățiți? Care ar putea fi contribuția voastră personală?

ȘEDINȚA 2

Temă: Conștientizarea propriilor emoții

Scop: Formarea abilităților de conștientizare și înțelegere a propriilor stări emoționale prin decodificarea relației emoții – gânduri – comportamente

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să identifice și să descrie propriile stări emoționale;
- să identifice ce tip de comportamente (productive sau distructive) sunt generate de stările emoționale pe care le experimentează, la un moment dat;
- să analizeze propriile stări emoționale, reflectând la cauzele care le produc și la comportamentele și cognițiile asociate acestora;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Astăzi mă simt ...” (după „Today I Feel...”, din „Emotional intelligence for teens ages 13-18”)

Relevanța pentru ședință: Conduce către recunoașterea emoțiilor bazale și definirea lor și către definirea și exemplificarea emoțiilor complexe. Permite exersarea unor modalități de afirmare a emoțiilor pozitive și a asumării/împărtășirii emoțiilor negative.

Descriere: Se distribuie fișe de lucru cu desene/imagini ce reprezintă sugestiv emoțiile de bază. Se solicită fiecărui elev să încercuiască, pe propria foaie, imaginea/imaginile care ilustrează ceea ce simte el în acel moment, să descrie emoția sau emoțiile mixte pe care le trăiește (denumire, descrierea expresiilor faciale și a comportamentelor asociate și posibili factori declanșatori) și modul în care ar putea să interacționeze pozitiv cu cei din jur, în situația dată.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit expunând în fața celorlalți sentimentele și emoțiile voastre?
- Ce ați remarcat, ascultându-i pe colegii voștri, în ceea ce privește modalitățile de exteriorizare a emoțiilor de orice fel?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Pătratele emoțiilor” (după „Emotional Squares”, din „Emotional intelligence for teens ages 13-18”)

Relevanța pentru ședință: Permite inițierea unei discuții referitoare la motivele pentru care aceeași emoție poate genera uneori comportamente productive și alteori distructive.

Descriere: Fiecare elev primește o fișă de lucru pe care sunt trecute o serie de emoții simple sau complexe. Se solicită elevilor să scrie în fiecare pătrat alăturat, ce fac/cum anume se comportă atunci când experimentează emoția respectivă, apoi să aprecieze care dintre comportamentele descrise sunt productive (pozitive) și care sunt distructive (negative). În final li se cere să aprecieze ce tip de comportament exersează cu precădere.

Întrebări pentru discuții:

- Ce credeți că determină apariția unor comportamente diferite atunci când persoanele parcurg aceleași emoții?

b) „Aceeși poveste, dar cu detalii diferite” (Drugăș, 2012, pp. 130-131)

Relevanța pentru ședință: Permite evidențierea relației dintre emoții, cogniții și comportamente și diferențele interindividuale.

Descriere: Se împart fișele de lucru, pe care este trecută o povestire din care lipsesc unele porțiuni¹. Se solicită elevilor să completeze spațiile libere (trăiri, reacții, gânduri etc) după cum consideră că ar face ei

¹ **Aceeși poveste, dar cu detalii diferite.** Era o seară ploioasă. Acest lucru mă făcea să fiu trist și lipsit de dorința de a vedea pe cineva, de a face ceva, orice, chiar nimic. Mă gândeam că poate ar fi mai bine să dar totuși eram indecis. Să sau m-aș simți mai bine dacă Dintr-o dată aud bătăi la ușa camerei mele. Cineva dorește să vorbească cu mine, fără a ști că eu Spun „Da?” și intră pe ușă, mama. „Of!” mă gândeam eu „Oare?” „- Dorești să vii la masă? Am terminat acum de pregătit mâncarea ta preferată,! Am văzut că ești cam în această seară, așa că am vrut să „Hmm!”, ziceam eu în sinea mea. „ Ce drăguț din partea ei! Chiar ador când face lucruri din acestea, dar” „- „Nu am chef acum”, i-am spus eu destul de Dar” „Iar am făcut-o de

înșiși. În secvența următoare, formatorul citește pasajele comune, iar elevii, pe rând, continuă cu informațiile notate de fiecare dintre ei. Urmează discuțiile finale unde vor fi subliniate diferențele dintre modurile în care indivizii se raportează (gânduri, emoții și comportamente) la aceeași situație de viață.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați observat, ascultând poveștile create de fiecare dintre voi, referitor la relația dintre gânduri, emoții și comportamente?

Temă pentru ședința următoare:

- Realizați o pagină de jurnal pentru o zi din săptămâna care urmează. Notați evenimentele prin care ați trecut în ziua respectivă, emoțiile pe care le-ați trăit în acele momente și alături lipiți imagini sugestive pentru acestea (pot fi decupate din reviste sau chiar făcute de voi).

ȘEDINȚA 3

Temă: Reglarea propriilor emoții; exprimarea propriilor emoții

Scop: Formarea abilităților de automanagement emoțional prin exersarea capacității de reglare și exprimare a emoțiilor, în vederea transformării situațiilor percepute ca fiind negative în oportunități pozitive de învățare și dezvoltare

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să identifice emoțiile disfuncționale pe care le-au parcurs în timpul desfășurării activităților din cadrul grupului și comportamentele asociate, care le-au generat;
- să aplice un model simplu de modelare a gândurilor, emoțiilor și reacțiilor comportamentale;
- să explice importanța reglării/autoreglării emoțiilor, în contextul experiențelor de viață (personale, școlare, sociale);

ACTIVITĂȚI

1. Exerciții introductive:

a) „The Ball Game” (preluat din *Ice Breakers, Energizers, Team Builders and Other Activities for TRU Youth Groups*)

Relevanța pentru ședință: Permite, pe lângă captarea atenției, detensionarea pe parcursul ședinței și asigurarea unui climat favorabil în timpul lucrului, fără a fi utilizate observații sau admonestări.

Descriere: La începutul întâlnirii, formatorul arată participanților că are o minge. În secvența următoare, sunt anunțate regulile jocului: când mingea este aruncată în aer, toți participanții vor striga, vor aplauda sau vor râde. Cu cât mingea este aruncată mai sus, cu atât zgomotul trebuie să fie mai tare și cu cât mingea este aruncată mai jos, cu atât zgomotul trebuie să fie mai scăzut. Când mingea stă în mâna consilierului/psihologului, atunci trebuie să fie liniște. Exercițiul poate fi utilizat pentru captarea atenției, atât la începutul ședinței cât și pe parcursul ei.

Întrebări pentru discuții:

- De ce credeți că această modalitate de a fi atenționați, atunci când există tendința de a se produce dezordine în grup, este mai eficientă decât simplele observații?

b) „Regulile ne aparțin!” (Drugaș, 2012, pp. 35-36)

Relevanța pentru ședință: Stimulează elevii în conștientizarea comportamentelor ce disturbă activitățile de grup și în analiza variantelor funcționale cu care pot fi înlocuite acestea. Asigură cadrul pentru formularea unor norme de grup, unanim acceptate.

Descriere: Elevii vor fi împărțiți în echipe, după un criteriu ales de formator și li se vor înmâna fișele de lucru. Fiecare grup va avea sarcina de a scrie/reprezenta pe foaia primită, un comportament negativ pe

oaie!”, gândeam în sinea mea, când mama a ieșit din cameră destul de „De ce nu pot poate ar fi.....” Mă uitam afară cum ploua, cum loveau stropii mici geamurile într-o seară destul de Și atunci m-am gândit „Ce ar fi să? Cred că dacă....., mă voi simți poate și eu” Fără să mai stau mult pe gânduri, am ieșit din cameră și..... În final, seara nu s-a dovedit a fi atât de..... !

care l-a sesizat în timpul ședințelor de lucru și care ar trebui interzis. Totodată, vor trebui să noteze și emoțiile resimțite de fiecare dintre ei atunci când au experimentat situația respectivă. În următoarea secvență, fiecare grup va prezenta celorlalți participanți rezultatul activității sale. În acest timp, un voluntar va nota ideile rezultate, le va prezenta tuturor și va mai solicita și alte idei. Exercițiul se finalizează cu elaborarea setului de norme de grup, care va fi afișat.

Întrebări pentru discuții:

- De ce credeți că este necesar să avem un set de norme de grup unanim acceptate?
- Ce s-ar întâmpla dacă acestea nu ar exista?

3. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„Situatiile” (după Banea și Morărașu, 2009)

Relevanța pentru ședință: Permite realizarea unei discuții pe tema, ce înseamnă funcțional și disfuncțional în abordarea problemelor curente de viață

Descriere: Se împart elevii pe echipe. Li se oferă câte o fișă care cuprinde descris un scenariu de viață², pentru care ei vor trebui să elaboreze două variante de abordare (una pozitivă și cealaltă negativă). Mai întâi, formatorul prezintă un exemplu. La final, fiecare echipă anunță variantele formulate și se discută pe marginea acestora, iar ceilalți vor oferi răspunsuri alternative.

Întrebări pentru discuții:

- Care pot fi consecințele unei abordări disfuncționale a evenimentelor din viața noastră? Dar consecințele abordării funcționale a acestora?

Temă pentru ședința următoare:

- Exersați aplicarea strategiei autoreglării emoționale, prin înlocuirea gândurilor/emoțiilor distructive cu gânduri/emoții constructive. Notați situația și cum ați procedat, pentru a ne povesti la întâlnirea următoare.

ȘEDINȚA 4

Temă: Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor, prezentarea de sine

Scop: Formarea deprinderilor de afirmare a propriei identități, prin realizarea unei prezentări de sine coerente și concordante în timp și a deprinderilor de manifestare a independenței în exprimarea gândurilor și a emoțiilor

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă importanța cunoașterii de sine, pentru consolidarea componentelor Eului;
- să recunoască și să descrie factorii care îi influențează în luarea deciziilor
- să facă față la presiunea negativă exercitată de anturaj, prin afirmarea independenței în exprimarea gândurilor și a emoțiilor;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Cookie Towers” – „Turnul din fursecuri” (Peragine Jr., p. 71)

Relevanța pentru ședință: Activează participanții și stimulează colaborarea în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru. Pune în evidență beneficiile obținute prin respectarea regulilor și normelor de lucru în grup.

² a) părinții tăi spun „nu”, de fiecare dată când vrei să ieși cu prietenii în oraș; b) unii colegi nu îți acordă suficientă atenție și nu te cunosc cum ești tu; c) colegii au rezultate școlare mai bune decât tine, deși ești la fel de deștept ca ei; d) îți place de o fată/un băiat, dar îți este rușine să relaționezi cu ea/el; e) crezi că unele materii care se predau la școală nu sunt suficient de interesante sau importante pentru tine.

Descriere: Se împarte grupul în echipe de câte patru până la șase membri. Se dă fiecărei echipe un număr egal de fursecuri. Sarcina este ca fiecare echipă să realizeze un turn de fursecuri, care să reziste „în picioare” cât mai mult timp.

Întrebări pentru discuții:

- Ce s-a întâmplat când ați încercat să suprapuneți fursecurile simultan?
- Ce s-a schimbat după ce ați stabilit să aplicați unele reguli?
- Ce reguli ați adoptat pentru finalizarea optimă a sarcinii?
- Care sunt normele de grupului vostru? Care sunt respectării aplicării acestora?

2. Exercițiul specific etapei de consiliere:

„**Comoara cu nestemate**” (Drugăș, 2012, pp. 211-212)

Relevanța pentru ședință: Asigură cadrul pentru conștientizarea importanței cunoașterii de sine în vederea inițierii unei prezentări de sine realiste și concordante în timp, ca prim pas în managementul personal.

Descriere: Se împarte fișa de lucru „Comoara cu nestemate” tuturor participanților. Se explică acestora că, în imagine, este desenat un cufăr plin cu nestemate, care reprezintă tot ceea ce au ei mai bun. Se solicită participanților să asocieze fiecărei pietre prețioase sau bijuterii, din comoară, câte o calitate sau o trăsătură pozitivă pe care ei o au. Trăsăturile pot fi de natură fizică, cognitivă, afectivă sau socială. După finalizarea sarcinii individuale, fiecare elev trebuie să prezinte colegilor comoara proprie, pentru ca toți să cunoască punctele sale forte.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit când v-ați identificat calitățile? Cât de ușor v-a fost?
- Cum v-ați simțit când v-ați prezentat calitățile în fața celorlalți?

3. Exercițiul de energizare:

„**Please-Please Smile!**” (Fletcher și Kunst, 2006, p. 15)

Relevanța pentru ședință: Energizează grupul. Deschide perspective de problematizare privind definirea și explicarea abilității/competenței de a fi independent în exprimarea gândurilor și a emoțiilor.

Descriere: Toți participanții, în afară de un voluntar (care este situat în centru), formează un cerc. Voluntarul alege o persoană din grup, în fața căreia se înclină, teatral, uitându-se în ochii ei și-i spune: „Dragă, dacă mă simpatizezi, vrei te rog să-mi zâmbești?”. Destinatarul acestei propuneri trebuie să răspundă: „Dragă, te simpatizez, dar pur și simplu nu pot zâmbi!”. Dificultatea exercițiului constă în aceea că, destinatarul nu are voie să zâmbească, să-și rotească colțurile gurii, sau să scoată vreun sunet chicotit, chiar dacă voluntarul poate face orice să-i provoace astfel de reacții (numai nu are voie să-l atingă). Dacă destinatarul zâmbește, atunci face schimb de locuri cu voluntarul. Exercițiul se parcurge până la atingerea scopului.

Întrebări pentru discuții:

- Descrieți experiența pe care ați trăit-o.
- Ce ați simțit atunci când nu ați primit zâmbetul solicitat?
- Ce ați simțit când ați fost determinați să râdeți, chiar dacă vă străduiați să nu o faceți?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „**De cine este influențată decizia mea ?**” (Drugăș, 2012, pp. 177-178)

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea inițierii unei discuții privind natura și ierarhizarea factorilor externi, care pot influența luarea unei decizii și măsura în care se manifestă independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor în acest context.

Descriere: Se împarte, fiecărui participant fișa de lucru denumită „De cine poate fi influențată decizia mea ?”. Se cere participanților să acorde o valoare de la 1 la 3 pentru a descrie gradul în care factorul respectiv îi influențează luarea deciziilor și de asemenea să specifice ce alți factori mai pot exista.

Întrebări pentru discuții:

- Cum anume acționează, asupra voastră, factorii externi de influență?
- Ce impact are acțiunea lor asupra voastră?
- Care sunt factorii cu influența cea mai puternică?

b) „**Presiunea prietenilor**” (Vernon, 2008, pp. 53-54)

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea inițierii unei discuții privind influența grupului de prieteni asupra deciziilor luate în perioada adolescenței.

Descriere: Se inițiază o discuție privind semnificația expresiei „presiunea prietenilor” și a tipului de influență exercitată de aceștia (pozitivă sau negativă). Se împart participanții în grupuri de câte patru, li se dau carduri scrise cu diverse situații, li se cere să discute despre modul în care prietenii pot exercita presiune în acele contexte și apoi li se cere să noteze pe spatele cardurilor ideile reieșite. La sfârșitul secvenței vor fi împărtășite grupului extins principalele concluzii. În ultima fază a exercițiului, se inițiază o discuție comună privind modalitățile de a face față presiunii prietenilor.

Întrebări pentru discuții:

- Care sunt caracteristicile presiunii bune și a presiunii rele exercitate de prieteni?
- De ce este dificil să rezisti la presiunea prietenilor?

Temă pentru ședința următoare:

- Imaginați-vă că sunteți concurenți la Miss și Mister Boboc. Una dintre probe este un moment de auto-prezentare. Ce anume ați spune despre propria voastră persoană, astfel încât să fiți cât mai convingători în fața juriului?
- În grupul vostru de prieteni, unii dintre membri fac presiuni pentru a vă petrece weekend-ul într-un club foarte scump. Aveți o sumă fixă de bani, pe care doriți să o folosiți în alt scop. Cum procedați și de ce?
- Explicați semnificația pe care o are pentru voi expresia „a te lua după turmă”.

ȘEDINȚA 5

Temă: Controlul impulsurilor; flexibilitatea în emoții și comportamente

Scop: Formarea deprinderilor de conștientizare/decodare a emoțiilor resimțite și de monitorizare a comportamentelor generate de acestea, în vederea adaptării flexibile la situații și condiții schimbătoare. Formarea deprinderilor de control a reacțiilor emoționale și comportamentale

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să explice conceptul de flexibilitate în emoții și comportamente și avantajele adoptării unei conduite flexibile;
- să utilizeze metode de antrenare a controlului emoțional și comportamental;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Answer the question!” (Scannell și Scannell, 2010, p. 23)

Relevanța pentru ședință: Asigură reacomodarea și creșterea nivelului de confort în grupul de lucru, la întoarcerea din vacanța de primăvară.

Descriere: Elevii vor fi așezați în cerc. Se precizează că fiecare dintre ei va adresa o întrebare deschisă (se explică ce înseamnă întrebare deschisă) colegului din dreapta sa și va răspunde la întrebarea pusă de colegul din stânga sa. Fiecare participant trebuie să rețină, atât întrebarea pe care a pus-o cât și răspunsul pe care l-a dat. În secvența următoare, elevii își schimbă locurile între ei, astfel încât să nu mai aibă „vecinii” dinainte. Jocul se reia, cu aceleași reguli, numai că acum fiecare elev va pune întrebarea pe care a pus-o și prima dată, dar va da și răspunsul inițial, indiferent de întrebarea care îi este adresată.

Întrebări pentru discuții:

- Ce v-a plăcut la această activitate? Ce provocări ați întâmpinat?
- Ce impact a avut răsul asupra voastră? Cum v-a influențat?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Desen la patru mâini” (Ghercă și Ghercă, p. 42)

Relevanța pentru ședință: Reprezintă un punct de plecare pentru discutarea conceptului de flexibilitate în emoții și comportamente.

Descriere: Elevii sunt împărțiți în grupuri de câte patru persoane. Se oferă, fiecărui grup, câte o coală mare de hârtie și câte un marker. Se solicită membrilor echipelor să prindă simultan (fiecare cu mâna cu care scrie) marker-ul și apoi să deseneze împreună pe coala de hârtie un bărbat și o femeie. Se comunică elevilor că trebuie să respecte următoarele condiții: să nu vorbească între ei, să se încadreze într-un timp limită de cinci minute iar desenul să ilustreze stilul propriu al fiecărui participant. La final, se ierarhizează desenele, în funcție de corectitudinea realizării lor.

Întrebări pentru discuții:

- Ce emoții ai simțit, pe parcursul exercițiului?
- Ce a trebuit să faci pentru a finaliza sarcina, conform cerințelor?

b) „Cum să fac ?” (după „*But We Always Do It This Way*”, din „*Emotional intelligence for teens ages 13-18*”)

Relevanța pentru ședință: Permite aprofundarea discuțiilor pe tema managementului personal și conștientizarea modului în care poți face față optim diverselor roluri sociale pe care le deții, dacă ești flexibil în emoții și comportamente.

Descriere: Se împart elevii pe echipe și li se distribuie fișa de lucru „Cum să fac?”³. Se solicită elevilor să citească situația prezentată și să răspundă, în scris, întrebărilor puse.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit punându-vă în locul personajului?
- Dați exemple de situații, din viața personală, când a fost necesar să fiți flexibil. Ce roluri ați jucat atunci?

3. Exercițiul de energizare:

„**Înțelegerea**” (Ghercă și Ghercă, p. 56)

Relevanța pentru ședință: Deschide perspective de problematizare privind conceptele impulsivitate și control al impulsurilor. Energizează participanților.

Descriere: Se înmânează elevilor fișa denumită „Înțelegerea”⁴. Se solicită să lucreze individual, într-un timp limită de trei minute, respectând cerințele exercițiului (adică să citească tot textul înainte de a începe rezolvarea propriu-zisă). La final, se analizează rezolvarea sarcinii.

³ Imaginează-ți că, în vacanța de vară, alegi să mergi voluntar la o fermă, unde funcționează o tabără de preșcolari. Aici sunt cazați 15 copii. Datorită calităților tale ai fost numit supraveghetor șef. Într-o dimineață, când te trezești, constăți că directorul taberei, consilierul, bucătarul și grădinarul au gripă și au fost internați în spital. Timp de câteva ore, până când vor putea fi înlocuiți, trebuie să le ții locul. În acea dimineață ei aveau de făcut următoarele treburi, pe care va trebui să le rezolvi tu: directorul trebuia să pregătească lista cu ce trebuie de cumpărat pentru întreaga săptămână și să primească o delegație care să inspecteze tabăra, în vederea oferirii de fonduri nerambursabile; consilierul trebuia să facă activități cu copiii; bucătarul trebuia să pregătească micul dejun și să facă meniul pentru ziua următoare; grădinarul trebuia să ude grădina de legume. Ce modalități de a fi flexibil găsești, pentru a face treburile celorlalți, dar în același timp copiii să fie în siguranță? Ce probleme ar putea apărea dacă refuzi să fii flexibil?

⁴ Urmați pașii indicați, în maximum 3 minute: Citește totul înainte de a începe. Scrie-ți numele pe colțul din dreapta-sus al acestei coli. Încercuiește cuvântul „numele” de la punctul 2. Desenează 4 pătrate în colțul din stânga-sus al acestei coli. Înscrie în fiecare pătrat câte un cerculeț. Semnează sub numele tău (scris în colțul din dreapta-sus). Pune titlul acestei coli „DA, DA, DA”. Subliniază complet rândurile 6 și 7. Desenează o cruce în colțul din dreapta-jos al acestei coli. Trasează un triunghi în jurul crucii. Încercuiește cuvântul „stânga-sus” de la punctul 4. Pe spatele acestei coli, înmulțește 70 cu 45. Rostește (tare) prenumele tău. Strigă: „urmez instrucțiunile”. În josul acestei pagini, adună 107 cu 234. Încercuiește rezultatul obținut. Numără cu voce tare de la 1 la 10. Înțepă de 3 ori coala, aici. Dacă ești primul care ai ajuns la acest punct, strigă: „Eu sunt cel care respect

Întrebări pentru discuții:

- Din ce cauză majoritatea participanților nu au rezolvat corect sarcina?
- Ce înseamnă să fii impulsiv?
- La școală, ce situații întâlnim în care este utilă această competență?
- Ce credeți că înseamnă controlul asupra impulsurilor?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Butonul de alarmă” (după Scannell, 2010, p. 195)

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea conștientizării factorilor ce pot determina apariția unor reacții necontrolate (de exemplu: pierderea calmului).

Descriere: Se distribuie o fișă de lucru pe care elevii sunt rugați să descrie factorii/situațiile care le pot declanșa reacții necontrolate.

Întrebări pentru discuții:

- Acum că ați conștientizat care sunt punctele voastre emoționale sensibile, ce credeți că puteți face?
- Care ar putea fi o modalitate de a recunoaște și controla „butonul nostru de alarmă”?

b) „Abecedarul” (Stein și Book, 2003, pp. 35-50)

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea reactualizării, completării și exersării modelului ABC(DE) elaborat de Albert Ellis.

Descriere: Se împart elevii pe echipe și li se dă fișa de lucru denumită „Abecedarul”. În prima secvență, se cere elevilor să citească, cu atenție, exemplul respectiv și modalitatea de soluționare oferită. În următoarea secvență, se oferă echipelor o situație și li se cere să parcurgă pașii din exemplul prezentat anterior, oferind propria rezolvare. În final, se discută abordările, fiecare echipă prezentând ce a lucrat. Se propune elevilor ca acasă, să se gândească la o situație pe care au trăit-o sau pe care o parcurg în acest moment și să o rezolve, conform pașilor arătați. Se precizează că exercițiul lucrat acasă va putea fi discutat ședința următoare, pentru a primi feed-back.

Întrebări pentru discuții:

- Cu ce v-a ajutat acest exercițiu?
- Cum puteți proceda pe viitor, pentru a vă fi mai simplu să vă controlați emoțiile?

Temă pentru ședința următoare:

- Dați exemple de situații în care capacitatea voastră de a vă adapta ideile, trăirile și comportamentele la condiții schimbătoare v-ar putea fi de folos.
- Cum ați reacționa în următoarele situații ? a) în timp ce vizionați un film preferat la TV, fratele mai mare intră în cameră și schimbă canalul fără să vă anunțe că va face acest lucru; b) un prieten vă acuză, pe nedrept, că ați făcut un anumit lucru.

ȘEDINȚA 6

Temă: Empatia

Scop: Dezvoltarea abilităților de cunoaștere, interpretare, apreciere și reactivitate empatică în cadrul interacțiunilor sociale.

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să identifice situațiile în care este necesar să fie empatici;
- să înțeleagă și să aprecieze empatic persoanele cu care interacționează;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Find your type” (Fletcher și Kunst, 2006, p. 7)

instrucțiunile cel mai bine”. După ce citești, nu urma decât instrucțiunile 1 și 2. Aducă-ți prenumele în fața numelui. Subliniază-ți prenumele. Pune jos creionul.

Relevanța pentru ședință: Introduce gradual în tema ședinței, permițând definirea conceptului de identificare.

Descriere: Se pregătesc câteva seturi de cartonașe pe care sunt trecute denumirile unor animale (câte patru de același fel). Se solicită elevilor să extragă câte un cartonaș, dar să nu dezvăluie ce este scris pe el. Fiecare dintre elevi trebuie să-și găsească colegii care dețin cartonașe asemănătoare, fără să vorbească între ei, ci doar făcând ceva ce ar face animalul respectiv.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit în pielea animalului trecut pe cartonaș? Dar când ați v-ați regăsit „rudele”?
- Cât de greu v-a fost să vă identificați cu animalul scris pe cartonaș?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„Sunt un/o ...” (după Clegg și Birch, 2003, pp. 144-145)

Relevanța pentru ședință: Pregătește abordarea temei empatiei, conducând la clarificarea semnificației conceptului de personificare.

Descriere: Se pregătesc cartonașe pe care sunt trecute denumirile unor obiecte. Se solicită elevilor să extragă câte un cartonaș și să se prezinte celorlalți ca și cum ar fi obiectul respectiv.

Întrebări pentru discuții:

- Ce a fost special la această activitate? Dacă o comparați cu prima activitate, ce puteți spune?
- Cum v-ați simțit personificând obiectul și punându-vă în locul acestuia?

3. Exercițiu de energizare:

„Artificiile” (Ghercă și Ghercă, p. 33)

Relevanța pentru ședință: Deconectează de la contextul cognitiv creat prin parcurgerea activității anterioare, destinde atmosfera de lucru și activează participanții.

Descriere: Se comunică elevilor că joacă rolul unor artificii. Ei trebuie să se așeze în cerc și să stea ghemuiți, iar la semnalul consilierului să simuleze aprinderea unui chibrit. Coordonându-se, pentru a se mișca simultan, „artificiile” vor începe să se rotească în spirale fiecare făcând cercuri cu mâinile prin aer, iar apoi vor „decola” spre cer. În acest moment, participanții trebuie să bată foarte repede cu palmele în pulpele picioarelor lor și să se ridice gradat din poziția ghemuit, în picioare, apoi să se bată cu palmele pe coapse și piept, până vor ajunge să bată din palme deasupra capului. „Explozia” artificiilor va fi momentul final, care va fi marcat, de către participanți, printr-o săritură și prin producerea puternică a sunetului „bum”, imitând zgomotul specific desfășurării artificiilor pe cer.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați simțit executând acest exercițiu?
- Ce beneficii v-a adus această activitate?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Get the memo” (Scannell, 2010, p. 197)

Relevanța pentru ședință: Permite punerea în situația de a fi empatic și inițierea unei discuții pe tema acestei competențe.

Descriere: Se împarte fiecărui elev o fișă de lucru, pe care va trebui să o completeze, propunând o sarcină și desemnând un coleg care să o realizeze în fața celorlalți. Fișele sunt confidentiale și odată completate, vor fi predate împăturite formatorului, care se va așeza în mijlocul unui cerc format din participanți. Se anunță elevii că, atunci când cineva își aude numele, trebuie să facă un pas în față și să execute sarcina care i se va da. Toate notificările trebuie citite repede deoarece – și acest lucru nu-l cunosc elevii – de fapt, fiecare va trebui să execute chiar sarcina pe care o pregătise pentru altcineva.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați simțit în momentul în care v-ați dat seama că va trebui să executați voi înșivă ceea ce ați pregătit pentru altcineva?
- Cum v-a făcut să vă simțiți faptul că „v-ați trezit în papucii altuia”?
- Cum explicați următoarea afirmație: „Este bine ca, înainte de a te certa/supăra cu cineva sau a cere cuiva să facă ceva, să privești lucrurile și din perspectiva acestuia.”?

b) „Joc de rol” (Bogorin și Tudose, 2007, pp. 62-65)

Relevanța pentru ședință: Permite exersarea empatiei, prin joc de rol.

Descriere: Se oferă un exemplu de situație (reală sau imaginară), iar câțiva participanți trebuie să joace rolurile persoanelor implicate. Cei care nu au roluri vor fi observatori/spectatori. La final se discută despre activitate. Pentru o mai bună conștientizare, rolurile de gen vor fi inversate (băieții vor avea roluri de fete/femei, iar fetele de băieți/bărbați). Activitatea se poate relua cu altă situație, jucată de alți actori.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit jucând rolurile pe care le-ați avut?
- Care este cauza apariției problemei, din perspectiva rolului jucat?
- Cum ați rezolvat problema, fiind personajul respectiv? Cum ați rezolva problema, fiind voi înșivă?
- Cei care ați fost observatori, cum ați perceput lucrurile?

Temă pentru ședința următoare:

- Identificați, în filmul sau în cartea preferată, situații în care un personaj a fost empatic și descrieți care a fost contextul, ce a simțit și ce a făcut acesta.

ȘEDINȚA 7

Temă: Responsabilitatea în planul relațiilor sociale; gratificația și sprijinul

Scop: Formarea abilităților de manifestare a responsabilității în planul relațiilor sociale, prin inițierea de acțiuni și relații adaptate normelor morale și sociale; formarea deprinderilor de implicare suportivă și altruistă în relațiile interpersonale, prin utilizarea gratificației și sprijinului

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să se raporteze la necesitățile altora, adoptând conduite suportive și responsabile;
- să utilizeze aprecierile pozitive și atitudinea suportivă în vederea gratificării și sprijinirii necondiționate a celorlalți;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Bătaia cu bulgări ... de hârtie” (după „Snowball”, din „Have Team Building Games... Will Travel”)

Relevanța pentru ședință: Permite ancorare în activitățile ședinței, energizarea participanților și inițierea de discuții de tip problematizare pe tema responsabilității sociale.

Descriere: Se oferă fiecărui elev câte o foaie de hârtie, unde să scrie câteva situații care, după părerea lui, nu au legătură cu responsabilitatea socială. După aceea, fiecare trebuie să facă un semn distinctiv pe foaia proprie (pentru a o recunoaște) și să o mototolească sub forma unui bulgăre de zăpadă. În secvența următoare, pentru un minut, se inițiază o bătaie cu „bulgări”. În final, fiecare elev ia „bulgărele” cel mai apropiat și citește ce scrie, după care arată care sunt implicațiile civice ale acțiunilor/activităților menționate acolo și cum ar trebui să se manifeste responsabilitatea în planul relațiilor sociale, în acel caz. Dacă sunt necesare clarificări, se identifică „autorul” și i se cer lămuriri. Pot veni cu opinii și ceilalți membri ai grupului.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit dând o interpretare proprie unei situații povestite de altă persoană?
- La ce a trebuit să fiți atenți în timpul bătaii cu bulgări? De ce?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„Unequal Resources” (preluat din lucrarea „More Diversity Activities for Youth and Adults”, p. 5)

Relevanța pentru ședință: Evidențiază atitudinile și așteptările față de persoane din medii economice diferite. Oferă posibilitatea analizării modului în care adolescenții se pot implica civic, ca expresie a responsabilității sociale.

Descriere: Se împart elevii în cinci grupuri. Fiecare echipă trebuie să realizeze un poster și pentru aceasta primește câte o pungă (opacă) în care se găsesc materiale necesare. Deși au de realizat aceeași activitate, diferența constă în faptul că fiecare pungă conține un număr diferit de obiecte – începând de la strictul necesar (un creion obișnuit și unul colorat) și progresiv, până la diverse materiale de lucru (creioane

normale, creioane colorate, hârtie asortată colorată, foarfece, rigle, markere colorate, lipici, bandă, sclipici, panglici etc). Dacă apar întrebări, se precizează că acestea sunt condițiile de lucru. Se urmărește dinamica execuției acestui exercițiu, în condițiile în care echipele nu au voie să se ajute reciproc. Când timpul s-a scurs (aproximativ 15 minute), cei care au materiale neutilizate trebuie să le pună înapoi în pungă. Se afișează posterele și se discută. După aceea, se va continua activitatea, de această dată, echipele având voie să se ajute reciproc. La final, se compară cele două ipostaze ale jocului

Întrebări pentru discuții:

- Cum te-ai simțit când ai observat că ați colegi au avut mai multe/mai puține materiale decât tine? Cum ai interpretat această situație?
- În ce fel cantitatea resurselor puse la dispoziție au afectat proiectul grupului vostru?
- De ce crezi că am elaborat această activitate în acest fel?
- În ce alte situații oamenii au avantaje față de alții?
- Ce poate suplini lipsurile materiale, pentru a avea succes?

3. Exercițiu de energizare:

„Insula” (Ghercă și Ghercă, p. 48)

Relevanța pentru ședință: Energizează și favorizează dezvoltarea și întărirea coeziunii grupului prin cooperare și solidaritate. Ajută la introducerea conceptului de gratificație și sprijin

Descriere: Se delimitează cu cretă pe podea, un mic perimetru (cam de un metru pătrat) în spațiul unde au loc activitățile. Se comunică că acea zonă este o „insulă”. În funcție de distanța geografică de la care participanții au venit (indicativul clasei din care provin), aceștia sunt invitați să se aranjeze în jurul insulei. Cel venit de la cea mai mare distanță se așeza cel mai departe de insulă, iar gazdele chiar lângă ea. Odată aranjamentul făcut, el reprezintă poziția de start a jocului. La semnalul formatorului, participanții vor trebui să ajungă toți pe „insulă” (în interiorul perimetrului desenat), în timpul cel mai scurt. Insula se găsește în mijlocul unui „ocean” adânc, bântuit de „rechini”, iar participanții, ca membri ai aceluiași grup, „supraviețuiesc” doar împreună pe mica insulă. Ca atare, aceștia vor fi nevoiți să se îngrămădească, să se cațere sau să se susțină prin orice mijloace – eforturile lor fiind o rezultată a cooperării și solidarității manifestate între ei. Pentru a fi mai elocvent, inițial se poate parcurge o etapă a activității, în care fiecare trebuie să se descurce singur.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit atunci când ați încercat să vă descurcați singuri?
- Cum v-ați simțit atunci când ați fost sprijinit de ceilalți?

4. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„High Five” (preluat din „*Emotional intelligence for teens ages 13-18*”)

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea conștientizării unei modalități facile de gratificare și de oferire a suportului, evidențiind efectele întăririi stimei de sine, prin complimente.

Descriere: Se lipește câte o foaie de hârtie pe spatele fiecărui elev, după care încep să se plimbe prin încăperea și să-și scrie unii altora câte un comentariu pozitiv (compliment). La final, fiecare persoană își desprinde hârtia de pe spate și citește ce au spus ceilalți despre ea. Urmează o discuție pe baza comentariilor comune.

Întrebări pentru discuții:

- Cum vă simțiți când sunteți apreciat?

Temă pentru ședința următoare:

- În săptămâna care urmează, felițată-ți colegii care au diverse realizări (făcând aprecieri pozitive asupra reușitelor lor) și oferă-ți ajutorul la treburile casnice sau în alte situații (la școală, în grupul de prieteni). Notează ce ai simțit făcând acestea și cum au reacționat ceilalți.

ȘEDINȚA 8

Temă: Comunicarea; asertivitatea (I)

Scop: Dezvoltarea abilităților de învățare a limbajului responsabilității.

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să descrie formele comunicării;
- să compare tipurile de comunicare verbală/nonverbală/paraverbală;
- să utilizeze ascultarea activă în comunicarea cu semenii;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Micul purceluș” (după Banea și Morărașu, 2009)

Relevanța pentru ședință: Ancorează elevii în activitățile ședinței. Permite inițierea unui dialog privind rolul menținerii contactului vizual în comunicare.

Descriere: Se fixează pe tablă, o coală mare de hârtie. Se solicită ca fiecare dintre participanți, legat la ochi, să deseneze pe această hârtie un purceluș, fără să ridice creionul de pe hârtie. La finalul activității, va fi ales cel mai bine desenat purcel.

Întrebări pentru discuții:

- Ce credeți despre modul de desfășurare al exercițiului? Care ar fi fost rezultatul, dacă nu ați fi fost legați la ochi?
- Care este rolul menținerii contactului vizual în comunicare? Creați o paralelă între activitatea desfășurată și comunicare.

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Draw” (Scannell și Scannell, 2010, p. 79)

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea temei privind comunicarea interpersonală: elementele componente ale comunicării, tipuri de comunicare, bariere în comunicare etc. Ajută în conștientizarea: dezavantajelor comunicării într-un singur sens, a importanței primirii/acordării de feed-back și a importanței clarificării/înțelegerii mesajelor primite.

Descriere: Se așează elevii câte unul în spatele celui alt. Numai ultimului elev din șir i se prezintă un desen, pe care va trebui să-l „deseneze” cu un deget, pe spatele colegului/colegei care se află în fața sa. La rândul său acesta/aceasta va desena, mai întâi pe o bucată de hârtie și apoi pe spatele celui/celei din față ceea ce crede că a desenat elevul(a) din spatele său. Tot așa, până la capătul șirului. În final, se compară toate desenele cu desenul original.

Întrebări pentru discuții:

- Când credeți că nu mai avem controlul asupra comunicării (când comunicarea „se duce la vale”)?
- Care sunt motivele pentru apariția decalajelor de comunicare?
- Ce putem face pentru a ne sigura că mesajul nostru va fi înțeles?

b) „Oh” (Scannell și Scannell, 2010, p. 85)

Relevanța pentru ședință: Permite trecerea în revistă a unor aspecte privind comunicarea paraverbală.

Descriere: Formatorul prezintă grupului o foaie de hârtie pe care este scris cuvântul „Oh!”. Se cere elevilor să pronunțe acest cuvânt, după care li se spune că vor auzi niște afirmații, iar ei vor trebui să spună „Oh!” folosind tonul vocii pentru a sublinia sensul propoziției.

Întrebări pentru discuții:

- Cum un cuvânt poate exprima atât de multe sensuri?
- Ce v-a învățat această activitate despre puterea tonului vocii?
- Ce trebuie să reținem din această activitate?

c) „Fotograful” (după Pânișoară, 2008, p. 104)

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea problematicii referitoare la limbajul nonverbal.

Descriere: Se împart elevii în trei echipe, cărora li se înmânează câte un bilet pe care este notată o situație. În fiecare echipă va fi ales un personaj numit „fotograful”, care va avea sarcina să-i aranjeze pe colegii săi „înghețați” într-o anumită postură, ca și cum printr-o fotografie ar surprinde scenariul trecut pe biletul care le-a revenit. Membrii celorlalte echipe vor trebui să identifice situația „imortalizată” și emoțiile personajelor.

Întrebări pentru discuții:

- Comentați experiența aceasta. Cum ați identificat emoțiile?
- Ce tip de comunicare reprezintă cel pe care s-au bazat personajele din fotografie?

Temă pentru ședința următoare:

- Propuneți familiei, prietenilor sau colegilor de clasă un joc prin care să desfășurați o activitate comună, dar timp de o oră să vă înțelegeți fără să vorbiți. Notați cum s-a desfășurat activitatea voastră, ce anume ați simțit realizând-o și părerile participanților.

ȘEDINȚA 9

Temă: Comunicarea; asertivitatea (II)

Scop: Dezvoltarea abilităților de învățare a limbajului responsabilității.

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să recunoască elemente ale comunicării nonverbale;
- să recurgă la ascultarea activă;
- să comunice asertiv, prin utilizarea aserțiunii „Eu...”;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Turnul Babel” (Clegg și Birch, 2003, pp. 63-64)

Relevanța pentru ședință: Activează și pregătește grupul pentru problematica ședinței.

Descriere: Se cere elevilor să scrie fiecare pe câte o bucățică de hârtie numărul de litere al prenumelui său, apoi să o îndoie și să o țină între buze, scrisul fiind lizibil din față. Se împarte grupul în două echipe de aceeași mărime. Mai departe, exercițiul se desfășoară contra cronometru: membrii echipelor trebuie să se așeze în ordine descrescătoare, în funcție de numărul trecut pe bilețele, fără să vorbească, așa încât numele scurte să fie poziționate mai sus iar cele egale, la nivel egal. Nici un genunchi nu trebuie să atingă podeaua. Echipa care încalcă vreuna dintre reguli, o ia de la capăt. Câștigă echipa care finalizează mai repede. Înviniții îi vor aplauda și felicita pe învingători.

Întrebări pentru discuții:

- Ce a lipsit pentru ca exercițiul să fie mai ușor de realizat?
- De ce a reușit să finalizeze mai repede echipa câștigătoare?
- Cum v-ați simțit cei care ați aplaudat?
- Cum v-ați simțit cei care ați fost felicitați și aplaudați?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„Limbajul trupului” (Shapiro, 1998, pp. 92-93)

Relevanța pentru ședință: Evidențiază rolul ascultării active în comunicare. Exemplifică rolul limbajului corporal/nonverbal în comunicarea eficientă.

Descriere: Se formează perechi. În diadă, elevii trebuie să povestească ceva (fiecare ce dorește) timp de un minut, dar să vorbească în același timp. Concomitent, trebuie să încerce să asculte și ce spune celălalt. După trecerea minutului, se solicită elevilor să își spună unii altora ce au înțeles din ce a spus partenerul de discuție. În următoarea secvență, fiecare pereche va completa fișa de lucru denumită „Limbajul trupului” (ce înseamnă limbaj corporal pozitiv, ce înseamnă limbaj corporal negativ). În partea a doua a exercițiului, unul dintre elevi va povesti o întâmplare pe care a avut-o recent iar celălalt elev va asculta, făcând apel la elemente de limbaj corporal negativ. După câteva minute, ascultătorul va executa elemente de limbaj corporal pozitiv și apoi se vor inversa rolurile.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit când ascultătorul a făcut uz de elemente de limbaj corporal negativ?
- Cum v-ați simțit când ascultătorul a folosit elemente de limbaj corporal pozitiv?
- Cum putem să arătăm cuiva că îl ascultăm fără să vorbim? Dați exemple concrete.

- De ce este important să recurgem la elemente de limbaj corporal pozitiv când avem o dispută cu cineva?

3. Exercițiul de energizare:

„Am I assertive?” (preluat din „*Emotional intelligence for teens ages 13-18*)

Relevanța pentru ședință: Introduce în tematica propusă, contribuind la înțelegerea conceptului de asertivitate.

Descriere: Se distribuie elevilor fișa denumită „Sunt asertiv?”⁵, pe care trebuie să o completeze. La final, se discută pe marginea răspunsurilor.

Întrebări pentru discuții:

- Ce înseamnă să fii asertiv? Explicați cu cuvintele voastre și dați exemple.

4. Exercițiul specific etapei de consiliere:

„Învăță tipurile de comunicare” (Drugaș, 2012, pp. 108-109; Băban, 2009, p. 108)

Relevanța pentru ședință: Permite înțelegerea tipurilor de comunicare (agresivă, pasivă, asertivă) și exersarea acestora. Permite exersarea limbajului asertiv (Aserțiunea „Eu...”).

Descriere: Se împart elevii în trei grupuri, fiecare grup primind câte o foaie pe care este descris un tip de comunicare (agresivă, pasivă, asertivă). Fiecare echipă trebuie să organizeze informațiile cuprinse în fișa ce i-a revenit și apoi să explice colegilor din celelalte grupuri, ce au aflat. În următoarea secvență, se cere elevilor să completeze o altă fișă cu răspunsurile aferente unor situațiilor menționate acolo, în conformitate cu tipurile de comunicare învățate (de această dată, grupurile trebuie să dea răspunsuri pentru toate cele trei variante). Pentru răspunsul asertiv, vor utiliza limbajul responsabilității.

Întrebări pentru discuții:

- Care dintre cele trei limbaje este mai eficient? De ce?
- Cum ne ajută utilizarea aserțiunii „Eu” în situații de conflict?

5. Exercițiul de evaluare a ședinței de consiliere:

„Bingo!” (după Peragine Jr., p. 132)

Relevanța pentru ședință: Stimulează comunicarea între participanți și utilizarea abilităților antrenate pe parcursul ședinței.

Descriere: Se oferă fiecărui elev o fișă de lucru construită ca un bilet de „Bingo”, în cadranele cărui sunt trecute o serie de caracteristici. Pentru fiecare cadran, trebuie să fie identificat un coleg care să aibă caracteristica respectivă și i se trece numele acolo. Elevii sunt îndemnați să se plimbe prin sală și să discute unii cu ceilalți. Cine completează un rând, o coloană sau o diagonală, strigă „Bingo!”.

Întrebări pentru discuții:

- Ce cunoștințe, dobândite în ședințele de până acum ați utilizat pentru realizarea acestui exercițiu ?

Tema pentru ședința următoare:

- Exersați, în situațiile care se vor ivi săptămâna viitoare, comunicarea asertivă și aserțiunea „Eu...”! Notați rezultatele sau consecințele!

ȘEDINȚA 10

Temă: Angajamentul; cooperarea

Scop: Dezvoltarea abilităților de inițiere și angajare în activități de lucru în echipă, de susținere și de facilitare a interacțiunilor de grup prin implicare activă și participativă.

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

⁵ Gândește-te la un moment când nu ai fost luat în seamă. Ce s-a întâmplat?; Ce ai făcut? Care crezi că ar fi fost o modalitate mai bună de a aborda situația? (răspuns sau comportament). Gândește-te la un moment când ai fost agresiv. Ce s-a întâmplat?; Ce ai făcut?; Care crezi că ar fi fost o modalitate mai bună de a aborda situația? (răspuns sau comportament).

- să-și identifice calitățile pe care le pot utiliza în vederea interrelaționării optime în grup și a îndeplinirii sarcinilor comune;
- să exerseze abilitățile de a se angaja în sarcini de grup și de cooperare în cadrul grupului;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„The party” (preluat din „Team-building exercises for teens”)

Relevanța pentru ședință: Contribuie la activarea grupului, la identificarea resurselor individuale puse la dispoziție în vederea finalizării unor sarcini comune. Evidențiază modul în care fiecare participant se vede ca parte a grupului.

Descriere: Se pregătește un banner de hârtie, frumos ornat. Se așează elevii în cerc și li se împart: bilețele de hârtie, pixuri și baloane și li se spune că sunt chemați să organizeze, împreună, o petrecere. Fiecare elev trebuie să scrie pe propria bucuțică de hârtie, punctele tari sau talentele cu care contribuie la petrecere și apoi să o introducă într-un balon pe care îl va umfla. Toate baloanele astfel umflate vor fi așezate într-o grămadă, în mijlocul cercului. În secvența următoare se desemnează o persoană care va extrage un balon din grămadă, îl va sparge, va citi biletul din interior și va spune numele autorului. Cel strigat va merge la banner, va desena un balon în care își va trece numele și calitatea/talentul său, după care va merge în centrul cercului și va alege un alt balon pe care îl va sparge. Activitatea continuă astfel, până când s-au epuizat baloanele din centrul cercului.

Întrebări pentru discuții:

- Cum pot fi utilizate calitățile voastre pentru a îmbunătăți lucrul în grup?
- Credeți că există calități de care are nevoie grupul vostru, dar nu le-ați găsit în baloane? Cum puteți face să le aduceți?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „It's a what?” (Scannell, 2010, p. 211)

Relevanța pentru ședință: Permite introducerea activităților legate de angajament și cooperare, conștientizarea importanței colaborării în vederea îndeplinirii sarcinilor de grup și înțelegerea obstacolelor care pot apărea în calea colaborării.

Descriere: Se împarte grupul în echipe de câte cinci sau șase elevi, cărora li se dă câte o foaie albă. Se alege câte o persoană din fiecare echipă, care va începe să deseneze o formă sau un contur timp de cinci secunde. Când s-au scurs, formatorul strigă „Schimbați !”, iar foaia trece la persoana din dreapta, care va trebui să continue desenul timp de alte cinci secunde, când se solicită trecerea foii la următorul elev. Nu este permis să se vorbească în timpul sau înainte de începerea executării desenului. Desenul trebuie finalizat într-un minut.

Întrebări pentru discuții:

- Care au fost așteptările voastre la terminarea desenului?
- Echipa ta a desenat ceva cunoscut?
- Cum ar fi decurs lucrurile dacă ați fi putut colabora? Referiți-vă și la condițiile impuse.
- Ce ar fi fost necesar pentru o bună colaborare?
- Ce înseamnă să nu poți colabora?

b) „Contrary” (preluat din *Ice Breakers, Energizers, Team Builders and Other Activities for TRU Youth Groups*, p. 5)

Relevanța pentru ședință: Permite compararea situației în care nu se putea colabora (exercițiul anterior) cu situația în care nu se dorește colaborarea (lipsa implicării și a flexibilității).

Descriere: Se împart elevii în perechi. În cadrul fiecărei perechi, alternativ se va face schimb de roluri: lider și executant. Liderul va face anumite mișcări iar executantul va face exact opusul, după care invers. Eventual se dă o sarcină de rezolvat.

Întrebări pentru discuții:

- Ce înseamnă să nu vrei să colaborezi? Dați exemple.
- Care poate fi efectul lipsei disponibilității de colaborare asupra rezultatelor echipei?

c) „O poveste unică” (Drugaș, 2012, pp. 49-50)

Relevanța pentru ședință: Permite exersarea abilităților de angajare și cooperare.

Descriere: Se împart elevilor fâșii de hârtie și apoi sunt rugați să noteze, simultan, pe acestea prima idee/propoziție care le vine în minte. Se cere elevilor să citească pe rând ideile notate după care li se cere să creeze împreună o poveste. Sarcina comună constă în a găsi modalități cât mai ingenioase de a așeza ideile cap la cap, pentru a forma o poveste coerentă, chiar dacă este ciudată și haioasă. Pentru aceasta se oferă o serie de cuvinte de legătură⁶.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit pe parcursul acestei sarcini?
- Ce ați constatat realizând această activitate?

3. Exercițiu de evaluare a ședinței de consiliere:

„Mascota” (Drugăș, 2012, p. 51)

Relevanța pentru ședință: Pune în practică abilitățile de angajare și cooperare.

Descriere: Se cere fiecărui elev să-și aleagă o hârtie pe care să o decupeze în forma pe care o dorește. Se grupează elevii în echipe de câte patru și li se cere să lipească piesele decupate individual, în forma pe care o doresc. Unui grup de patru, se va alătura un alt grup de patru și vor lipi împreună formele rezultate anterior. În final, se va obține o singură lucrare care va fi finisată și denumită. Aceasta va fi mascota grupului. La finalul activității, se va analiza acest proces.

Temă pentru ședința următoare:

- Propuneți grupului de prieteni sau familiei o activitate pe care să o coordonați și care să implice realizarea unui obiectiv comun. Fiecare membru al grupului trebuie să aibă un rol bine determinat. Notați ce ați simțit, ce au simțit ceilalți și cum s-a desfășurat proiectul vostru.

ȘEDINȚA 11

Temă: Abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți; gestionarea conflictelor

Scop: Optimizarea interrelaționării în situații firești de viață, dar și în situații critice.

Obiective:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să contribuie la consolidarea unui mediu favorabil, în grupurile de lucru;
- să utilizeze abilitățile de a face față conflictelor;

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„So much in common” (preluat din *Ice Breakers, Energizers, Team Builders and Other Activities for TRU Youth Groups*, p. 16)

Obiective: activarea și mobilizarea

Relevanța pentru ședință: Asigură activarea și mobilizarea grupului în vederea începerii ședinței. Permite identificarea calităților, caracteristicilor comune sau a diferențelor dintre participanți și a modului în care toate acestea pot fi valorificate pentru realizarea unor sarcini comune.

Descriere: Fiecare participant primește câte o foaie de hârtie și un pix. Atunci când formatorul dă semnalul „Porniți !”, fiecare elev trebuie să identifice trei persoane care are lucruri în comun și să le noteze. De asemenea, trebuie să noteze și câteva diferențe.

Întrebări pentru discuții:

- După ce criterii ați selectat persoanele pe care le-ați abordat?
- Ce lucruri neobișnuite ați descoperit?
- Cum ați procedați ca să aflați ce lucruri aveți în comun cu ceilalți?

⁶ mi s-a părut aiurea când,apoi, iar, când am văzut, dintr-odată, așa ceva, vrei să spui că, credeam că, oricum, totuși, adică, niciodată nu am crezut, și atunci, numai până când, în viitor, și când ne-am întors, tocmai ce, însă, dar, nu m-am așteptat, nicidecum etc.

- Ce implicații credeți că are faptul că aveți lucruri în comun cu alții ? Dar diferențe?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere:

„**Naufragiul**” (după Drugaș, 2012, pp. 51-52; după „*Have Team Building Games... Will Travel*”, p. 15)

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea conceptului de abilitate de a dezvolta relații interpersonale pozitive, identificarea dimensiunilor acestei competențe și eventuale consecințe ale nepracticării ei. Permite exersarea unor modalități de interacțiune eficiente, în vederea dezvoltării unor relații interpersonale pozitive.

Descriere: Se împart elevii în trei echipe. Se solicită elevilor să-și imagineze că se află pe un vapor gata să eșueze pe o insulă pustie, iar ei pot lua de pe vas doar câte un obiect fiecare. Odată ajunși la mal (fiecare echipă pe altă insulă), „naufragiații” trebuie să-și împartă rolurile, astfel încât acestea să fie în concordanță cu calitățile fiecărui membru și să le asigure supraviețuirea în acele condiții. Odată stabilite rolurile, fiecare va prezenta obiectul adus după care, cu toții, vor realiza un scenariu pentru a supraviețui și a se salva. La finalul activității, fiecare echipă va prezenta „aventura” proprie, iar celelalte echipe vor vota: „Vor supraviețui !” sau „Nu vor supraviețui !”.

Întrebări pentru discuții:

- Cum ați lucrat în echipă, pentru acest exercițiu?
- Ce ați făcut/cum v-ați comportat, fiecare dintre voi pentru reușita colaborării?
- Ce alte competențe ați mai activat pentru buna desfășurare a exercițiului ?
- S-a declanșat vreun conflict în timpul exercițiului ? De ce ?

3. Exercițiu de energizare:

„**Follow the Leader**” (preluat din *Ice Breakers, Energizers, Team Builders and Other Activities for TRU Youth Groups*, p. 51)

Relevanța pentru ședință: Energizează grupul și permite exersarea/antrenarea capacității de toleranță la frustrare.

Descriere: Se așează participanții în cerc, mai puțin unul cărui i se solicită să părăsească camera, devenind ghicitorul pentru prima rundă. Participanții rămași aleg un lider (care rămâne în cerc) și îl invită pe ghicitor înapoi în încăperea, în mijlocul cercului. Liderul trebuie să execute unele mișcări pe care să le imite restul participanților, fără ca ghicitorul să-l poată identifica. În momentul în care ghicitorul îl numește pe lider, cel din urmă devine ghicitor.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați simțit atunci când a trebuit să urmați instrucțiunile liderului, chiar dacă mișcărilor propuse erau caraghioase?
- Cât de dificil a fost să executați exercițiul (pentru lider, pentru grup și pentru ghicitor? Explicați.

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „**Conflict close-up**” (Scannell, 2010, 35)

Relevanța pentru ședință: Introduce conceptul de conflict. Permite fiecărui participant să conștientizeze modul în care se raportează la conflict.

Descriere: Formatorul stă în centrul camerei și face următorul anunț: „Eu sunt CONFLICTUL! Luați în considerare modul în care reacționați de obicei, atunci când vă confrunțați cu un conflict personal și poziționați-vă față de mine, undeva în cameră, într-un mod care sugerează răspunsul vostru. Fiți atenți la limbajul corpului, precum și la distanța față de conflict.” Acest exercițiu se va relua la sfârșitul ședinței.

Întrebări pentru discuții:

- De ce v-ați așezat în locurile respective ? Ce semnifică acest lucru?
- Dacă locul în care v-ați așezat prima dată semnifică reacția inițială, unde vă așezați acum, după ce ați cunoscut mai multe lucruri despre conflicte? (se pune la finalul ședinței)
- Care sunt acele lucruri care ar putea face să vă mutați?
- Cum ar putea reacțiile noastre să influențeze cursul conflictului?

b) „**Despre conflicte...**” (după Mischnick, p. 24; Shapiro, 1998, pp. 117-125)

Relevanța pentru ședință: Pregătește terenul pentru definirea conceptului de „conflict” și pentru delimitarea unor alte aspecte legate de acesta (tipuri, părți implicate).

Descriere: Fiecare participant este rugat să lucreze individual pentru a completa următoarele trei propoziții: a) „Un conflict este...”; b) „Atunci când observ un conflict, eu...”; c) „Atunci când sunt implicat într-un conflict, eu...”. În secvența a doua, participanții formează grupuri de patru persoane și discută ideile expuse pe foi, punând pe hârtie chestiuni comune, întrebări, descoperiri interesante. Apoi, grupul reîntregit realizează o hartă asociativă pornind de la cuvântul inductor „conflict”, trecând cu ajutorul unor săgeți, cuvinte, expresii sau idei ce au legătură cu acesta. În final, se refac echipele, elevii având sarcina să elaboreze definiții ale conflictului pe care, apoi, le vor prezenta și celorlalți pentru a le grupa în sensuri pozitive și negative.

Întrebări pentru discuții:

- Ce tipuri de conflicte puteți numi?
- Între ce părți s-ar putea isca conflicte, în funcție de rolurile pe care le aveți? Explicați.

c) „Ținta” (după Scannell, p. 37)

Relevanța pentru ședință: Permite introducerea discuțiilor privind căile sau metodele de rezolvare a conflictelor. Permite înțelegerea impactului pe care îl are conflictul asupra noastră, asupra familiei sau prietenilor foarte apropiați și asupra colegilor; delimitarea beneficiilor pe care le aduce soluționarea efectivă a conflictelor.

Descriere: Se desenează pe o coală mare de hârtie o țintă formată din trei cercuri concentrice, reprezentând: centrul – propria persoană, cel din mijloc – familia/prietenii foarte apropiați și cel de-al treilea – colegii de clasă. Se cere elevilor să se gândească și apoi să treacă pe cercul corespunzător, cum ar fi afectate de modul de rezolvare a conflictului (eficient sau ineficient), persoanele reprezentate de acest.

Întrebări pentru discuții:

- Cum te afectează abilitatea ta de rezolvare a conflictelor?
- Dar pe ceilalți din jurul tău?
- Dar abilitatea acestora, ce impact are asupra ta?
- Ce înseamnă că un conflict este rezolvat eficient/ineficient?

d) „Rezolvarea conflictelor” (după Stoica-Constantin, 2004, pp. 199-200)

Relevanța pentru ședință: Permite discutarea a diverse metode de rezolvare a conflictelor, a pașilor ce trebuie parcurși și a elementelor ce ne ajută în rezolvarea conflictelor (de exemplu metoda „victorie – victorie”). De asemenea, permite reactualizarea modalității de comunicare eficiente (de exemplu: aserțiunea „Eu...”).

Descriere: Se formează trei echipe. Câte doi reprezentanți din fiecare echipă vor realiza câte un joc de rol a unor situații conflictuale (apărute în familie, între prieteni și între colegi). Se prezintă pașii metodei „victorie-victorie” și li se cere să rezolve conflictul respectiv, urmând acei pași. Se vor implica toți membrii echipei în faza pregătirii jocului de rol (pot interveni și pe parcurs, în calitate de regizori).

Întrebări pentru discuții:

- Cum caracterizați metoda „victorie-victorie? Argumentați.
- Ce ați simțit jucând rolurile respective?

5. Exercițiu de evaluare a ședinței de consiliere:

- Se reia exercițiul „Conflict close-up” – „Până aproape de conflict”

Temă pentru ședința următoare:

- Plecați într-o tabără, unde nu cunoașteți pe niciunul dintre ceilalți tineri. La ce modalități ați apela, pentru a vă face prieteni noi?
- Enumerați cinci calități pe care credeți că le au cei mai buni prieteni ai voștri și care îi ajută să fie populari.
- Vă certați cu un prieten și aproape că ați ajuns să vă luați la bătaie. Care credeți că este cel mai bun lucru de făcut în această situație?

ȘEDINȚA 12

Temă: Rezolvarea de probleme

Scop: Dezvoltarea abilității de rezolvare a problemelor prin utilizarea de metode și tehnici creative.

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă importanța extinderii perspectivelor de abordare a problemelor;
- să identifice soluții alternative pentru rezolvarea problemelor și adoptarea unor decizii optime.

ACTIVITĂȚI

1. Exercițiu introductiv:

„Rock star” (Scannell și Scannell, 2010, p. 121)

Relevanța pentru ședință: Captează atenția, relaxează și activează creativitatea participanților. Crește toleranța la ambiguitate și frustrare.

Descriere: Se împarte grupul în echipe de câte patru, până la șase elevi. Se solicită elevilor să se gândească, fiecare, la câte o melodie. Fiecare echipă va trebui să creeze o linie melodică, formată din melodiile aduse de membrii acesteia (dar să fie amestecate, nu puse doar una după cealaltă) să realizeze versurile și o coregrafie potrivită. Fiecare echipă va susține propriul spectacol, în fața colegilor.

Întrebări pentru discuții:

- Care sunt beneficiile aduse de o astfel de activitate?
- La ce provocări v-a supus?
- Cum v-ați simțit?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Connect the Dots” (preluat din *Diversity Activities for Youth and Adults*, p. 3)

Relevanța pentru ședință: Permite conștientizarea faptului că oamenii își autolimitează perspectivele de abordare și alternativele de soluționare a problemelor. Impune rezolvarea unei sarcini ce solicită depășirea tiparelor învățate.

Descriere: Se oferă elevilor fișa de lucru denumită „Unește punctele !” și li se solicită să rezolve această problemă (să unească cele nouă puncte existente pe foaie cu linii drepte, fără să ia creionul de pe hârtie și fără să se suprapună mai multe linii).

Întrebări pentru discuții:

- De ce credeți că mulți dintre noi nu ar depăși granițele, pentru a rezolva problema?
- Ce probleme de viață ați putea descrie, care ar putea fi rezolvate mai ușor dacă ați „depăși granițele” gândirii voastre?

b) „Poveste umoristică” (preluat din portofoliul de exerciții a Grupului Creativ „Discovery”, condus de dr. M. Caluschi)

Relevanța pentru ședință: Permite evidențierea diversității modurilor de abordare a unei sarcini ambigue.

Descriere: Se cere participanților să construiască o poveste hazlie utilizând o serie de cuvinte, fără sens, oferite de formator.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați simțit atunci când ați primit această sarcină de lucru?
- Ce dificultăți ați întâmpinat în rezolvarea ei?

Rezolvarea de probleme prin metode și tehnici ale creativității

- se vor analiza etapele rezolvării de probleme;
- se va realiza, de către elevi, o listă de probleme cu care se confruntă adolescenții;
- se va alege una dintre problemele enumerate;
- se va trece la reformularea problemei;
- se va trece la generarea de soluții și la discutarea acestora.

c) „Busola” (Clegg și P. Birch, 2003, pp. 70-71)

Relevanța pentru ședință: Permite experimentarea abordării unei probleme pe noi dimensiuni.

Descriere: Această tehnică permite stabilirea direcției, fiind utilizată pentru a afla care este problema reală din spatele problemei, așa cum a fost ea formulată inițial. Se trece pe tablă problema, în formularea inițială și apoi se pune succesiv întrebarea „De ce?”. Se repetă procedeul.

Întrebări pentru discuții:

- Ce obțineți aplicând această tehnică?

- Ce a relevat reformularea problemei?

d) „Privirea altcuiva” (Clegg și P. Birch, 2003, pp. 135-136)

Relevanța pentru ședință: Permite punerea în evidență a necesității analizării atente a situațiilor problematice și a abordării lor dintr-o pluralitate de perspective.

Descriere: Tehnica se bazează pe părerea unei alte persoane, pentru a găsi o soluție diferită. Se alege, de către fiecare elev, un personaj cunoscut – istoric, literar, de film sau din actualitate, al cărui rol va trebuie să-l joace. După ce intră în pielea personajelor, elevii vor trebui să dea soluții problemei alese, din perspectiva acestora și cu cuvintele pe care le-ar folosi aceștia. La final, se transpun ideile situației reale.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați constatat intrând în pielea personajului, referitor la ușurința de a găsi soluții alternative?
- Sunt aplicabile soluțiile identificate?

ANEXA 12

SCORURILE OBȚINUTE DE ELEVII DIN GRUPUL EXPERIMENTAL ȘI DE ELEVII DIN GRUPUL DE CONTROL LA COMPETENȚELE SOCIALE ȘI EMOȚIONALE

Tabelul A.12.1. Grupul experimental – etapa inițială (prima măsurare)

Nr.crt.	Elev	CE	EE	RE	IND	PS	FL	CI	EMP	RRS	GS	RP	ANG	RIP	AS	COM	COOP	GC
1.	A.D.A.	3,88	2,38	3,29	4,00	3,75	3,00	2,86	3,00	2,29	2,50	3,63	2,80	3,20	3,00	3,00	3,00	3,25
2.	A.C.A.	2,00	1,63	1,71	4,33	4,75	2,75	2,71	3,29	3,71	4,38	3,88	4,00	4,80	4,57	3,50	4,00	2,50
3.	B.P.	3,50	3,75	2,00	3,17	5,00	4,00	2,71	3,57	3,29	3,63	3,00	3,20	3,20	3,29	3,63	3,17	3,63
4.	B.A.	2,38	2,75	3,57	4,33	3,75	3,00	3,43	3,43	3,00	3,13	4,00	3,60	4,40	3,14	3,75	3,33	3,25
5.	B.A.G.	4,00	3,38	3,86	4,00	3,50	3,25	3,86	3,29	5,00	4,50	4,63	2,80	3,00	4,86	4,00	3,83	3,75
6.	C.A.C.	3,13	3,63	3,43	3,67	2,75	2,50	3,86	3,43	3,86	3,38	3,50	3,40	3,60	3,86	3,00	3,00	3,50
7.	C.C.M.	3,88	2,88	3,86	3,50	4,00	3,50	3,57	3,86	4,57	4,25	4,25	3,80	4,00	4,00	4,13	4,00	4,13
8.	C.V.	3,13	1,88	4,71	4,00	2,50	3,00	3,29	1,86	2,86	1,50	4,25	2,00	3,20	2,43	3,50	2,67	2,38
9.	D.C.G.	4,00	3,13	3,57	3,50	2,00	3,00	4,57	2,86	4,71	3,50	3,38	3,00	3,40	3,86	3,00	3,50	3,50
10.	I.M.	2,63	3,88	3,43	3,67	3,00	3,25	2,71	2,71	3,43	3,63	3,50	3,40	3,20	3,14	3,38	3,50	2,88
11.	J.R.C.	5,00	4,75	4,71	4,00	4,00	4,50	5,00	4,29	5,00	4,75	4,88	4,20	4,40	4,43	4,75	5,00	4,63
12.	L.L.	3,25	4,00	2,86	4,00	4,00	4,25	3,43	4,29	3,86	4,38	4,38	4,80	4,40	3,57	4,50	4,17	3,00
13.	L.A.	1,63	1,38	2,00	3,50	2,50	3,50	2,86	3,86	3,14	4,00	2,13	2,60	3,40	3,14	3,13	3,00	3,38
14.	P.S.V.	4,75	4,00	3,14	4,17	4,50	4,50	3,14	4,71	2,71	4,00	4,25	3,20	3,80	3,14	3,75	2,50	3,88
15.	S.R.P.	2,38	3,13	3,14	3,67	2,75	2,25	3,71	3,57	3,71	3,50	3,63	3,00	3,00	3,14	2,75	3,00	2,75
16.	S.M.L.	2,50	3,63	1,29	4,33	4,50	4,25	1,57	3,14	3,00	3,00	4,00	4,20	5,00	2,29	3,13	4,67	3,50
17.	T.C.C.	4,00	3,38	3,43	3,83	3,75	3,25	3,86	3,43	3,29	3,38	3,38	2,80	3,60	3,86	3,38	3,00	3,13
18.	U.N.A.	3,88	3,50	3,57	3,83	3,50	3,50	4,29	3,43	4,29	4,00	3,63	3,00	3,60	4,00	3,63	3,83	4,13

Tabelul A.12.2. Grupul experimental – a doua măsurare (după implementarea programului)

Nr.crt.	Elev	CE	EE	RE	IND	PS	FL	CI	EMP	RRS	GS	RP	ANG	RIP	AS	COM	COOP	GC
1.	A.D.A.	4,88	4,13	4,00	3,70	3,75	3,70	4,14	4,14	4,14	3,19	4,13	4,00	3,89	3,73	4,25	4,33	4,25
2.	A.C.A.	2,00	3,75	4,29	3,98	4,25	2,91	4,43	4,43	4,71	4,88	4,50	4,44	4,60	4,88	4,98	4,83	4,25
3.	B.P.	3,38	2,50	3,14	3,50	3,25	4,45	3,47	3,14	3,97	3,70	3,71	3,39	3,60	2,86	4,37	3,83	3,13
4.	B.A.	3,88	3,25	3,98	4,01	3,00	3,56	3,66	3,14	3,86	3,63	4,48	3,18	4,01	3,97	3,50	3,47	3,63
5.	B.A.G.	3,38	4,00	3,60	3,56	3,50	3,20	3,83	2,71	4,16	3,80	3,90	3,16	3,60	2,57	3,00	3,56	3,38
6.	C.A.C.	3,13	3,38	3,78	3,50	4,00	2,97	4,04	3,86	4,14	3,75	4,11	3,20	4,22	4,29	3,92	3,23	3,63
7.	C.C.M.	4,25	4,00	4,00	3,43	4,50	3,66	4,43	4,43	5,00	4,50	4,75	4,60	4,60	4,56	4,88	4,50	4,38
8.	C.V.	2,88	1,63	4,01	3,77	3,25	3,31	2,82	2,71	3,34	2,34	3,83	2,80	3,62	3,56	3,91	3,03	2,38
9.	D.C.G.	3,88	4,25	4,29	4,17	4,00	3,50	4,61	3,29	4,86	4,18	3,92	4,40	3,75	4,64	4,25	4,83	3,75
10.	I.M.	3,38	4,13	3,67	3,50	4,00	3,75	3,14	3,43	3,78	3,91	4,01	3,55	3,92	3,98	3,90	4,17	3,00
11.	J.R.C.	5,00	4,25	4,57	4,17	4,00	4,60	5,00	4,29	5,00	4,87	4,75	5,00	5,00	4,73	4,63	5,00	4,50
12.	L.L.	3,00	3,25	3,12	3,67	3,25	3,75	2,71	3,14	3,49	4,01	3,78	4,29	3,80	3,91	3,13	3,33	3,25
13.	L.A.	3,75	4,13	3,71	4,00	3,75	4,15	4,00	4,43	4,29	4,25	2,98	4,00	4,02	4,17	4,50	4,67	4,00
14.	P.S.V.	5,00	3,38	5,00	3,98	3,25	5,00	4,86	4,86	5,00	4,39	5,00	5,00	4,11	4,12	5,00	4,83	5,00
15.	S.R.P.	3,13	3,00	3,43	3,22	3,25	2,82	3,99	4,00	3,65	3,77	4,00	3,20	3,40	3,00	3,85	3,67	3,38
16.	S.M.L.	1,00	1,50	2,09	4,00	2,50	3,88	2,57	4,57	3,12	2,97	3,75	3,60	4,67	3,19	2,38	3,83	3,38
17.	T.C.C.	4,00	3,13	3,71	3,83	4,00	3,75	4,13	3,86	3,57	3,75	3,63	3,00	3,65	3,57	4,12	3,50	3,38
18.	U.N.A.	2,63	3,00	3,43	3,67	3,75	3,59	4,35	4,57	4,57	4,00	3,75	3,10	3,80	4,66	3,38	4,01	3,88

Tabelul A.12.3. Grupul de control – etapa inițială (prima măsurare)

Nr.crt.	Elev	CE	EE	RE	IND	PS	FL	CI	EMP	RRS	GS	RP	ANG	RIP	AS	COM	COOP	GC
1.	A.M.B.	3,75	4,13	2,71	4,00	4,25	3,50	3,14	3,00	3,43	3,88	4,13	3,80	3,20	3,86	3,50	3,33	3,5
2.	B.P.I.	2,88	2,75	3,00	3,00	3,50	3,25	3,57	3,71	3,57	4,00	3,00	2,60	3,00	3,29	2,63	2,00	2,7
3.	B.R.T.	3,13	3,38	4,00	3,50	3,50	2,50	3,29	3,86	3,29	3,63	2,88	3,40	3,60	3,29	3,13	3,00	3,0
4.	C.M.M.	3,25	3,38	2,86	3,67	3,25	3,50	3,71	3,43	3,43	4,13	3,75	3,40	3,80	3,57	4,25	3,67	3,5
5.	C.D.N.	2,25	1,88	2,29	3,67	4,75	3,75	3,86	3,71	3,00	3,13	4,38	3,80	4,40	4,00	4,50	3,33	2,7
6.	G.M.G.	3,38	3,63	3,29	3,67	3,25	2,75	3,57	3,71	4,29	4,13	4,25	3,40	3,40	4,00	3,75	3,83	3,2
7.	L.C.	3,63	1,75	4,29	3,17	2,25	3,50	4,57	2,14	3,86	3,63	2,88	2,40	3,00	3,71	3,00	3,00	3,1
8.	M.V.C.	3,63	3,13	3,00	3,33	3,75	2,50	2,43	3,43	3,71	3,00	3,63	2,40	3,60	3,00	2,50	3,00	3,0
9.	N.A.	3,88	2,50	2,86	3,67	3,50	3,25	3,29	2,71	3,43	3,25	3,50	3,00	2,80	3,00	3,38	3,50	2,5
10.	N.M.	3,38	2,88	3,71	3,33	4,50	3,25	3,29	4,29	3,29	4,38	3,50	3,60	4,60	4,00	3,63	4,00	3,8
11.	P.B.T.	4,13	2,13	4,86	3,00	4,75	5,00	4,43	4,29	3,86	4,00	4,88	3,20	3,40	4,00	4,38	4,50	4,1
12.	S.A.I.	2,88	2,88	3,43	3,33	2,50	2,25	2,71	2,43	3,29	3,63	2,88	3,40	3,00	3,57	2,63	3,00	3,1
13.	S.C.	3,13	3,13	3,29	4,00	2,50	3,75	2,86	3,71	4,00	3,38	3,25	3,60	3,60	3,86	4,38	3,33	3,3
14.	S.D.D.	4,13	3,25	3,00	4,33	3,75	4,00	3,86	3,43	4,57	3,63	4,88	3,60	3,40	4,00	4,25	4,33	3,6
15.	Ț.P.	3,50	2,38	2,86	3,83	3,25	2,50	3,29	4,14	3,43	3,75	3,88	3,40	3,40	3,86	3,38	3,17	3,6
16.	T.E.V.	2,13	3,38	3,43	3,50	4,00	3,25	2,86	3,14	3,43	3,50	3,25	3,40	3,80	3,43	3,38	3,17	3,3
17.	T.D.	3,88	3,75	3,71	3,67	3,75	4,00	3,57	3,00	3,71	3,13	3,25	3,20	4,00	3,43	3,88	4,17	3,5
18.	U.M.	2,00	3,13	2,71	2,83	3,75	3,00	3,71	4,14	4,00	3,88	3,50	3,60	3,40	3,29	3,50	4,33	3,3

Tabelul A.12.4. Grupul de control – a doua măsurare

Nr.crt.	Elev	CE	EE	RE	IND	PS	FL	CI	EMP	RRS	GS	RP	ANG	RIP	AS	COM	COOP	GC
1.	A.M.B.	3,70	4,10	2,91	4,65	4,12	3,53	3,10	3,12	3,40	3,98	4,06	3,72	3,46	3,90	3,89	3,41	3,4
2.	B.P.I.	2,96	2,70	2,90	3,67	3,81	3,10	3,62	3,53	3,80	4,14	3,31	2,96	3,30	3,33	3,04	2,44	2,7
3.	B.R.T.	3,48	3,60	3,88	3,40	3,66	2,65	3,25	3,80	3,50	3,80	3,00	3,56	3,33	3,41	3,20	3,09	3,0
4.	C.M.M.	3,15	3,88	2,70	3,30	3,71	3,78	3,65	3,42	3,10	4,20	3,66	3,48	3,67	3,50	4,19	3,70	3,4
5.	C.D.N.	2,08	2,13	2,36	3,54	4,62	3,60	4,00	3,55	3,50	3,00	4,50	3,74	4,34	4,14	4,57	3,29	2,8
6.	G.M.G.	4,01	3,50	3,45	3,88	3,40	2,88	3,70	3,90	4,20	4,16	4,20	3,27	3,75	4,02	3,80	3,79	3,1
7.	L.C.	3,79	2,14	4,00	3,12	2,85	3,38	4,32	2,17	3,77	3,73	3,01	2,66	3,18	3,68	3,44	3,10	3,1
8.	M.V.C.	3,50	3,10	3,75	3,40	3,80	2,97	2,80	3,10	3,90	3,13	3,67	2,52	3,61	3,22	2,61	3,05	3,0
9.	N.A.	3,97	2,46	3,02	3,99	3,51	3,33	3,36	2,60	3,40	3,20	3,49	2,98	2,99	3,09	3,43	3,49	2,7
10.	N.M.	3,40	3,01	3,69	3,55	3,99	3,28	3,21	3,99	3,32	4,24	3,62	3,44	4,34	3,88	3,40	3,99	3,7
11.	P.B.T.	4,03	3,00	4,67	2,88	4,80	4,80	4,07	4,01	3,65	3,94	4,79	3,39	3,45	3,99	4,30	4,33	3,8
12.	S.A.I.	2,80	2,90	3,68	3,24	3,54	2,31	2,60	2,60	3,50	3,53	2,92	3,33	3,29	3,61	2,99	3,11	3,2
13.	S.C.	3,66	3,10	3,50	3,98	2,93	3,81	2,77	3,50	3,96	3,50	3,30	3,56	3,41	3,83	4,11	3,28	3,4
14.	S.D.D.	3,98	3,22	3,25	4,77	3,22	3,81	3,49	3,23	4,60	3,60	4,50	3,61	3,44	4,04	4,39	4,39	3,5
15.	Ț.P.	3,65	2,68	3,00	3,60	3,20	2,69	3,52	4,27	3,71	3,68	3,91	3,88	3,63	3,84	3,36	3,20	3,5
16.	T.E.V.	2,78	3,67	2,79	3,66	3,78	3,36	2,96	3,18	3,66	3,59	3,40	3,37	3,84	3,50	3,73	3,36	3,3
17.	T.D.	3,26	3,45	3,23	3,48	3,80	4,03	3,60	3,20	3,77	3,23	3,28	3,50	4,10	3,47	4,00	4,10	3,5
18.	U.M.	2,50	3,27	2,68	3,00	4,01	3,29	3,70	4,10	3,87	3,75	3,56	3,50	3,47	3,35	3,61	4,09	3,4