

**UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA
FACULTATEA PSIHOLOGIE, ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
CATEDRA PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 316.6 (043.3)

TUFEANU MAGDA

**SUBREALIZAREA ȘCOLARĂ A ADOLESCENȚILOR
CONTEMPORANI ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRII SOCIALE**

511.03 – PSIHOLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Rusnac Svetlana, conferențiar universitar,
doctor în psihologie

Autor:

Tufeanu Magda

CHIȘINĂU, 2015

© Tufeanu Magda, 2015

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
 1. SUBREALIZAREA ÎN PLAN ȘCOLAR A ADOLESCENȚILOR ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE – ANALIZA TEORETICĂ A FENOMENULUI	
1.1. Subrealizarea școlară – aspect al inadaptării adolescenților contemporani în contextul schimbărilor sociale.....	17
1.2. Subrealizarea școlară – caracterizare generală a fenomenului și manifestare la adolescenți....	22
1.3. Competențele sociale și emoționale – resurse pentru depășirea situației de subrealizare școlară a adolescenților contemporani.....	31
1.4. Concluzii la Capitolul 1.....	42
 2. INVESTIGAREA PROFILULUI COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ALE ADOLESCENȚILOR SUBREALIZAȚI ÎN PLAN ȘCOLAR	
2.1. Organizarea cercetării experimentale și metodele de colectare a datelor.....	44
2.2. Criteriile de diferențiere a adolescenților în funcție de nivelul realizării în plan școlar.....	55
2.3. Specificitatea competențelor sociale și emoționale ale adolescenților subrealizați în domeniul școlar.....	58
2.4. Alte particularități ale profilului psihosocial al adolescenților subrealizați în plan școlar.....	70
2.5. Concluzii la Capitolul 2.....	77
 3. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE – PROGRAM PSIHOSOCIAL PENTRU ADOLESCENȚII SUBREALIZAȚI ÎN PLAN ȘCOLAR	
3.1. Organizarea experimentului formativ și metodele de colectare a datelor.....	79
3.2. Caracteristici ale adolescenților din grupul experimental și de control.....	87
3.3. Elaborarea și implementarea programului psihosocial.....	99
3.4. Analiza cantitativă a rezultatelor implementării programului.....	113
3.5. Concluzii la Capitolul 3.....	124

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	126
BIBLIOGRAFIE.....	129
ANEXE	
Anexa 1. Chestionarul pentru investigarea status-ului școlar al adolescenților.....	144
Anexa 2. Testul WPT pentru evaluarea aptitudinii cognitive generale.....	146
Anexa 3. Profilul competențelor sociale și emoționale.....	148
Anexa 4. Subscala pentru evaluarea stimei de sine în domeniul școlar.....	154
Anexa 5. Scala pentru evaluarea angajamentului față de școală.....	155
Anexa 6. Ghidul de interviu pentru elevii implicați în programul de antrenament al competențelor....	156
Anexa 7. Chestionarul pentru părinți.....	159
Anexa 8. Chestionarul pentru diriginți.....	170
Anexa 9. Chestionarul pentru feed-back-ul oferit de participanți la sfârșitul fiecărei ședințe.....	180
Anexa 10. Chestionarul pentru feed-back-ul oferit de participanți la sfârșitul programului.....	181
Anexa 11. Acordurile necesare pentru implementarea programului de antrenament.....	183
Anexa 12. Programul de antrenament al competențelor sociale și emoționale implementat.....	186
Anexa 13. Prelucrări statistice – cercetarea constatativă.....	219
Anexa 14. Scorurile obținute de elevii din grupul experimental și de elevii din grupul de control la competențele sociale și emoționale.....	230
Anexa 15. Prelucrări statistice – cercetarea ameliorativă.....	234
Declarație privind asumarea răspunderii.....	243
CV-ul autorului.....	244

ADNOTARE

Tufeanu Magda, Subrealizarea școlară a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2015

Structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 196 de titluri și 15 anexe. Volumul tezei este de 128 de pagini text de bază, inclusiv 15 tabele și 19 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: subrealizare în plan școlar, schimbare socială, efecte asupra dezvoltării adolescenților, deficit în domeniul competențelor sociale și emoționale, program psihosocial de antrenare.

Domeniul de studiu: psihologie socială

Scopul lucrării a constat în analiza caracteristicilor psihosociale ale fenomenului subrealizării școlare a adolescenților și în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale acestora, în vederea creșterii potențialului de adaptare la presiunile impuse de contextul social actual.

Obiectivele lucrării: analiza surselor bibliografice referitoare la aspectele psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților în contextul schimbării sociale; elaborarea metodologiei și cercetarea deficitului în domeniul competențelor sociale și emoționale, ca particularitate a adolescenților subrealizați; elaborarea și implementarea unui model de program psihosocial de antrenare, în vederea dezvoltării competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar.

Noutatea și originalitatea științifică. Lucrarea contribuie la explicarea fenomenului subrealizării școlare, prin elaborarea unui model al influenței schimbării sociale asupra adolescenților, subliniind contribuția competențelor sociale și emoționale în adaptarea acestora la sarcinile dezvoltării; propune o tratare complexă și explicită din punct de vedere conceptual a rolului competențelor sociale și emoționale în acest proces, prezintă și argumentează eficiența unui program de intervenție pentru antrenarea acestor competențe la adolescenții subrealizați.

Problema științifică soluționată constă în determinarea caracteristicilor psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților contemporani, utilizarea rezultatelor în elaborarea și implementarea unui program de intervenție având ca efect ameliorarea deficitului în planul competențelor sociale și emoționale, prin care au fost create condiții de facilitare a adaptării adolescenților la sarcinile dezvoltării solicitate de schimbarea socială.

Semnificația teoretică constă în determinarea caracteristicilor complexe ale subrealizării școlare din perspectiva psihologiei sociale, dar și în conformitate cu teoriile dezvoltării și educației, modelul teoretico-explicativ elaborat articulând relația dintre situația schimbării sociale și subrealizarea școlară, ceea ce contribuie la o mai bună înțelegere a fenomenului studiat. Particularitățile psihosociale identificate au evidențiat necesitatea dezvoltării competențelor sociale și emoționale, ceea ce a condus la elaborarea unui model conceptual care a vizat această categorie de competențe.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în crearea unui chestionar multidimensional pentru aprecierea competențelor sociale și emoționale și a unei metodologii de evaluare complexă (prin participarea elevilor, diriginților, părinților) a particularităților de dezvoltare și psiho-comportamentale ale adolescenților subrealizați școlar, în vederea obținerii informațiilor utile elaborării și implementării programului psihosocial de intervenție. Aceste metodologii pot fi utilizate de către psihologii școlari, consilieri, diriginți și alți specialiști implicați în realizarea școlară a adolescenților.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele obținute au fost utilizate și prezentate în activitățile desfășurate la Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă "Ion Holban" din cadrul Universității "Petre Andrei" din Iași; în activitățile desfășurate cu studenții la disciplinele Psihologie socială, Psihologia educației și Consiliere educațională și OSV; în cadrul a 14 manifestări științifice și 12 lucrări științifice publicate.

АННОТАЦИЯ

Туфяну Магда. Учебная неуспешность современных подростков в контексте социальных перемен. Диссертация на соискание степени доктора психологии. Кишинэу, 2015

Структура работы. Диссертация состоит из аннотации, списка аббревиатур, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 196 наименований, 15 приложений, 128 основных страниц, 15 таблиц и 19 рисунков. Результаты исследования опубликованы в 12 научных трудах.

Ключевые слова: учебная неуспешность, социальные перемены, влияние на развитие подростков, недостатки в области социальных и эмоциональных навыков, психосоциальная программа обучения

Область исследования: социальная психология

Цель научной работы состоит в анализе психосоциальных характеристик феномена учебной неуспешности подростков и в развитии их социальных и эмоциональных навыков для роста потенциала адаптации к условиям современного социального контекста.

Задачи работы: анализ библиографических источников по проблеме психосоциальных аспектов учебной неуспешности подростков в контексте социальных перемен; разработка методологических основ и исследование дефицитарности социальных и эмоциональных навыков, как отличительное свойство учебно-неуспешных подростков; разработка и внедрение модели психосоциальной формирующей программы с целью развития социальных и эмоциональных навыков у подростков, охарактеризованных учебной неуспешностью.

Решение значимой научной проблемы. Определение социально-психологических особенностей школьной неуспешности современных подростков, использование результатов в разработке и реализации психосоциальной формирующей программы с целью положительного воздействия на дефицитарность социальных и эмоциональных навыков, для способствования адаптации подростков к условиям развития в контексте социальных перемен.

Новизна и научная оригинальность работы. Работа вносит вклад в объяснение явления учебной неуспешности, представляя модель влияния социальных перемен на подростков, определяя роль социальных и эмоциональных навыков в адаптации к условиям развития; предлагает комплексную и ясную концепцию о роли социальных и эмоциональных навыков в данном процессе, представляет и иллюстрирует эффективность психосоциальной формирующей программы, использованной для совершенствования данных навыков у учебно-неуспешных подростков.

Теоретическая значимость состоит в определении совокупности характеристик учебной неуспешности с точки зрения социальной психологии, а также в соответствии с теориями развития и воспитания, разработки теоретической объяснительной модели зависимости учебной неуспешности от ситуации социальных перемен для лучшего понимания исследуемого явления. Обнаруженные психосоциальные особенности выявили необходимость развития социальных и эмоциональных навыков, что привело к разработке концептуальной модели данной категории навыков.

Практическая значимость работы состоит в разработке опросника для оценки социальных и эмоциональных навыков, апробировании методологии комплексной оценки (с участием учеников, классных руководителей, родителей) особенностей развития и психоповеденческих проявлений учебно-неуспешных подростков, для получения данных, способствующих составлению и внедрению психосоциальной формирующей программы. Данные методологии могут использоваться школьными психологами, консультантами, классными руководителями и другими специалистами, содействующие учебной успешности подростков.

Внедрение научных результатов. Полученные результаты были использованы в мероприятиях, проходивших в Центре воспитательного консультирования и творческого обучения «Ион Голбан» Ясского Университета «Петре Андрей» в Яссах; в преподавании и внеклассных мероприятиях, проводимых со студентами по дисциплинам Социальная психология, Психология воспитания и Школьное консультирование; представлены на 14 научных форумах и в 12 опубликованных научных работах

ANNOTATION

Tufeanu Magda, Academic Underachievement of Contemporary Adolescents in the Context of Social Change. Psychology PhD Thesis, Chişinău, 2015

Structure of thesis. The current thesis contains: Introduction, 3 chapters, General Conclusions and Recommendations, References (196 titles) and 15 Appendices. It also contains 128 pages of basic text, including 15 tables and 19 figures. The outcomes have been published in 12 scientific papers.

Keywords: academic underachievement, social change, effects on adolescent development, deficit in social and emotional competences, psychosocial training programme

Study field: social psychology

Purpose of thesis was to analyze the psychosocial characteristics of academic underachievement in adolescents and to provide them with social and emotional competences in order to improve their potential for adapting to pressures due to the current social context.

Objectives of thesis: analyzing literature on psychological aspects of academic underachievement in the context of social change; elaborating a methodology and studying the deficit in social and emotional competences as peculiarity of academically underachieved adolescents; elaborating and implementing a psychosocial training programme to develop social and emotional competences in underachieved adolescents.

Novelty and scientific originality. The current work contributes to explaining the phenomenon of academic underachievement through elaboration of a model aimed to highlight the influence that social change has upon adolescent development; this paper highlights the contribution that social and emotional competences have to the adolescents adjustment to developmental tasks; it proposes a complex approach of the role that social and emotional competences play in the developmental course; it presents and provides empirical evidence on the effectiveness of an intervention programme based on these competences in academically underachieved adolescents.

The solved scientific issue consists of determining the psychosocial characteristics of academic underachievement in contemporary adolescents; the use of preliminary results to create and implement an intervention program allowed us to improve social and emotional competences; thus, facilitating conditions for the adjustment of adolescents to developmental tasks have been created.

The theoretical significance resides in determining some complex characteristics of academic underachievement in terms of social psychology, education and development; the explanatory model which has been designed emphasized the relationship between social change and academic underachievement, thus contributing to a better understanding of underachievement; the psychosocial peculiarities highlighted the need to develop social and emotional competences; also, this step led us to the development of a conceptual model focused on this category of competences.

The applicative value of thesis consists in creating a multidimensional questionnaire for assessing social and emotional competences; furthermore, a complex methodology (involving students, head teachers, and parents as respondents) has been designed for assessing developmental and behavioral peculiarities in academically underachievement adolescents; this methodology has been used to obtain valuable information and to elaborate and implement a psychosocial intervention programme.

Implementation of scientific outcomes. The outcomes have been used through activities carried out at “Ion Holban” Center for Creative Training and Educational Counselling, “Petre Andrei” University of Iaşi; also, the outcomes have been used with undergraduates during instructional activities in Social Psychology, Educational Psychology and Educational Counselling and Vocational Guidance; findings have been disseminated in 14 scientific events and 12 scientific publications.

LISTA ABREVIERILOR

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning/Grupul de Colaborare în
Domeniul Învățării Școlare, Sociale și Emoționale

SEL – Social and Emotional Learning/Învățare Socială și Emoțională

WPT – Wonderlic Personnel Test/Testul pentru Evaluarea Aptitudinii Cognitive Generale

PCSE – Profilul Competențelor Sociale și Emoționale

ETES – Échelle Toulousaine d'Estime de Soi/Scala Toulouse pentru Evaluarea Stimei de Sine

SES-4DS – Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale/Scala pentru Evaluarea
Angajamentului față de Școală

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Perioada de la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI a fost marcată de importante schimbări la nivel micro și macrosocial, care și-au pus amprenta asupra contextelor în care indivizii cresc și se dezvoltă (familie, sistem educațional, comunitate, sistem economic, politic și cultural), precum și asupra societății în ansamblul ei.

Pe fondul schimbărilor sociale globale, școala contemporană este marcată de transformări profunde în ceea ce privește misiunea și finalitățile educației, strategiile și tehnologiile instructiv-educative și formative, precum și climatul general din instituțiile de învățământ, ea trebuind să răspundă provocărilor impuse de procesele globalizării, intensificării tehnologiilor informaționale și de comunicare sau proliferării societății bazată pe cunoaștere (care cere, pe lângă achizițiile teoretice, un fond complex de competențe practice). Deși, în context mondial și european, cele mai multe sisteme de învățământ au făcut progrese notabile în ceea ce privește reorganizarea în acord cu noile exigențe, apar încă o serie de fenomene negative, precum: subrealizarea școlară (mergând de la forme ușoare până la eșecul școlar total), scăderea interesului pentru școală, abandonul școlar, violența în mediul școlar, etc.

Subrealizarea în plan școlar stă în atenția cercetătorilor din domenii, precum psihologia dezvoltării, psihologia școlară sau psihologia socială de peste o jumătate de secol. Fenomenul a fost analizat cu precădere în SUA, de autori precum J. A. Baker, R. Bridger și K. Evans [88], L. J. Emerick [110], S. P. Hinshaw [126], K.-L. Lau și D. W. Chan [132], D. B. McCoach și D. Siegle [140, 141, 142, 143, 175], J. S. Peterson și N. Colangelo [153], S. Reis și D. McCoach [160], interesul acestora concentrându-se mai ales asupra elevilor supradotați. În România, analize teoretice și cercetări în acest domeniu au fost realizate de către G. Masari [37], A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu [35], C. Crețu [20]. Problematika subrealizării reiese din diversitatea și complexitatea formelor de manifestare și din efectele pe termen lung pe care le are la nivel individual și social, cu repercursiuni asupra adaptării la sarcinile dezvoltării specifice tinereții și vârstei adulte, întrucât afectează sfere, precum: aspirațiile și realizările în plan academic, integrarea pe piața muncii și reușita într-un anumit domeniu profesional, succesul în planul relațiilor sociale, reprezentarea propriei persoane, stima de sine etc. Pe lângă aceste consecințe, 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 liceu

teoretic, vocațional sau de școli profesionale/postliceale insuficient pregătiți pentru integrarea pe piața muncii, devenită din ce în ce mai selectivă.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Numeroase studii empirice s-au concentrat asupra identificării: factorilor individuali, familiari, școlari și socio-culturali care acționează interdependent în determinarea și facilitarea subrealizării în plan școlar; formelor sub care se poate manifesta aceasta și modificărilor pe care le induce în traseul dezvoltării; caracteristicilor individuale prezente în rândul elevilor afectați de acest fenomen; consecințelor negative la nivel individual/economic/societal, la nivelul sistemului educațional și în planul relațiilor familiale; măsurilor de prevenire a subrealizării școlare sau de intervenție asupra elevilor care ajung în această situație. Evidențierea acestor elemente a relevat caracterul insidios al fenomenului subrealizării școlare care prezintă simptome greu de sesizat, poate trece neobservat o lungă perioadă de timp (cronicizându-se) și produce efecte negative considerabile.

Instalându-se încă din primele etape ale școlarității subrealizarea devine o adevărată problemă la vârsta adolescenței, tinzând să se transforme într-un pattern de viață disfuncțional cu consecințe în sfera relațiilor personale ale elevului sau asupra posibilităților de dezvoltare personală a acestuia. Sub influența schimbărilor sociale alerte, fenomenul subrealizării la vârsta trecerii de la copilărie la vârsta adultă capătă noi valențe, deoarece provocările lansate de societatea contemporană în schimbare se suprapun peste transformările firești ale dezvoltării (în planurile: cognitiv, psiho-emoțional, al identității, al relațiilor sociale și școlar), care la rândul lor îi solicită pe adolescenți să se adapteze.

O resursă de valoare pentru asigurarea funcționalității optime la vârsta adolescenței, pentru generarea de răspunsuri adaptate la solicitările societății contemporane o constituie competențele sociale și emoționale, componente cheie a deprinderilor de viață (engl. life skills) – acele abilități care permit indivizilor să facă față cerințelor și provocărilor de zi cu zi [137, 196]. Pe lângă abilitățile cognitiv-intelectuale și dispozițiile personalității, competențele sociale și emoționale reprezintă factori protectivi în raport cu derapajele care pot interveni în dezvoltarea adolescenților în domeniile psiho-emoțional, școlar și social, ținând cont și de contextul provocărilor culturale, sociale și economice ale secolului al XXI-lea. Preocupări pentru definirea, delimitarea și evidențierea importanței competențelor sociale și/sau emoționale, cât și pentru elaborarea și implementarea programelor formative ce vizează dezvoltarea acestora au avut atât autori din România, precum A. Băban [2], E. Bonchiș [7], M. Caluschi [14], I. Drugaș [25], cât și din Republica Moldova, precum I. Racu și J. Racu [53], A. Potâng și V. Botnari [52], L. Savca [60], O. Paladi și O. Cauș-Avram [47] ș.a. De asemenea, domeniul competențelor sociale și

emoționale a fost intens abordat și în literatura internațională, prin lucrările unor autori, precum M. Argyle [1], R. Bar-On [91], M. A. Dirks, T. A. Treat și V. R. Weersing [103], J. D. Mayer, P. Salovey și D. Caruso [38], L. Rose-Krasnor [166], C. Saarni [59], M. Scannel și E. E. Scannel [172], K. Topping, W. Bremner și E. A. Holmes [67] ș.a.

Lucrarea corespunde solicitărilor legislative actuale care pun accentul pe importanța educării la adolescenți a abilităților de viață care includ și competențele sociale și emoționale, astfel încât aceștia să facă față provocărilor societății actuale. Planurile cadru, programele, strategiile și metodele pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la elevii de toate vârstele sunt incluse într-o serie de acte normative și documente din domeniul politicilor educaționale din România, precum: Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene 2006/962/CE privind competențele cheie pentru învățarea continuă [55], Legea Educației Naționale nr. 1/2011 [36], Ordinul Ministrului Educației Naționale 3371/12.03.2013 care include disciplina „Dezvoltare personală” în planul-cadru pentru învățământul primar [43], Ordinul Ministrului Educației 3960/3.05.2012 privitor la programa școlară pentru disciplina opțională „Abilități de viață” [44], cât și ordinele 5286 și 5287 din 9.10.2006 privitoare la programele școlare pentru orele de consiliere și orientare a elevilor de clasele I-VIII, respectiv IX-XII [45, 46]. De asemenea, autori din Republica Moldova [21, 33] citează acte normative similare elaborate de către instituțiile abilitate: Legea Învățământului nr. 547/1995, Educația-2020, Strategia Sectorială de Dezvoltare pentru anii 2012-2020-Moldova 2020 sau Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020.

Subrealizarea școlară a fost explorată din perspectiva rolului pe care competențele sociale și emoționale îl au în dezvoltarea adolescenților, în procesul integrării acestora în toate domeniile vieții, precum și în raport cu adaptarea optimă la provocările societății contemporane.

Problema de cercetare o constituie deficitul la nivelul resurselor individuale reprezentate de competențele sociale și emoționale, precum și dificultățile în relațiile sociale care se constată în rândul elevilor subrealizați școlar.

Prezenta lucrare se axează pe elaborarea și validarea unui program formativ-educativ pentru susținerea adolescenților aflați în situația subrealizării școlare. În vederea atingerii acestui obiectiv, subrealizarea în plan școlar a adolescenților a fost abordată din două perspective: a) cea a particularităților dezvoltării în domeniul emoțional și al relațiilor sociale, în contextul societății în schimbare; b) cea a intervenției prin programe formative care contribuie la înzestrarea adolescenților subrealizați cu resurse cheie pentru ameliorarea rezultatelor școlare, adaptarea cu succes la sarcinile specifice dezvoltării (integrarea în familie, relațiile cu covârșnicii) și la schimbările sociale inerente societății contemporane (care generează numeroase provocări).

Scopul lucrării a constat în analizarea caracteristicilor psihosociale ale fenomenului subrealizării școlare a adolescenților și în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale acestora, în vederea creșterii potențialului de adaptare la presiunile impuse de contextul social actual.

Obiectivele cercetării:

- ✓ analiza surselor bibliografice referitoare la aspectele psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților, în contextul schimbării sociale;
- ✓ elaborarea metodologiei și cercetarea deficitului în domeniul competențelor sociale și emoționale, ca particularitate a adolescenților subrealizați;
- ✓ elaborarea și implementarea unui model de program psihosocial de antrenare, în vederea dezvoltării competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlari.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute. Cercetările privind fenomenul subrealizării școlare au căpătat amploare în ultimii ani, datorită importanței care este acordată valorificării depline a capitalului uman în societatea contemporană. Este de actualitate că numeroase programe de intervenție oferă copiilor și adolescenților care își trasează standarde prea joase sau nu își ating potențialul modele de bune practici pentru auto-cunoaștere, creșterea stimei de sine și motivare. În cadrul activităților de susținere a adolescenților subrealizați, un loc important îl ocupă dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, cunoscut fiind rolul deosebit pe care îl joacă acestea în raport cu succesul și realizările școlare, gestionarea emoțiilor sau în adaptare.

Lucrarea contribuie la explicarea fenomenului subrealizării școlare, prin elaborarea unui model al influenței schimbării sociale asupra adolescenților, subliniind contribuția competențelor sociale și emoționale în adaptarea acestora la sarcinile dezvoltării; propune o tratare complexă și explicită din punct de vedere conceptual a rolului competențelor sociale și emoționale în acest proces, prezintă și argumentează eficiența unui program de intervenție pentru antrenarea acestor competențe la adolescenții subrealizați.

Problema științifică soluționată constă în determinarea caracteristicilor psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților contemporani, utilizarea rezultatelor în elaborarea și implementarea unui program de intervenție având ca efect ameliorarea deficitului în planul competențelor sociale și emoționale, prin care au fost create condiții de facilitare a adaptării adolescenților la sarcinile dezvoltării solicitate de schimbarea socială.

Importanța teoretică a lucrării constă în determinarea caracteristicilor complexe ale subrealizării școlare din perspectiva psihologiei sociale, dar și în conformitate cu teoriile dezvoltării și educației, modelul teoretico-explicativ elaborat articulând relația dintre situația schimbării sociale și subrealizarea școlară, ceea ce contribuie la o mai bună înțelegere a

fenomenului studiat. Particularitățile psihosociale identificate au evidențiat necesitatea dezvoltării competențelor sociale și emoționale, ceea ce a condus la elaborarea unui model conceptual care a vizat această categorie de competențe.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în crearea unui chestionar multidimensional pentru aprecierea competențelor sociale și emoționale și a unei metodologii de evaluare complexă (prin participarea elevilor, diriginților, părinților) a particularităților de dezvoltare și psiho-comportamentale ale adolescenților subrealizați școlar, în vederea obținerii informațiilor utile elaborării și implementării programului psihosocial de intervenție. Aceste metodologii pot fi utilizate de către psihologii școlari, consilieri, diriginți și alți specialiști implicați în realizarea școlară a adolescenților. În plan practic, contribuțiile pe care le aduce lucrarea de față constau în:

- ✓ selectarea și evidențierea utilității metodelor de identificare a adolescenților subrealizați școlar și de apreciere a nivelului competențelor sociale și emoționale ale acestora;
- ✓ extinderea analizei problematicei subrealizării în domeniul școlar de la grupul reprezentat de adolescenții supradotați la populația școlară generală, pornind de la premisa că programele de intervenție trebuie să vizeze toate categoriile de elevi, în acord cu potențialul și cu nevoile lor de dezvoltare;
- ✓ evidențierea valorii formative a programelor de consiliere axate pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar, care contribuie la înzestrarea acestora cu resursele necesare adaptării optime la solicitările în plan școlar, în contextul schimbărilor sociale alerte, caracteristice societății contemporane;
- ✓ evidențierea impactului pozitiv pe care l-a avut programul de intervenție formativă aplicat într-un grup de adolescenți subrealizați în plan școlar, rezultatele obținute deschizând o perspectivă pentru înțelegerea beneficiilor pe care le pot oferi acestora activitățile de antrenare și dezvoltarea a unei palete cât mai largi de abilități și competențe din domeniile:
a) percepției, reprezentării emoțiilor și exprimării de sine; b) controlului excitabilității în plan emoțional și reglării comportamentelor; c) sensibilității față de nevoile și problemele celorlalți și d) responsabilității și selectării conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale.

Investigația constatativă realizată se adaugă studiilor (foarte puține la număr în România și Republica Moldova) care au vizat relația dintre subrealizarea în plan școlar în rândul adolescenților și caracteristicile dezvoltării acestora în sfera competențelor emoționale și sociale, lărgind totodată abordarea prin examinarea elevilor cu capacități intelectuale medii, spre deosebire de cercetările anterioare centrate pe populația școlară cu capacități intelectuale înalte. Rezultatele obținute întăresc dovezile empirice privitoare la dificultățile pe care adolescenții subrealizați în plan școlar le întâmpină în managerierea propriilor emoții și a propriilor relații

sociale, evidențiind nevoile de dezvoltare în aceste sectoare ale funcționării. Lucrarea oferă un suport teoretico-empiric și practic valoros, ce vine în sprijinul specialiștilor din România și Republica Moldova, pentru o mai bună înțelegere a fenomenului subrealizării școlare și pentru ghidarea în elaborarea/implementarea intervențiilor necesare.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele obținute au fost utilizate și prezentate în activitățile desfășurate la Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban” din cadrul Universității „Petre Andrei” din Iași, precum și în activitățile desfășurate cu studenții la disciplinele „Psihologie socială”, „Psihologia educației”, respectiv „Consiliere educațională și orientare școlară și vocațională”. O parte dintre aspectele teoretice și rezultatele cercetării au fost prezentate și discutate în cadrul următoarelor manifestări științifice naționale sau internaționale:

1. Sesiunea Științifică Națională „Științele socio-umane și provocările societății contemporane” – Universitatea „Petre Andrei” din Iași, 30 iunie 2011 (co-autor M. Caluschi);
2. Conferința Științifico-Practică Internațională Jubiliară a Universității Slavone din Chișinău, Chișinău, 20-21 octombrie 2011;
3. Conferința Științifică Internațională „Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății” (ediția a II-a) – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 16 decembrie 2011;
4. Conferința a VIII-a a psihologilor practicieni (cu participare internațională) „Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului” – C.D.R. „Armonie” al Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, Chișinău, 18 mai 2012;
5. Sesiunea națională anuală de comunicări științifice „Dimensiuni contemporane ale dezvoltării. Fundalul românesc al sincronizării europene” (ediția a XX-a) – Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Iași, 1-2 iunie 2012;
6. The 16-th International Conference „Inventica 2012” – Autoritatea Națională pentru Cercetare Științifică, Institutul Național de Inventică Iași, Iași, 13-15 iunie 2012;
7. Simpozionul național cu participare internațională „Agresorul și victima în cultura violenței” – Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Iași, 15 iunie 2012;
8. Colocviul Internațional „Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul dezvoltării durabile” – Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, 15-16 octombrie 2012;

9. Conferința Științifică Internațională „Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare” – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 16 noiembrie 2012;
10. Simpozionul Național „KREATIKON. Creativitate. Formare. Performanță” (ediția a X-a) – Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Iași, 5-6 aprilie 2013;
11. a IX-a Conferință Științifico-Practică Internațională a Psihologilor „Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă”, Chișinău, 24-25 mai 2013;
12. Sesiunea națională anuală de comunicări științifice cu tema „Dimensiuni contemporane ale dezvoltării. Fundalul românesc al sincronizării europene” (ediția a XXI-a) – Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Iași, 29-31 mai 2013;
13. The First International Congress on Student’s Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education – Institutul pentru Educație, Universitatea din Lisabona, Portugalia/Lisabona, 15-17 iulie 2013;
14. Conferința Națională a Psihologilor Școlari (cu participare internațională): Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar, ediția a IV-a – Universitatea din Oradea, Băile Felix, 25-26 octombrie 2013.

De asemenea, concluziile investigațiilor teoretice și rezultatele cercetărilor aplicative au fost prezentate în cadrul a 12 lucrări științifice, dintre care 5 au fost publicate în reviste de specialitate și 7 în volume cu materiale prezentate la colocvii, conferințe, sesiuni de comunicări sau simpozioane.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza este structurată în următoarele secțiuni: Introducere, Capitle (3), Concluzii generale și recomandări, Bibliografie (196 titluri) și Anexe (15). Volumul textului de bază al tezei este de 128 pagini. Teza conține 15 tabele și 19 figuri.

În secțiunea **Introducere**, este evidențiată actualitatea temei abordate, și anume subrealizarea în plan școlar în rândul adolescenților contemporani, în contextul mai larg al schimbărilor sociale care au marcat sfârșitul secolului trecut și începutul secolului al XXI-lea. De asemenea, sunt prezentate scopul și obiectivele urmărite în cadrul investigației constatativ-ameliorative, noutatea din punct de vedere științific a rezultatelor obținute, contribuțiile lucrării în plan teoretic și aplicativ, modalitățile de diseminare a rezultatelor investigațiilor teoretice și aplicative, precum și un sumar al organizării și conținutului tezei.

În **Capitolul 1** („Subrealizarea în plan școlar a adolescenților în contextul schimbărilor sociale – analiza teoretică a fenomenului”) sunt abordate mecanismele prin care schimbarea socială intervine în dezvoltarea indivizilor, precum și transformările și provocările care au apărut

în procesul dezvoltării adolescenților, pe fondul schimbărilor sociale care au marcat ultimele decenii. Fenomenul subrealizării în plan școlar este examinat din perspectiva semnificațiilor, dimensiunilor și a formelor de manifestare, a principalilor factori determinanți și a variabilelor favorizante, a tabloului caracteristicilor psiho-comportamentale și în planul adaptării la exigențele școlare pe care le prezintă adolescenții subrealizați, precum și în ceea ce privește consecințele la nivel individual, la nivelul sistemului educațional și din perspectiva economică și societală. De asemenea, este investigată literatura care s-a preocupat de problematica competențelor sociale și emoționale – privite ca resurse cheie ale adaptării adolescenților contemporani la sarcinile dezvoltării, în contextul societății în schimbare. Sunt examinate mai multe modele care delimitează abilități și competențe sociale și/sau emoționale și discută importanța pe care acestea o au în raport cu procesul dezvoltării la vârsta adolescenței. Este acordată o atenție specială modelului învățării în plan social și emoțional care este foarte apreciat de către practicieni.

În **Capitolul 2** („Investigarea profilului competențelor sociale și emoționale ale adolescenților subrealizați în plan școlar”) este prezentat cadrul metodologic general (modelul propriu al competențelor sociale și emoționale, scopul, obiectivele, ipotezele și modalitatea de constituire a eșantionului) care a orientat realizarea cercetării constatative, metodele pentru colectarea datelor, criteriile care au fost utilizate în vederea diferențierii adolescenților după nivelul realizării în plan școlar și rezultatele cercetării constatative, prin care s-a urmărit evidențierea particularităților de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale, precum și a altor caracteristici în rândul adolescenților subrealizați în domeniul școlar.

Capitolul 3 („Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale – program psihosocial pentru adolescenții subrealizați în plan școlar”) prezintă detaliat modelele conceptuale și de intervenție, principiile, precum și conținutul și etapele urmărite în implementarea unui program de antrenare a competențelor sociale și emoționale într-un grup de adolescenți subrealizați în plan școlar. Sunt prezentate rezultatele implementării programului psihosocial de intervenție, care au permis evaluarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a impactului pe care programul l-a avut în grupul de adolescenți pe care s-a lucrat.

În secțiunea **Concluzii generale și recomandări**, sunt sintetizate rezultatele obținute în cele două etape ale cercetării, este identificată valoarea teoretică și aplicativă a acestora și a lucrării în ansamblul ei și sunt propuse recomandări pe care specialiștii (psihologii școlari, diriginți, profesori) le pot integra în practica asistării, din punct de vedere psiho-educational, atât a adolescenților aflați în riscul subrealizării în plan școlar, cât și a celor care se confruntă cu această situație indezirabilă.

1. SUBREALIZAREA ÎN PLAN ȘCOLAR A ADOLESCENȚILOR ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE – ANALIZA TEORETICĂ A FENOMENULUI

1.1. Subrealizarea școlară – aspect al inadaptării adolescenților contemporani în contextul schimbărilor sociale

Înțelegerea particularităților de dezvoltare ale adolescenților subrealizați în plan școlar implică analiza provocărilor ce apar ca urmare a schimbărilor sociale, a impactului pe care acestea le produc în micro-contextele ce delimitează procesele creșterii și dezvoltării, precum și analiza resurselor implicate în ameliorarea situației de subrealizare în domeniul școlar și în prevenirea acesteia.

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. Și-au pus amprenta asupra ei 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.

Schimbările sociale pot fi definite prin ansamblul prefacerilor care sunt observabile la nivelul structurii, organizării și funcționării unei anumite colectivități și care modifică cursul istoriei acesteia [81], la care se adaugă transformarea de-a lungul timpului a instituțiilor sociale, precum și a practicilor sociale și culturale [136]. Sociologii s-au preocupat de analiza factorilor, agenților, mecanismelor, consecințelor și a provocărilor pe care schimbările sociale le aduc în viețile oamenilor și la nivelul societății, privită în ansamblul structurilor ei [29, 81, 136].

Specialiștii au argumentat că existența omului într-o colectivitate ancorată într-un anumit context socio-cultural, economic și geopolitic este 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 [102]. S-au impus două modele descriptiv-explicative: perspectiva ecologică propusă de U. Bronfenbrenner [apud 102] și perspectiva cursului vieții propusă de G. H. Elder [109]. Prima perspectivă 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 intercondiționează și influențează dezvoltarea individului, status-rolurile și relațiile educative, emoționale și sociale care au loc în

interiorul microsistemelor formând baza interacțiunilor dintre oameni și mediul social, modelându-le în timp caracteristicile personale și dezvoltarea. Cea de-a doua perspectivă 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. Astfel, schimbările care au loc la nivel macrosocial determină reorganizări ale structurii și vieții comunităților care, la rândul lor, influențează procesele și relațiile specifice vieții de familie, afectând contextul proximal (micro-social) în care indivizii umani se dezvoltă [109]. 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.

Pornind de la perspectivele descrise anterior, precum și de la rezultatele propriilor lor cercetări, R. K. Silbereisen și M. Pinquart sau G. Trommsdorff 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. Pinquart [apud 176] afirmă că schimbările sociale conduc la o varietate de solicitări care acționează concomitent cu sarcinile firești ale dezvoltării ontogenetice, indivizii depunând eforturi pentru adaptarea la provocările impuse de schimbările sociale, într-un mod diferit, 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.) precum 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.). În funcție de resursele de care dispun și pe care le accesează, oamenii ajung la diverse niveluri ale adaptării și funcționării, în ceea ce privește starea de sănătate, starea de bine, traseul carierei, relațiile interpersonale sau integrarea în societate.

Modelul elaborat de G. Trommsdorff [180] delimitează efectele pe care schimbările sociale le au asupra dezvoltării indivizilor, din perspectiva rolului moderator pe care îl joacă resursele individuale și sociale (Figura 1.1). Conform acestui model, prin efectele imediate pe care le au la nivelul contextelor proxime și distale ale dezvoltării, schimbările sociale și culturale pot constitui atât oportunități cât și factori de risc în raport cu dezvoltarea indivizilor, în funcție de resursele personale, de cele sociale și de vârsta acestuia.

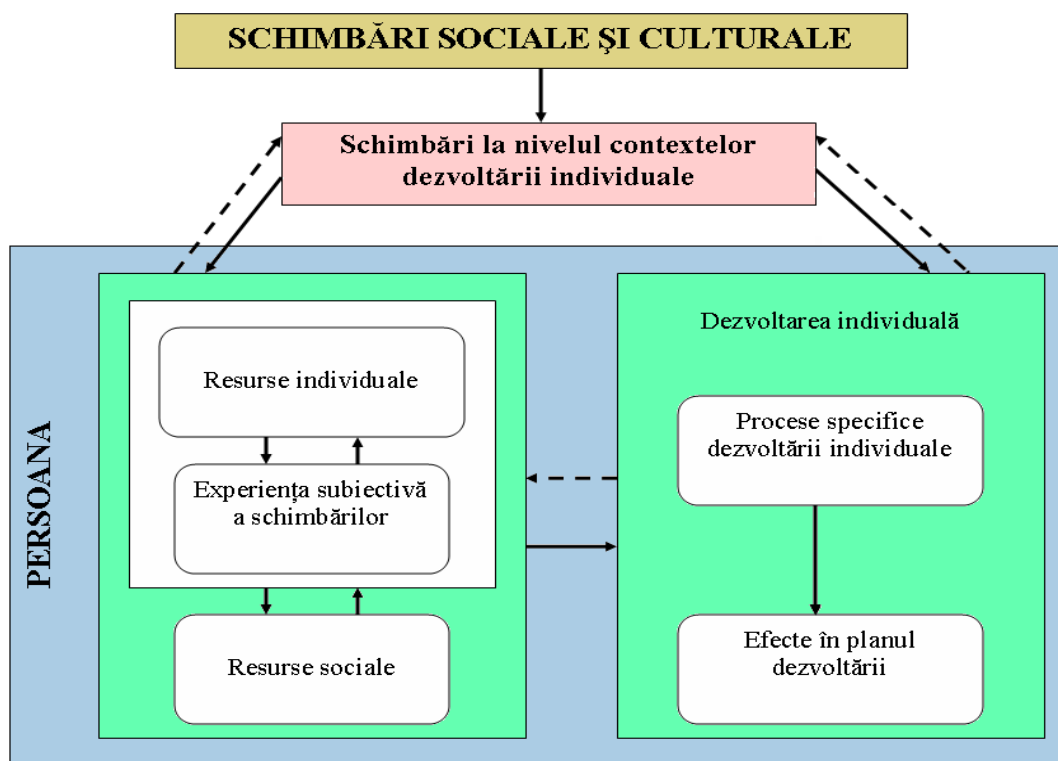


Fig 1.1. Efectele schimbărilor sociale asupra indivizilor. Adaptare după G. Trommsdorff [180]

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 de la traseul normal al dezvoltării. Evoluția într-un ritm fără precedent a societății umane, schimbările rapide care au avut loc în ultimele decenii, precum și complexitatea formelor de manifestare socială și culturală au conferit noi caracteristici perioadei de tranziție de la copilărie la vârsta adultă. Acest fenomen se explică și prin faptul că la transformările specifice vârstei (cristalizarea identității de sine, dobândirea independenței, comutarea interesului dinspre mediul familial și relațiile cu părinții spre adeziunea la grupurile de covârșnici), se adaugă provocările pe care le aduc schimbările sociale, astfel încât adolescenții contemporani sunt nevoiți să facă față unei duble presiuni. În societatea actuală, adolescența se caracterizează prin [23, 41, 75, 131]: atingerea mai rapidă a pragului pubertății, prelungirea perioadei de școlarizare, accentuarea separării de lumea adulților, migrarea spre zonele care oferă mai multe oportunități de dezvoltare, integrarea pe o piață a muncii mult mai flexibilă, necesitatea adaptării la stresul urban, accentuarea diferențelor în ceea ce privește oportunitățile de creștere și dezvoltare, accentuarea individualizării în domeniul valorilor, atitudinilor și comportamentelor sau diversificarea modelelor de stil de viață.

Considerând că, în România, situația adolescenților trebuie analizată prin raportarea la contextul schimbărilor sociale care au avut loc în ultimele două decenii, facilitate fiind de dobândirea democrației și de integrarea în Uniunea Europeană, propunem un model care articulează relațiile dintre: presiunea conjugată exercitată de solicitările perioadei adolescenței și provocările societății contemporane, micro-contextele reprezentate de comunitate, școală, familie și resursele necesare adaptării și dezvoltării optime a adolescenților (Figura 1.2).

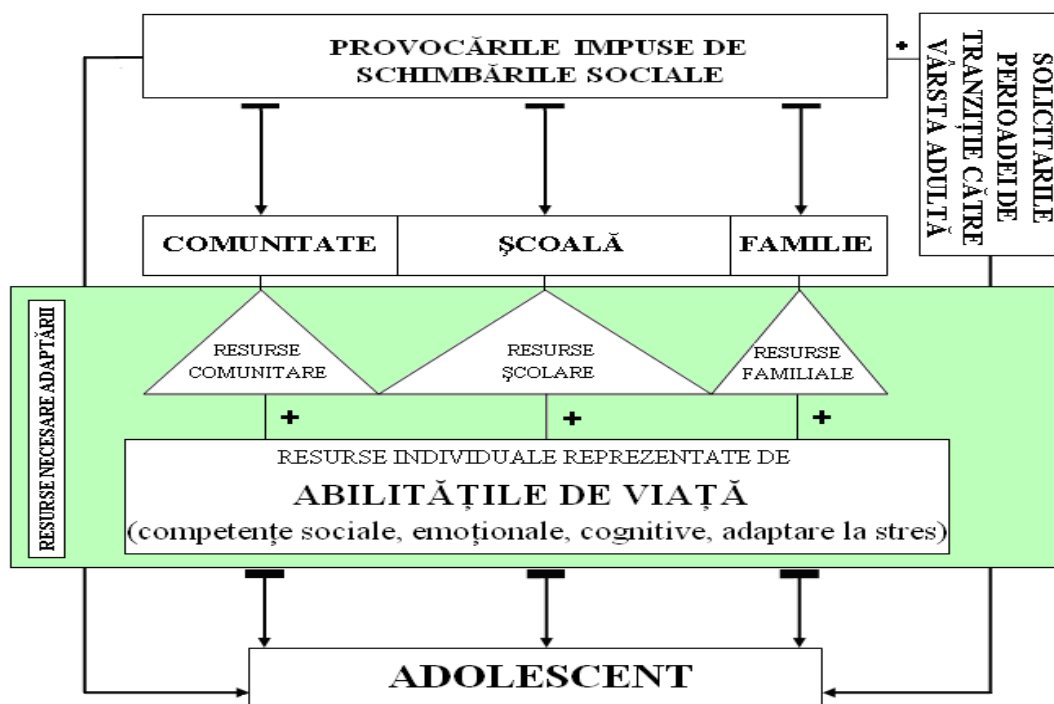


Fig 1.2. Modelul influenței schimbărilor sociale asupra dezvoltării adolescenților
(propus de autoare)

Prefacerile care au loc în plan social au un impact imediat atât asupra micro-contextelor creșterii și dezvoltării (comunitate, școală, familie), cât și asupra funcționării adolescenților. Pe de altă parte, 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 în planul dezvoltării 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.

Criza societăților contemporane și a instituțiilor lor fundamentale (familia, școala, mass-media etc.) poate fi pusă la baza fenomenelor perturbatoare ale dezvoltării adolescenților, producând efecte precum: socializarea neadecvată, dificultăți în conturarea identității, comportamentele rebele, nonconformism, stilurile comportamentale conflictuale, incongruența dintre valorile declarate și comportamentele manifestate, exacerbară 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. Astfel de consecințe, care sunt semnul unei slabe capacități de adaptare, au fost semnalate atât pentru generația actuală a adolescenților din România [23, 41], cât și pentru cea din Republica Moldova [5, 6, 54, 63].

Pe lângă aspectele amintite, inadaptarea adolescenților cuprinde și fațeta subrealizării în plan școlar, fenomen asupra căruia ne-am concentrat atenția în prezenta lucrare deoarece are o cauzalitate complexă, aflată la intersecția unor factori individuali, familiali, educaționali și socio-culturali [76], adolescenții devenind vulnerabili în raport cu acesta, mai ales atunci când nu își utilizează potențialul și resursele de care dispun.

În concluzie, schimbările sociale intensifică influența factorilor cauzatori ai subrealizării școlare, transformând fenomenul într-o provocare pentru educatori și decidenții din educație, deoarece achizițiile în plan cognitiv și formarea personalității prin activitățile formative desfășurate în școală, sunt elemente importante pentru dezvoltarea adolescenților.

În contextul prefacerilor societății contemporane și al postmodernității, se afirmă nevoia pentru deschiderea ofertei și a activităților educaționale către o paletă largă de competențe, astfel încât școala să ofere noii societăți indivizi capabili de achiziții și de cunoaștere transferabilă, adaptabili la schimbări și nou, capabili să facă față riscurilor și să valorifice oportunitățile de dezvoltare, într-un cuvânt indivizi dezvoltați integral [6, 21, 79].

Măsurile de prevenire a subrealizării în domeniul școlar includ intervenții la nivelul factorilor psihologici care condiționează apariția fenomenului, la care se adaugă redimensionarea condițiilor în care are loc activitatea școlară [71, 78, 160]. Dintre aceste măsuri, formarea deprinderilor de viață (prin programele de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale, a creativității, precum și a abilității de a face față stresului) reprezintă o componentă cheie, care este recunoscută de forurile internaționale din domeniul educației și implementată la scară din ce în ce mai largă în școli.

1.2. Subrealizarea școlară – caracterizare generală a fenomenului și manifestare la adolescenți

Astăzi, se vorbește despre o serie de fenomene școlare indezirabile, precum: stresul școlar, devianța școlară, subrealizarea și eșecul în plan școlar sau abandonul prematur al școlii. În cadrul acestui subcapitol, va fi abordat fenomenul subrealizării în plan școlar deoarece mulți copii și adolescenți sunt în riscul de a eșua, neputând să-și atingă propriul potențial academic. De multe ori, identificarea elevilor cu potențial cognitiv și intelectual bun este realizată târziu, în momentul în care aceștia ajung în situație de eșec școlar sau devin o problemă pentru că împiedică buna desfășurare a activităților instructiv-educative [37]. Din acest motiv, subrealizarea școlară reprezintă un punct important pe agenda de lucru a autorităților și profesioniștilor din sistemul educațional.

Există diverse abordări în ceea ce privește conceptul referitor la subrealizarea în domeniul școlar. G. A. Masari [37] trece în revistă mai multe încercări de definire a fenomenului pe care le grupează din perspectivă istorică, pentru a evidenția evoluția semnificațiilor acordate. O scurtă analiză a acestora ne permite să sumarizăm, oferind cele mai elocvente exemple. Astfel, A. Ziv [apud 37] vede în subrealizare fenomenul manifestat de un elev care are un coeficient de inteligență (C.I.) înalt, dar rezultate școlare slabe. La rândul lor, M. M. Ohlsen și G. M. Gazda [apud 37] consideră că un elev este subrealizat școlar, atunci când scorurile la probele de inteligență verbală și non-verbală sunt superioare sau egale cu $C.I. = 116$, în timp ce scorurile la probele de achiziții școlare sunt situate cel puțin cu un prag mai jos decât cel așteptat sau notele școlare sunt de nivel mediu sau mai scăzute. Se poate constata că autorii înțeleg prin subrealizarea în plan școlar discrepanța dintre potențialul (în plan cognitiv și intelectual) și performanțele obținute în activitatea școlară.

În literatura de specialitate din România, cea mai cunoscută definiție a fenomenului subrealizării în plan școlar a fost propusă de C. Crețu [20, p. 79], potrivit căreia, elevii aflați într-o atare condiție sunt cei „... care se află în situație de nepromovare a sarcinilor școlare, cât și cei care nu își ating cotele personale ale performanței în diferite domenii de activitate școlară datorită unei multitudini de variabile de personalitate, care interacționează pe perioade îndelungate de timp, cu condițiile neadecvate de mediu educațional formal și informal.”.

În psihologia rusă, fenomenul subrealizării școlare, definit prin termenul de „учебная неуспешность”, este preponderent tratat ca o manifestare care se întâlnește la elevii supradotați [83, 84]. În cadrul unei investigații efectuate pe un eșantion de 87 de adolescenți supradotați, un grup de cercetători a ajuns la concluzia că succesul școlar este asigurat de supradotarea

intelectuală în condiția autoorganizării, prin implicarea autonomiei și inițiativei personale a elevilor, prin care se realizează un raport mutual între motivația școlară, capacitățile intelectuale și învățarea conștientă [84, p. 18].

Reis și McCoach [160, p. 157] oferă cea mai citată definiție operațională a subrealizării în plan școlar: „Subrealizații în plan școlar sunt elevi care prezintă o discrepanță severă între nivelul așteptat al realizării în plan școlar (așa cum este măsurat prin testele standardizate de achiziții sau prin probele care vizează abilitățile cognitive sau intelectuale) și nivelul actual al realizării în plan școlar (așa cum este măsurat prin notele obținute de elev sau prin evaluările profesorilor)”. Conform acestor autoare, 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.

Definițiile la care s-a făcut referire au stat la baza criteriilor care au fost utilizate în vederea diferențierii adolescenților în funcție de nivelul realizării în plan școlar, în cadrul cercetării experimentale pe care am realizat-o.

Deși o definiție operațională oferă claritate conceptului de subrealizare, este sacrificată flexibilitatea includerii unora dintre elevi în categoria subrealizaților în plan școlar, fenomenul subrealizării reprezentând o experiență negativă care poate afecta toate categoriile de elevi, nu numai pe cei supradotați [20].

Definirea subrealizării strict pe baza nivelului succesului în plan școlar poate conduce la interpretări limitate sau chiar eronate. Considerăm că, pe lângă aspectul obiectiv al discrepanței dintre nivelul așteptat al performanțelor în plan școlar și cel obținut efectiv, s-ar putea ține cont și de o serie de aspecte subiective, cum ar fi percepția elevilor despre nivelul propriilor performanțe școlare, precum și percepția profesorilor și a părinților [76]. Modul în care elevii resimt în plan psihic și emoțional situația de subrealizare poate constitui un exemplu, 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. Astfel, unii elevi cu potențial înalt se pot simți confortabil în situația de subrealizare dacă ea este expresie a aplicării propriilor strategii de management școlar, cum ar fi 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 să se mențină numai la nivel de promovabilitate, sunt dezinteresați în totalitate de a obține performanțe școlare dincolo de mediile de trecere, preferând să dea curs unor oportunități de a câștiga bani (de exemplu: modeling, utilizarea calculatorului sau activități artistice) sau excelează în anumite domenii extracurriculare [37], care le aduc satisfacții. Pe lângă modul în care elevii se raportează la nivelul propriilor performanțe școlare, felul în care

aceștia înțeleg consecințele în plan individual pe care le determină fenomenul pus în discuție sau cauzele pe care le atribuie propriei lor subrealizări în plan școlar, pot sugera direcții pe care consilierii școlari să-și construiască instrumentele de intervenție în vederea dezvoltării resurselor importante pentru continuarea cu succes a traseului școlar.

C. Crețu [20] distinge trei faze ale dinamicii fenomenului subrealizării în plan școlar, care reprezintă tot atâtea niveluri de agravare: a) subrealizarea școlară incidentală frecvent întâlnită – elevul obține note bune și foarte bune ca urmare a îndeplinirii, în mod conștiincios, a sarcinilor care sunt obligatorii, dar care nu îi solicită întregul potențial de care dispune; b) subrealizarea școlară de nivel moderat – elevul obține note mediocre care nu sunt alarmante din punctul de vedere al exigențelor formale pentru continuarea traseului educațional, însă sunt situate mult sub nivelul potențialului său cognitiv-intelectual; c) subrealizarea școlară severă – elevul rămâne corigent sau repetent, în condițiile unui potențial intelectual prin care poate face performanță.

J. R. Whitmore identifică formele de manifestare ale subrealizării în plan școlar în funcție de trei criterii [apud 146]: a) durata – episod unic de subrealizare, subrealizare accidentală și subrealizarea cronică; b) gradul de extindere – subrealizarea la o anumită disciplină sau la un grup de discipline vs. subrealizarea generală; c) intensitatea – subrealizare ușoară până la severă.

Explicarea fenomenului subrealizării școlare presupune delimitarea raportului cu noțiunile de reușită și nereușită școlară. Astfel, se vorbește despre reușită școlară atunci când elevii sunt capabili să-și însușească, într-un anumit interval de timp, un volum determinat de cunoștințe, deprinderi, priceperi, tehnici de muncă intelectuală și practică, atitudini etc., care sunt prevăzute în programele școlare și, corespunzător criteriilor de apreciere în vigoare, acesta nu se situează mai jos de nivelul satisfăcător, care este minim obligatoriu [31]. Reușita poate fi integrată în noțiunea mai largă de adaptare școlară care exprimă capacitatea și trebuința elevilor de a asimila și a cunoaște, de a interioriza influențele instructiv-educative, alături de dorința și capacitatea de a suporta influențele modelatoare și de a se acomoda la cerințele instituției școlare în care sunt integrați [76]. Pe de altă parte, nereușita în plan școlar se referă la neîndeplinirea de către elevi a cerințelor obligatorii prevăzute în normele procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepanței dintre exigențe, posibilități și rezultate [50].

Raportându-ne la delimitările de mai sus, putem spune că subrealizarea este un fenomen întâlnit în rândul mai multor categorii de elevi. Astfel, 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 acești elevi să ajungă în situația de nereușită școlară. De asemenea, pot exista elevi care, ținând cont de potențialul cognitiv-intelectual slab și de rezultatele școlare

scăzute, se află în situația de nereușită școlară, fără a îndeplini condițiile definiției operaționale a subrealizării.

În predicția reușitei în plan școlar și a atitudinii față de școală, în rândul preadolescenților și al adolescenților, au fost luate în calcul atât o serie de abilități și competențe cognitive-intelectuale, cât și factori non-cognitivi, cum sunt: motivația pentru învățare și realizare școlară [133], trăsăturile stabile ale personalității [129], concepția despre sine și stima de sine [86, 113, 167] sau competențele în plan emoțional și social [96, 120, 149, 184]. Deoarece toate aceste variabile au prezentat asocieri semnificative cu rezultatele și nivelul achizițiilor școlare, ele pot fi relaționate și cu subrealizarea în plan școlar.

Subrealizarea în plan școlar are o cauzalitate complexă și multiplă, ansamblul factorilor care o determină sau facilitează începând să-și manifeste influența încă din clasele primare și continuând până în anii de liceu, mai ales atunci când nu se intervine la timp [127]. Rezultatele cercetărilor au sugerat că factorii care concură la apariția și manifestarea 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 factori 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 acestora reprezintă un demers necesar pentru elaborarea și implementarea unor măsuri de intervenție [76].

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 [124, 147, 174], de variabile motivaționale [132, 154, 189], de probleme emoționale și comportamentale [126, 169] sau de atitudinea și angajamentul față de activitatea școlară [85, 88, 147]. 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 175], iar altele includ variabila referitoare la autoreglarea în procesul învățării [90]. De asemenea, au fost luate în calcul concepția despre sine [88, 132] sau anumite domenii de trăsături ale personalității, cum ar fi conștiinciozitatea ori stabilitatea emoțională [88, 154, 169].

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 [101, 177]. 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 [85, 88, 97, 140, 160, 175]. 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 [175]. S-a constatat 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 [8], 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 [56]. De exemplu, nevoile materiale în continuă creștere, corelate cu dinamica economică a societății românești, i-au condus pe mulți părinți către a migra în străinătate [13]. În acest context, al restructurării raporturilor intrafamiliale și al apariției unor noi priorități, au fost subliniate efectele negative pe care carențele educaționale și afective le pot avea asupra dezvoltării copiilor și adolescenților, mai ales în planul identității de sine, în cel al experiențelor afectiv-emoționale și în ceea ce privește relațiile sociale [13, 30, 56].

O a treia categorie de factori cauzatori ce determină apariția și cronicizarea subrealizării în plan școlar include variabile ce țin de mediul social și cultural. 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 [57], 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 [175]. Alte variabile sociale pe care cercetătorii le-au pus în relație cu subrealizarea școlară sunt: 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 [175] sau influența pozitivă a grupului de covârșnici cu rezultate școlare bune [140, 160, 175].

De asemenea, fenomenul subrealizării a fost relaționat 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 [27, 89, 107, 165, 181]. Rezultatele prezentate de Peterson și Colangelo [153] 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 [88, 159], 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. Această situație contribuie la reducerea motivației pentru învățătură și activități extrașcolare, precum și la scăderea satisfacției față de școală în rândul elevilor buni sau foarte buni. De asemenea, calitatea relației și atașamentul dintre adolescenți și profesori [147], expectanțele pe care profesorii le au față de prestația elevilor și etichetele pe care le atribuie capacității cognitiv-intelectuale a elevilor [88], 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 [127] sau pe calitatea școlarizării și a evaluărilor [175] 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, familiali, 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 [175]. 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 [88].

G. Masari [37] a realizat un studiu prin care a urmărit relația dintre calitatea contextului social și dezvoltarea aptitudinilor adolescenților subrealizați, evidențiind trei categorii de factori care pot contribui la situația de subrealizare în plan școlar: a) în plan familial – de exemplu, autoritatea parentală exagerată, atitudinea și valorile inconsecvente din partea părinților, climatul

socio-emoțional precar, statutul socio-economic scăzut, slaba susținere a adolescenților în încercarea acestora de a deveni din ce în ce mai independenți etc.; b) în plan școlar – de exemplu, curriculum-ul mai puțin stimulativ, nivelul scăzut al aspirațiilor în rândul elevilor, incompatibilitatea dintre stilurile de predare și cele de învățare ale elevilor etc.; c) individuali – cum ar fi rezistența la cerințele adulților, opoziționismul, un nivel redus al efortului pentru obținerea unor rezultate școlare pe măsura potențialului sau teama de eșec etc. Influența celor trei categorii de factori tinde să varieze de la un caz de subrealizare la altul, în funcție și de alte particularități de dezvoltare ale fiecărui elev în parte.

Elevii subrealizați în plan 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 [175]. Eterogenitatea poate fi explicată prin faptul că fiecare dintre elevii subrealizați ajunge să experimenteze această situație prin intervenția unei combinații unice de cauze. Numeroase studii au fost interesate de particularitățile prin care elevii subrealizați se diferențiază de elevii care obțin rezultate școlare pe măsura potențialului lor [77]. Astfel, în cadrul studiilor, comparațiile în funcție de variabila referitoare la gen au evidențiat o frecvență a subrealizării școlare mai ridicată în rândul băieților [35, 72, 99, 140]. Explicația pentru această diferență ține de socializarea fetelor și băieților care pot să se raporteze la modele diferite despre succes și eșec, inclusiv în plan școlar [127]. Pe de altă parte, s-a sugerat că pe măsură ce băieții subrealizați în plan școlar continuă să se perceapă ca situându-se la un nivel inadecvat în ceea ce privește reușita lor școlară sau alte forme ale experiențelor de învățare, aceștia pot manifesta o atitudine negativă față de ei înșiși, școală sau față de experiențele de învățare în general, precum și scăderea motivației pentru învățatură și realizarea în plan școlar [110].

Alte particularități în planul percepției de sine, al comportamentelor și al adaptării în cadrul relațiilor sociale, precum și în ceea ce privește adaptarea în plan școlar includ:

- ✓ atitudinea negativă față de mediul școlar și învățatură [141, 142, 143, 161, 189], percepția negativă față de activitățile școlare și alte programe instructiv-formative realizate în școală [99];
- ✓ o frecvență mai ridicată a angajării în comportamente perturbatoare manifestate în clasă sau școală [72];
- ✓ nivelul scăzut al motivației și al implicării în sarcinile școlare [20, 108, 141, 142, 143, 157, 175, 189] sau extrașcolare [99];
- ✓ nivelul deficitar al competențelor pentru auto-reglare în procesul învățării [132, 141, 142, 143, 161];
- ✓ stiluri de învățare defectuoase [157];

- ✓ tendința de a atribui succesul talentului înnăscut sau inspirației și eșecul hazardului sau destinului, adică externalitatea din punctul de vedere al locului controlului [20, 146];
- ✓ teama de eșec în plan școlar [154, 175];
- ✓ neîncrederea în propriile abilități sau competențe (inclusiv în domeniul școlar), imaginea de sine negativă, sentimentele autodevalorizante sau de inferioritate [132, 141, 142, 143, 159, 175, 188];
- ✓ nivelul redus al motivației pentru identificarea, dezvoltarea și valorificarea propriului potențial [175];
- ✓ nivelul mai scăzut al curiozității în plan intelectual [161];
- ✓ nivelul mai redus al orientării către valorizarea competiției și a succesului în plan școlar [141, 142, 154];
- ✓ nivelul mai scăzut al motivației pentru obținerea succesului [47];
- ✓ deficiențe în ceea ce privește competențele sociale și emoționale [74, M. E. Bernard, A. Eddy, D. T. Buddecke – citați în (92), 121, 124, 160];
- ✓ dificultăți în ceea ce privește adaptarea în planul relațiilor sociale, exprimate prin ostilitate și agresivitate față de ceilalți, atitudine rebelă, lipsa asertivității, neîncredere în ceilalți, atitudine manipulativă [37, 168, 188] sau comportamente antisociale [126].

Elevii subrealizați prezintă anumite particularități ale dezvoltării și funcționării din punct de vedere emoțional, comportamental și social. 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) insolenții [apud 152]. În aceeași direcție, S. B. Rimm [163] a realizat o clasificare a subrealizaților în plan școlar 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 [160] 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 în planul relațiilor sociale. Se poate constata că interesul cercetătorilor este centrat pe două direcții: una care urmărește identificarea unui portret general al particularităților în plan psiho-emoțional și social și alta care este interesată de identificarea tipurilor de subrealizați.

Realizarea cu succes a adaptării școlare reprezintă 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 [149]. Concluziile cercetărilor empirice și sugestiile autorilor au contribuit la conștientizarea importanței pe care adolescența – ca perioadă de tranziție – o are în raport cu traiectoria școlară. În contextul provocărilor care au apărut în dezvoltarea copiilor și a adolescenților contemporani, pe fondul schimbărilor macro- și microsociale, apar derapaje de la traiectoria școlară firească, mergând de la subrealizare la abandon școlar.

Subrealizarea în plan școlar 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 care să se realizeze la timp și să ia în calcul toate domeniile de factori la care am făcut referire în unul dintre subcapitolele anterioare. Atunci când nu se intervine la momentul oportun, subrealizarea se cronicizează iar efectele sunt mult mai greu de ameliorat. Consecințele subrealizării pot fi analizate la mai multe niveluri interdependente:

- ✓ Nivelul individual. Când apare de timpuriu în traiectoria școlară a unui copil și nu se intervine în vederea ameliorării, subrealizarea se poate amplifica în timp, având repercursiuni ce domină perioada adolescenței, prelungindu-se până la vârsta maturității. La vârsta adultă, sunt afectate negativ sfere precum reprezentarea și valorizarea de sine, aspirațiile și realizările profesionale [77], relațiile interpersonale sau succesul social. În ceea ce privește 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 ce experimentaseră subrealizarea 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 175].
- ✓ Nivelul sistemului educațional. Subrealizarea în plan școlar implică 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 situației de fond 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 privit ca fiind incapabil să răspundă nevoilor de formare și dezvoltare 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 în domeniul școlar 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 vederea demarării intervențiilor psiho-educative. 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.

1.3. Competențele sociale și emoționale – resurse pentru depășirea situației de subrealizare școlară a adolescenților contemporani

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 [166] 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 termeni precum: aptitudini, deprinderi, abilități, capacități și competențe. Aptitudinea

desemnează potențialul (înnăscut, dar care poate rămâne neutilizat) pentru obținerea unei performanțe într-o anumită sarcină sau domeniu de activitate. Deprinderea reprezintă 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 [51, 62, 158]. Prin termenul de abilitate, se înțelege orice calitate a unei persoane care îi oferă acesteia posibilitatea de a îndeplini cu succes o sarcină într-un anumit domeniu [158]. Doron și Parot [24] afirmă că abilitatea se sprijină pe un set de aptitudini, la care se adaugă efectele învățării și ale antrenării acestora, astfel 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 [14, 62]. După P. Popescu-Neveanu [51], 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 într-un anumit domeniu de activitate. Capacitatea este condiționată de existența unor aptitudini, care pot fi dezvoltate și transformate prin antrenament și experiență [24]. Diversitatea opțiunilor terminologice reflectă atât evoluția conceptelor din punctul de vedere al istoriei psihologiei, cât și orientările teoretice ale autorilor.

Definițiile și semnificațiile care au fost promovate în literatura de specialitate pentru conceptul de competență relevă o realitate mai complexă decât în cazul conceptelor la care ne-am referit 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) [186]. După D. S. Rychen [170], competența se diferențiază de abilitate (engl. skill), în sensul că cea din urmă reprezintă 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 competența 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 reprezintă 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 definit ca fiind „...un sistem de structuri mentale și abilități care implică mobilizarea cunoștințelor, a abilităților cognitive și practice și, de asemenea, a unor componente comportamentale și sociale, precum atitudini, emoții, valori și

orientări etice, motivații pentru realizarea cu succes a activității într-un context particular.” [134, 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 186]. Pornind de la o abordare constructivistă de factură socială, echipa de lucru 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 [186]: 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 domeniul dezvoltării personale a acestora (Figura 1.3)

	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 1.3. Tipologia competențelor acționale relevante pentru educația permanentă și dezvoltarea personală – apud J. Winterton, F. Delamare-Le Deist și E. Stingfellow [186]

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 acestui model, competențele acționale reprezintă toate caracteristicile și resursele cognitive, motivaționale și sociale pe care o persoană trebuie să le posede, pentru a învăța într-un domeniu și a reuși în viață. Ele includ: competența pentru rezolvarea de probleme în general, gândirea critică, cunoștințele generale și specifice într-

un anumit domeniu, încrederea în sine și o imagine pozitivă și realistă, precum și competențele sociale și emoționale.

Competențele sociale reprezintă pattern-uri de comportament social pe care indivizii le manifestă și care îi ajută să producă efectele dorite asupra altor persoane [1]. Exprimarea calitativă a competențelor sociale în planul relațiilor interpersonale implică, pe lângă abilitățile sociale, și alte dimensiuni, precum: comportamente manifeste, procese cognitive, abilități în domeniul reglării emoțiilor etc. [103].

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 această perspectivă, semnificațiile conceptului de competență socială au fost lărgite, prin includerea laturii emoționale. Astfel, Topping, Bremner și Holmes [67, 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, precum și de comportamente de care aceștia au nevoie pentru a se adapta cu succes la sarcinile sociale [183]. S-a subliniat importanța competențelor sociale și emoționale pentru dezvoltarea adolescenților, atunci când relațiile cu covârșnicii încep să ocupe un loc din ce în ce mai important, reprezentând o sursă pentru învățare și explorare, așa cum a arătat psihologul rus Lev S. Vîgotski, prin teoria constructivistă a zonei proximei dezvoltări [111]. La vârsta adolescenței, centrul de greutate al influenței exercitate de enturaj se transferă din aria rețelei familiale către grupul de covârșnici, aceasta în condițiile acțiunii uneia dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării și anume formarea identității. În acest context, rolurile sociale pe care adolescenții le adoptă și suportul din partea covârșnicilor reprezintă surse pentru diferențierea eului și cristalizarea independenței acestora [183], dar în egală măsură, grupurile de covârșnici pot exercita și o influență negativă în procesul formării personalității adolescenților, prin procesele și mecanismele de influență specifice grupurilor sociale.

Anumite caracteristici individuale ale adolescenților sunt factori de diferențiere a 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 [70] evidențiază pentru fete niveluri semnificativ mai ridicate ale competențelor referitoare la exprimarea propriilor emoții,

prezentarea de sine, empatie, orientarea către gratificarea și sprijinirea celorlalți, asertivitate, abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive și cooperare. În schimb, băieții au obținut niveluri mai ridicate pentru competențele referitoare la autoreglarea în plan emoțional, respectiv flexibilitatea în planul emoțiilor și al comportamentelor.

După cum menționează unii autori [7, 53, 54], competențele sociale și emoționale încep să se dezvolte încă din copilărie, cel mai important factor care influențează acest proces fiind reprezentat de mediul familial. E. Bonchiș [7] 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 exprimă preponderent emoții pozitive au relații mai bune cu ceilalți; copiii care au abilitatea de a decodifica (înțelege) emoțiile exprimate 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 din punct de vedere 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. După cum am mai menționat, în contextul dublei solicitări din partea schimbărilor specifice vârstei și celor sociale, adolescenții tind să se confrunte cu probleme de adaptare și integrare sociale, care necesită dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. De aici, rezultă importanța deosebită a proiectării și implementării de programe formative.

Au fost propuse mai multe modele multidimensionale, pentru a se descrie 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 [1] 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 [95] au propus un model al competențelor pe care tinerii le exprimă 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 150]: a) comunicarea; b) cooperarea; c) asertivitatea; d) empatia; e) responsabilitatea; f) autocontrolul și g) angajamentul. Conform acestui model de lucru, nivelul scăzut al competențelor menționate se reflectă prin următoarele reacții și comportamente dezadaptative: a) impulsivitate și furie exprimată în relațiile interpersonale; b) agresivitate în plan fizic, verbal și/sau emoțional 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 conturat un model al competenței referitoare la inteligența emoțională pe care o consideră ca fiind o aptitudine care implică atât domeniul cognitiv, cât și pe cel emoțional [apud 38]. 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, precum și a implicațiilor pe care le au în domeniul funcționării personale 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 [59] consideră competența emoțională ca având în centrul ei credința în auto-eficiența în tranzacțiile interpersonale. Autoarea descrie un model al competențelor emoționale, care include următoarele domenii: 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 experimenta 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-eficiență în plan emoțional.

R. Bar-On vorbește despre inteligența emoțional-socială pe care o definește ca pe un construct generic ce include mai multe competențe interrelaționate, precum și anumiți factori facilitatori care contribuie la eficiența unei persoane [91]. Autorul identifică 15 dimensiuni ale inteligenței emoțional-sociale pe care le grupează în cinci domenii [65, 91]: a) domeniul intrapersonal (respectul de sine, conștientizarea propriilor emoții, asertivitatea, independența în plan cognitiv, emoțional și în acțiuni și autoactualizarea); b) domeniul 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 situațiilor în care apar/testarea realității,

flexibilitatea în plan cognitiv, emoțional și comportamental și abilitatea de rezolvare a problemelor); e) dispoziția emoțională generală (optimismul și sentimentul de fericire). Prin caracterul său cuprinzător, ca și prin susținerea din punct de vedere empiric, modelul inteligenței emoțional-sociale este ofertant, deoarece acoperă mai multe laturi ale funcționării individului în diverse contexte.

D. Goleman integrează rezultatele a numeroase cercetări, identificând și descriind 25 de competențe pe care le subsumează inteligenței emoționale și le împarte în cinci categorii [apud 9]: a) auto-conștientizarea – conștientizarea propriilor emoții, evaluarea lor corectă și încrederea în propriul sine emoțional; b) auto-reglarea – autocontrolul în domeniul emoțional, conduita care inspiră încredere, conștiinciozitatea, adaptabilitatea la diverse solicitări, abordarea inovatoare în plan emoțional; c) motivația – dorința de realizare personală, angajamentul emoțional, inițiativa din punct de vedere emoțional în domeniul relațiilor interpersonale și optimismul; d) empatia – orientarea către înțelegerea și dezvoltarea 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. Acest model include o varietate de competențe din domeniul social și emoțional.

Specialiștii au identificat care sunt competențele ce reprezintă resurse esențiale pentru dezvoltarea sănătoasă a adolescenților și pentru adaptarea cu succes la tranziția către vârsta adultă a acestora. Acestea includ [162, 178]: 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 dezvolta 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), precum și a comunității și 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 în plan psiho-emoțional, social și școlar, cum ar fi:

comportamentele sociale pozitive [185], orientarea către analiza cauzelor emoțiilor negative [116], succesul în managementul impresiei despre propria persoană în contextul interacțiunilor sociale [135], stilurile de adaptare la solicitări stresante [139], adaptarea din punct de vedere emoțional și social în plan școlar [145, 149], motivația pentru succes [47], rezultatele școlare [69, 87, 120, 156, 164, 184], intensitatea sentimentului de singurătate și nivelul satisfacției față de relațiile interpersonale [179], problemele comportamentale [94, 123, 130, 182], simptomele de somatizare, depresie sau anxietate [94, 98, 117, 138]. Observațiile cadrelor didactice confirmă faptul că, în rândul copiilor și al adolescenților, gradul de dezvoltare a competențelor în plan social și emoțional (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 în plan școlar [8].

Controlul emoțiilor, precum și abilitățile de comunicare eficientă, asertivitate, formare a relațiilor interpersonale, empatie 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 [125, 137, 196]. Toate aceste abilități constituie resurse pentru adaptarea indivizilor la solicitările și la provocările vieții de zi cu zi, precum și pentru formarea comportamentelor pozitive [125]. 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 și 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 de delimitarea semnificațiilor dezvoltării sănătoase (pozitive) a copiilor, adolescenților și tinerilor, precum și de factorii care contribuie la aceasta. Astfel, Asociația Americană a Consilierilor Școlari a elaborat un set de standarde pentru consilierea în domeniul școlar a elevilor. Aceste standarde includ trei domenii: activități și rezultate școlare, orientarea în traseul școlar și vocațional, respectiv domeniul prevenirii problemelor ce apar în dezvoltare și a formării deprinderilor și a abilităților pentru succesul personal și în planul relațiilor sociale [apud 68]. Conform asociației amintite, formula succesului în plan școlar a unui elev include trei componente: dezvoltarea în plan școlar + 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 domeniul relațiilor interpersonale. Mai specific, competențele urmărite în cadrul programelor de consiliere școlară includ [68]: a) însușirea cunoștințelor despre sine (de exemplu: 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 (de exemplu: 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 domeniul educației din România, legea fundamentală statuează faptul că educația trebuie să promoveze valorile, creativitatea, capacitățile cognitive, volitive și acționale, precum și 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 [36].

În Republica Moldova, acest principiu este susținut de către autori care argumentează necesitatea dezvoltării plenare a personalității, intereselor vocaționale, abilităților fizice și mentale ale copiilor și adolescenților, în acord cu politicile internaționale și idealul educațional pe care se bazează sistemul de învățământ contemporan [12, 33]. Conform normativelor elaborate în domeniul educației, dezvoltarea în plan emoțional și social reprezintă un domeniu 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 173]. 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, deoarece, în ultimii ani, din ce în ce mai multe sisteme educaționale (din țări, precum: Australia, Coreea, Hong Kong, Japonia, Malaezia, Marea Britanie, Noua Zeelandă, Singapore, SUA) au recunoscut importanța dezvoltării competențelor sociale și emoționale în populația școlară și au implementat 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, a forma și dezvolta deprinderi și abilități în plan cognitiv (decizional), emoțional, comportamental ce sunt implicate în creșterea și maturizarea în domeniul relațiilor sociale. Domeniile de competențe sociale și emoționale (Figura 1.4) pe care specialiștii le urmăresc în programele formative includ [100, 128, 173, 190]:

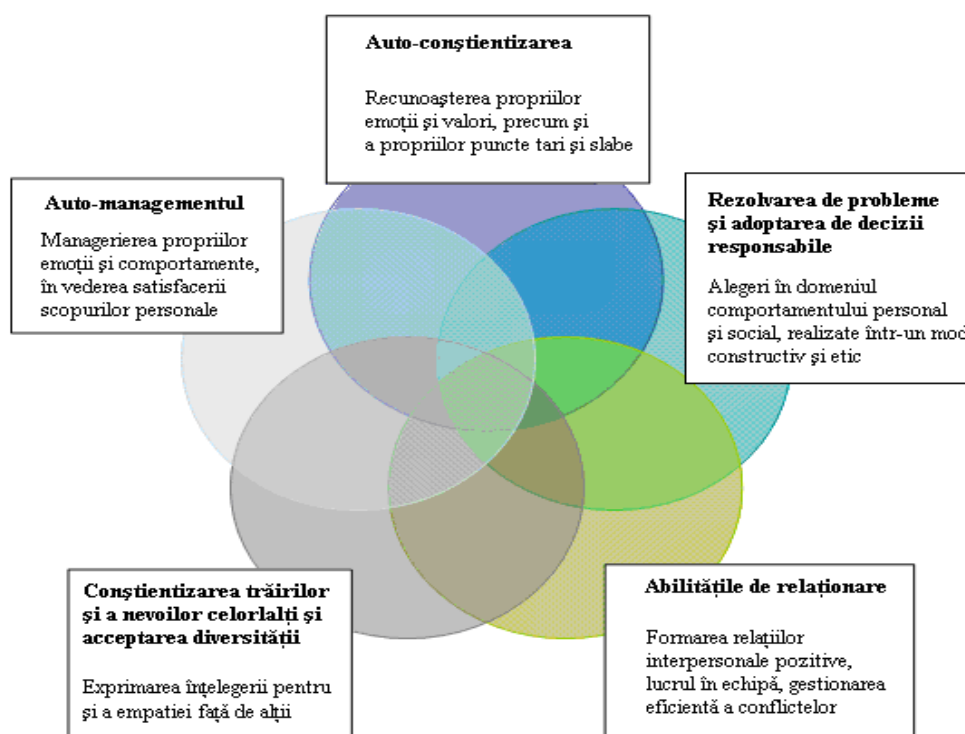


Fig. 1.4. Domeniile de competențe sociale și emoționale urmărite în cadrul programelor de tip SEL – apud CASEL [100]

- 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 de și a înțelege perspectiva 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 antrenament de tip SEL este susținută de rezultatele studiilor de sinteză și ale meta-analizelor, potrivit cărora programele instructiv-formative care includ și metode de antrenare a competențelor sociale și emoționale conduc la 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 [105, 122, 190]. Cercetările empirice au adus dovezi clare cu privire la rolul jucat de astfel de programe în promovarea dezvoltării sănătoase și a succesului în plan 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 [100]. Contribuția programelor de tip SEL la reducerea problemelor comportamentale și la activarea resurselor necesare dezvoltării armonioase în rândul copiilor și al adolescenților se concretizează prin [100]: a) oferirea de suport elevilor, pentru a-și forma un set de abilități cheie pentru sănătatea în plan psiho-emoțional și în domeniul relațiilor interpersonale, cum ar fi managementul furiei, refuzul unei cereri 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.

Întrucât aceleași competențe sociale și emoționale, respectiv nevoi pentru organizarea mediului învățării sunt importante la toate nivelurile populației școlare, programele menționate servesc intervențiilor timpurii care au un caracter preventiv și care sunt adresate tuturor elevilor, în vederea creării unui sistem de suport în mediul școlar. De asemenea, alte două niveluri ale

intervenției vizează populația 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 concluzie, este de reținut faptul că 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. Astfel, rezultă necesitatea elaborării unui model care să selecteze competențele ce susțin adaptarea adolescenților la sarcinile dezvoltării și la provocările societății în schimbare. Având în vedere că una dintre caracteristicile comune elevilor subrealizați în domeniul școlar este reprezentată de dezvoltarea insuficientă la nivelul competențelor sociale și emoționale implicate în realizarea școlară și integrarea socială, măsurile de intervenție trebuie să fie orientate și către elaborarea și implementarea programelor psihosociale destinate antrenării acestora.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Investigarea literaturii de specialitate referitoare la subrealizarea școlară a condus la sintetizarea următoarelor concluzii orientative pentru demersul cercetării experimentale:

1. subrealizarea școlară este un fenomen psihosocial complex care reflectă existența unei diferențe semnificative între potențialul cognitiv-intelectual al unui elev și rezultatele școlare obținute de acesta;
2. 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;
3. competențele sociale și emoționale ocupă un loc central în sistemul resurselor importante pentru adaptarea adolescenților, deoarece joacă un rol cheie în integrarea acestora 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 ei;
4. adolescenții subrealizați în domeniul școlar prezintă o serie de particularități în ceea ce privește abilitățile cognitiv-intelectuale și deprinderile de învățare ce participă la obținerea performanțelor, precum și un deficit în planul competențelor sociale și emoționale;

Fenomenul subrealizării cu care se confruntă adolescenții contemporani este de actualitate. Dacă până acum câteva decenii, se puneau 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. Toate aceste considerente au constituit argumente pentru realizarea unei cercetări experimentale asupra nivelului competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar.

Problema cercetării o constituie deficitul la nivelul resurselor individuale reprezentate de competențele sociale și emoționale, precum și dificultățile în relațiile sociale care se constată la elevii subrealizați școlar. În vederea reducerii acestui deficit și îmbunătățirii relațiilor sociale, s-au avut în vedere următoarele **direcții de soluționare**:

1. investigarea profilului competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați în plan școlar;
2. elaborarea, implementarea și evaluarea impactului programului de antrenare și dezvoltare a competențelor sociale și emoționale realizat cu un grup de adolescenți subrealizați în plan școlar.

Scopul lucrării a constat în analiza caracteristicilor psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților și în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale acestora, în vederea creșterii potențialului de adaptare la presiunile impuse de contextul social actual.

Obiectivele urmărite în realizarea demersului de cercetare au fost:

- ✓ analiza surselor bibliografice referitoare la aspectele psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților în contextul schimbării sociale;
- ✓ elaborarea metodologiei și cercetarea deficitului în domeniul competențelor sociale și emoționale, ca particularitate a adolescenților subrealizați;
- ✓ elaborarea și implementarea unui model de program psihosocial de antrenare, în vederea dezvoltării competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar.

2. INVESTIGAREA PROFILULUI COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ALE ADOLESCENȚILOR SUBREALIZAȚI ÎN PLAN ȘCOLAR

2.1. Organizarea cercetării experimentale și metodele de colectare a datelor

Baza conceptuală a cercetării constatative. Analizând modelele descriptive ale competențelor sociale și/sau emoționale, la care s-a făcut referire în primul capitol, am elaborat un model propriu în cadrul căruia au fost precizate și descrise un număr de 17 competențe sociale și emoționale ce pot reprezenta resurse cheie pentru adaptarea adolescenților în domeniile relațiilor interpersonale și în cel școlar. Față de modelele propuse de alți autori, cel pe care l-am elaborat include un număr mai mare de competențe, care au fost 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. 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 (**abrevierile sunt utilizate în figuri**):

- 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, precum 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 planul exprimării 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. De asemenea, această competență 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 din punct de vedere emoțional, cognitiv și comportamental 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 cea referitoare la 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 în planul relațiilor 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, precum: 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 în vederea rezolvării 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.

Având în vedere semnificațiile acestor competențe, sferile dezvoltării adolescenților în care intervin (formarea identității de sine, dezvoltarea emoțională, formarea relațiilor interpersonale și a caracterului) și direcțiile considerate a fi importante de urmărit în implementarea programelor de antrenament în rândul adolescenților, le-am structurat în patru domenii majore, după cum urmează (Figura 2.1):

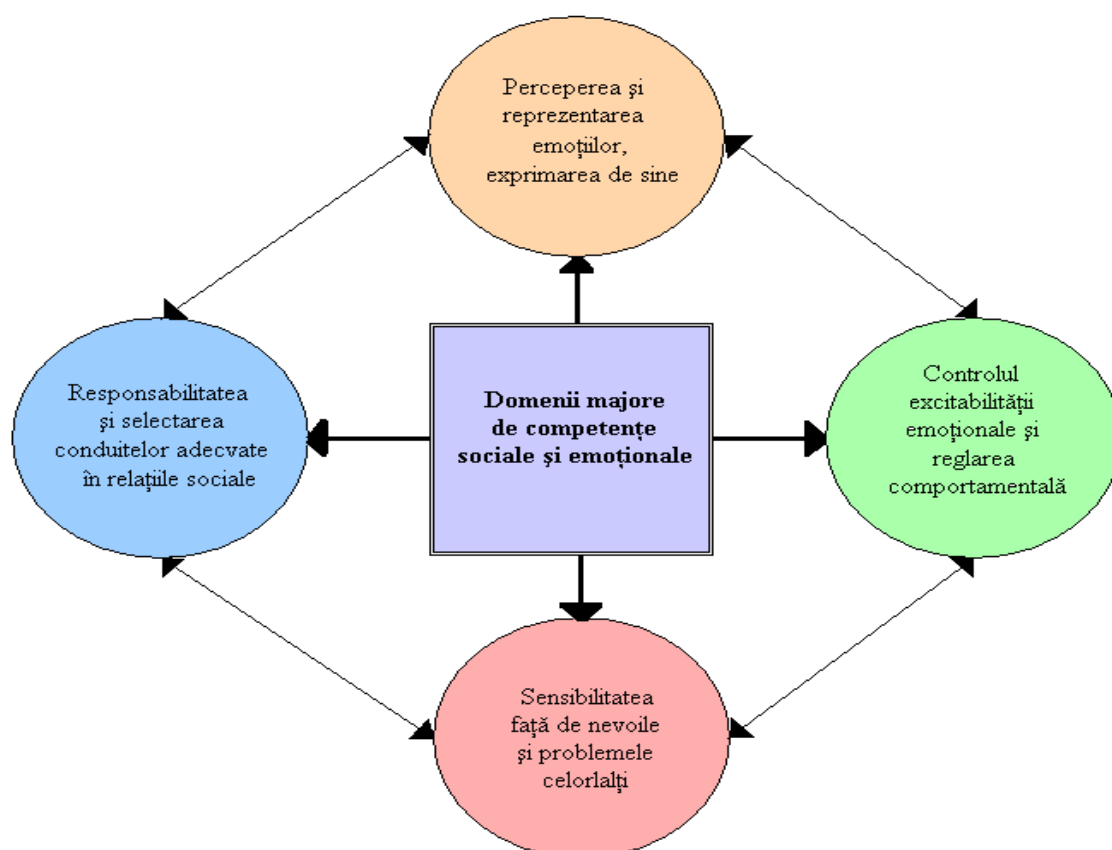


Fig. 2.1. Domeniile majore de competențe sociale și emoționale care apar ca nevoi de dezvoltare în rândul adolescenților (model propriu)

- a) domeniul perceperii 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 planul relațiilor sociale – abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți, responsabilitatea în relațiile sociale, angajamentul, asertivitatea, comunicarea, cooperarea, gestionarea conflictelor, rezolvarea de probleme.

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:

- a) 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;
- b) 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;
- c) 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;
- d) 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 implică delimitarea precisă a domeniului de caracteristici, deprinderi, abilități sau comportamente a căror activare și dezvoltare sau modificare este urmărită. De aceea, în cadrul cercetării realizate, am urmărit delimitarea domeniului de dezvoltare în rândul adolescenților subrealizați în plan școlar pe care urma să se intervină.

Scopul cercetării constatative a fost evidențierea particularităților adolescenților subrealizați în plan 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:

- a) elaborarea unui model care să includă o paletă cât mai largă de competențe sociale și emoționale considerate ca fiind factori importanți implicați în realizarea în plan școlar;
- b) screening-ul populației școlare din două licee din Municipiul Iași în vederea identificării elevilor subrealizați în plan școlar;
- c) evaluarea 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) 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 constatative a fost că adolescenții subrealizați în plan școlar tind să prezinte un nivel deficitar în dezvoltarea 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 cercetarea constatativă și cea formativă, deoarece, ținând cont de obiectivele lucrării, au fost operate câteva proceduri succesive. Figura 2.2 prezintă schematic etapele cercetării și participanții corespunzători.

În prima etapă (cercetarea constatativă) 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 în plan școlar, angajamentul față de școală, situația realizării în plan școlar). În funcție de diferența dintre nivelul aptitudinii cognitive generale și mediile școlare și de percepția elevilor cu privire la nivelul propriei lor realizări în plan școlar (auto-nominalizări), au rezultat 119 elevi ca fiind subrealizați în plan 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 în plan 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 considerați 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 realizate interviuri individuale în luna februarie 2013, în aceeași perioadă, solicitându-li-se diriginților să completeze un chestionar similar cu cel adresat părinților.

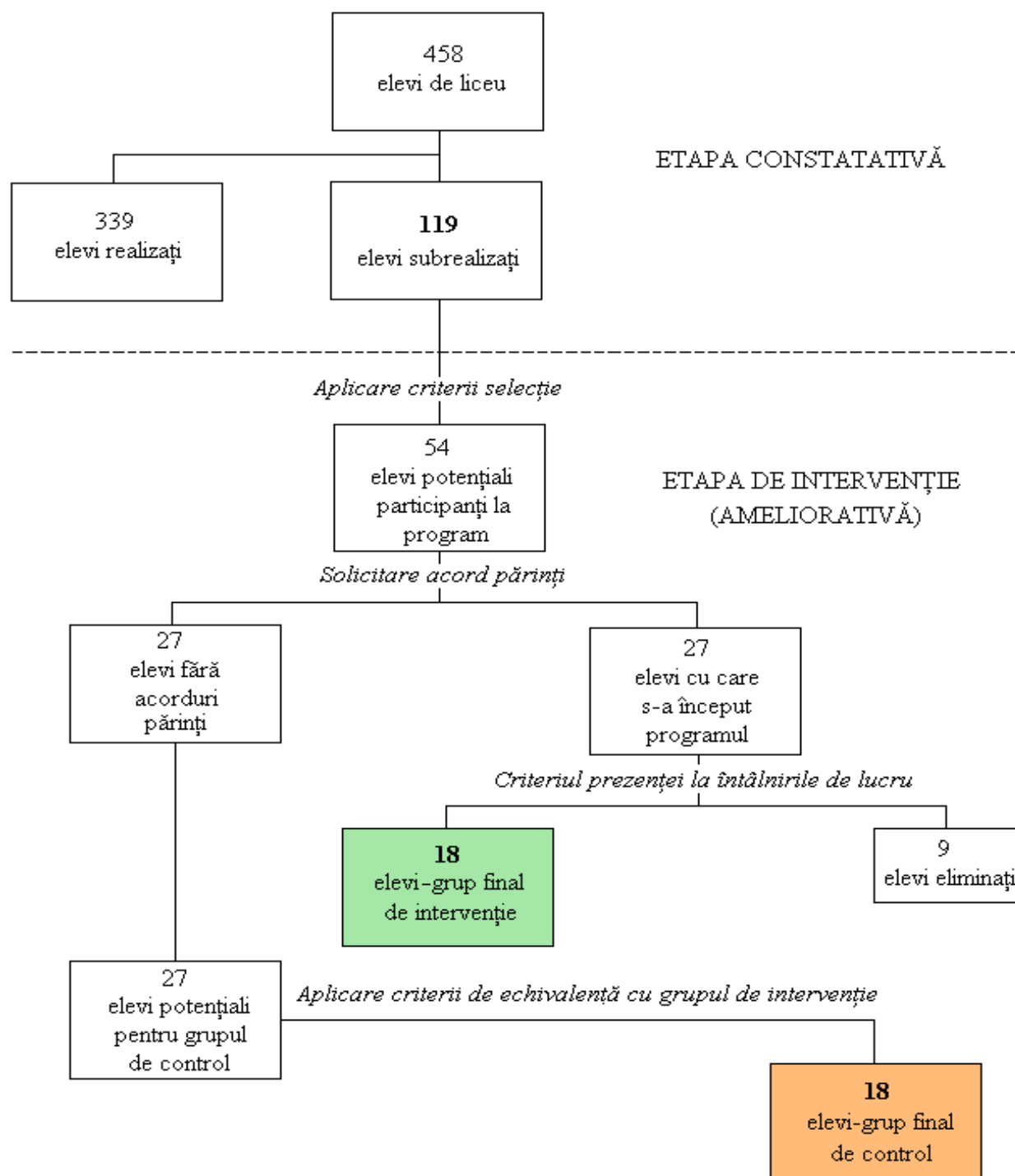


Fig. 2.2. Etapele cercetării aplicate și participanții corespunzători

Implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale a început în luna martie 2013 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 activitățile întâlnirilor. 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-un singur grup (18 elevi), pornindu-se de la două premise: 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. 15] 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 ai căror părinți nu au transmis acordul de participare a copiilor lor la activitățile programului au fost considerați ca potențiali componenți ai grupului de control. Dintre aceștia, în luna iunie 2013, au fost selectați 18, astfel încât să fie echivalenți cu elevii din grupul experimental, în ceea ce privește nivelul competențelor sociale și emoționale stabilit în cercetarea constatativă. Astfel a fost constituit grupul de control.

Metode de colectare a datelor. Elevii din populația școlară investigată au completat în timpul programului obișnuit un set de instrumente care a inclus cinci probe: chestionare, scale și un test pentru evaluarea aptitudinii cognitive generale. Administrarea probelor a fost realizată 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 vederea investigării status-ului școlar al adolescenților din cele două licee în care a fost realizată cercetarea constatativă (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 în plan cognitiv-intelectual care reprezintă unul dintre factorii răspunzători de rezultatele școlare; de asemenea, cercetările realizate în rândul adolescenților subrealizați școlar au indicat un nivel mai scăzut al încrederii în propriile abilități care sunt relevante pentru activitatea școlară, precum și o imagine de sine mai negativă [132, 141, 143, 175];
- ✓ nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare;
- ✓ percepția cu privire la nivelul realizării în plan școlar 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 dezvoltat 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 prezintă date consistente privitoare la fidelitate, respectiv la validitatea de construct și de criteriu [187]. Începând cu anul 2000, proba a stat în atenția specialiștilor din cadrul laboratorului de psihodiagnostic al Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași.

Aptitudinea cognitivă (mentală) generală desemnează capacitatea unei persoane de a învăța, adică de a se adapta din punct de vedere cognitiv la sarcini variate. Această capacitate este considerată 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 constatativă, elevii au primit sarcina de a parcurge toți itemii, fără a li se impune această condiție, întrucât variabila care ne-a interesat a fost reprezentată de 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 propus de autoare, realizat pe un lot de 1383 de elevi români (855 de fete și 523 de băieți) din șase instituții publice de învățământ liceal [80]. Itemii probei operaționalizează cele 17 competențe sociale și emoționale descrise în modelul elaborat.

Proba include 113 itemi (Anexa 3) 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 operaționalizate prin 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 astfel: 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 semnalat 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 în două dimensiuni: una referitoare la competențele pe care un adolescent le poate deține ca resurse pentru adaptarea la situațiile de interacțiune socială, iar cea de-a doua referitoare la competențele 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 [80].

Pentru lotul total de adolescenți care au participat la cercetarea constatativă, 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 (variante 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 [19]. Scala include 60 de itemi care operaționalizează cinci fațete ale stimei de sine: stima de sine referitoare la propriul corp, stima de sine legată de domeniul emoțional, stima de sine referitoare la domeniul social, stima de sine legată de

domeniul școlar, respectiv stima de sine referitoare la viitorul personal. În cercetarea constatativă pe care am realizat-o, am administrat adolescenților doar subscale referitoare la stima de sine în domeniul școlar care include 12 itemi (Anexa 4).

Stima de sine referitoare la domeniul școlar reflectă percepția pe care un puber sau adolescent o are cu privire la propriile lui competențe în domeniul școlar, exprimate prin comportamente și rezultate de un anumit nivel [19].

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 în domeniul școlar. Pentru lotul total de adolescenți care au participat la cercetarea constatativă pe care am realizat-o, am estimat consistența internă utilizând coeficientul Kuder-Richardson ($K-R_{20}$), întrucât 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 se prezintă sub formatul alegerii multiple, scală cu mai multe variante). Pe plan formal, coeficientul $K-R_{20}$ este echivalentul coeficientului α [64]. 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, precum 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 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, precum

și valorificarea propriilor resurse în efortul continuu de adaptare la exigențele școlare [118]. Dimensiunile afectivă, cognitivă și comportamentală sunt unanim considerate ca reprezentând cea mai importantă parte a conținutului angajamentului față de școală [115].

Fiecare dintre dimensiunile la care ne-am referit este operaționalizată 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 considerată 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 realizat pe un lot de 254 de elevi de liceu și care a vizat relația dintre subrealizarea în plan școlar 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 [73]. Cei patru factori au fost identificați cu dimensiunile angajamentului față de școală: cognitivă, afectivă, comportamentală, respectiv dimensiunea referitoare la elev ca agent implicat în procesul propriei instruirii.

Pentru lotul de adolescenți care au răspuns la chestionare în cadrul cercetării constatative, 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.

2.2. Criteriile de diferențiere a adolescenților în funcție de nivelul realizării în plan școlar

Caracteristici generale

După cum am menționat în subcapitolul 2.1, 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.

Criterii de diferențiere a adolescenților în funcție de nivelul realizării în plan școlar

Elementul comun al majorității definițiilor operaționale constă în faptul că identificarea elevilor subrealizați implică estimarea discrepanței dintre potențialul cognitiv-intelectual (performate așteptate) și nivelul actual al realizării în plan școlar evaluat prin notele și mediile școlare sau prin nivelul achizițiilor școlare [140]. A. R. Laurențiu și A. I. Clinciu [35] 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 cognitiv-intelectuale și rezultatele școlare exprimă randamentul în plan 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 [35]: a) subrealizare în plan școlar (rezultatele școlare ale elevului sunt situate sub nivelul capacității sale intelectuale); b) realizare în plan școlar în acord cu potențialul cognitiv-intelectual (rezultatele sunt pe măsura potențialului cognitiv-intelectual al elevului); c) suprarealizare în plan școlar (rezultatele școlare sunt superioare nivelului cognitiv-intelectual).

Complexitatea fenomenului subrealizării în plan școlar (sub aspectul cauzelor, formelor de manifestare și al evoluției la fiecare elev în parte) reclamă luarea în considerare, în demersul de identificare a elevilor subrealizați, și a 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 în plan 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 în plan școlar, întrucât crește acuratețea în identificarea elevilor care prezintă această problemă [132, 140]. De aceea, în cadrul cercetării constatative realizată, au fost utilizate mai multe criterii pentru identificarea adolescenților subrealizați în domeniul școlar. Acestea au constatat în următoarele: a) nivelul discrepanței dintre potențialul cognitiv-intelectual și rezultatele școlare; b) autonominalizările elevilor; c) urmând sugestia autorilor [20], au fost

selecția și elevii corigenți, dar care prezentau un potențial cognitiv-intelectual la nivelul mediei clasei din care făceau parte sau peste.

În vederea determinării mărimii discrepantei 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 în plan 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 luați în considerare în cadrul aceluiași grup ($N = 339$ sau 74.1 % din totalul elevilor; Figura 2.3). În lotul de elevi care au fost investigați, proporția elevilor realizați în domeniul școlar în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste a fost semnificativ mai ridicată decât proporția elevilor subrealizați ($z = 16.67$; $p < 0.001$).

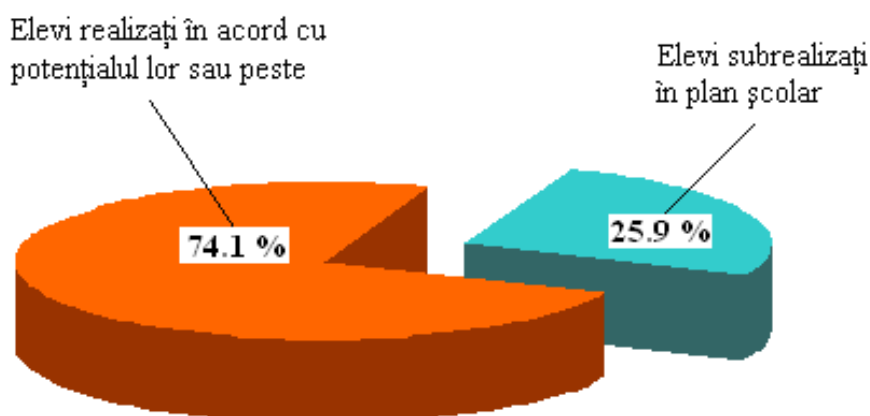


Fig. 2.3. Distribuția elevilor în funcție de nivelul realizării în plan școlar

Pentru grupul elevilor subrealizați în plan școlar, mărimea discrepantei dintre potențial și realizare în plan școlar a fost cuprinsă între 1,00 și 4,02 ($m = 1,71$). Din totalul elevilor subrealizați în domeniul școlar, 20 erau corigenți la una sau la mai multe discipline de studiu.

Grupul elevilor subrealizați în plan 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 2.4 prezintă 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 ($\chi^2 = 44,42$; $p < 0,001$). Astfel, în grupul elevilor subrealizați în domeniul 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 băieți (26,5 %). Acest rezultat este în acord cu datele raportate în alte studii, potrivit cărora subrealizarea în plan școlar este mai des întâlnită în rândul băieților [72, 99, 140].

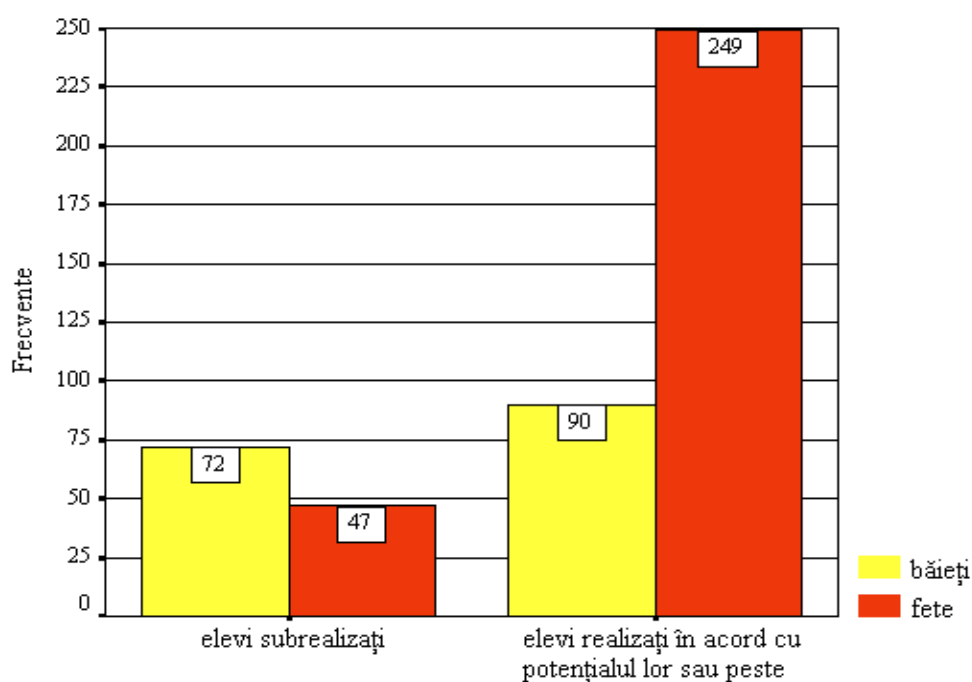


Fig. 2.4. Componenta loturilor de elevi în funcție de variabila gen

2.3. Specificitatea competențelor sociale și emoționale ale adolescenților subrealizați în domeniul 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 [34, 49]. În practica curentă

a cercetării, pentru explorarea condiției de normalitate a distribuției unei variabile, se apelează la calcularea indicatorilor forme distribuției: asimetrie (skewness) și boltire (kurtosis). În aplicația SPSS for Windows, valorile celor doi indicatori pot fi ușor obținute.

Valoarea indicatorului asimetriei exprimă gradul deplasării (concentrării) spre stânga (valoare pozitivă) sau spre dreapta (valoare negativă) a valorilor distribuției unei variabile [49]. 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 exprimă 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 [34, 49].

Tabelul 2.1 prezintă 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 în plan școlar.

Tabelul 2.1. 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 în plan școlar		Lot de elevi realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste	
	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

Analiza valorilor a evidențiat următoarele:

- ✓ pentru lotul elevilor subrealizați în plan școlar: a) distribuții cvasi-simetrice pentru competențele sociale și emoționale referitoare la 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 referitoare la 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 referitoare la 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 față de școală în plan cognitiv, 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 față de școală în plan cognitiv și angajamentul din punct de vedere 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 față de școală în plan cognitiv, angajamentul din punct de vedere afectiv și aspirația cu privire la rezultatele școlare, distribuțiile scorurilor au fost cvasi-mezokurtice; j) pentru variabilele referitoare la angajamentul față de școală în plan comportamental, 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 în plan 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 față de școală din punct de vedere cognitiv, 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 față de școală în plan afectiv și a variabilei referitoare la angajamentul față de școală din punct de vedere

comportamental, 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 față de școală în plan cognitiv 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 față de școală în plan afectiv și angajamentul față de școală în plan comportamental, valorile absolute ale indicatorului boltirii au fost ușor mai ridicate decât 1, indicând distribuții leptokurtice.

Analizând 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.

Profilul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați

Analiza prin raportarea la etalon. Figura 2.5 prezintă distribuția elevilor subrealizați școlar, identificați în cercetarea constatativă, în funcție de scorurile pe care le-au obținut la chestionarul de competențe sociale și emoționale. Scorurile brute au fost grupate în șapte categorii, și anume de la foarte scăzute la foarte ridicate. Nivelul foarte scăzut semnifică un deficit sever care se poate exprima prin numeroase dificultăți în ceea ce privește adaptarea

emoțională și comportamentală în planul relațiilor interpersonale, scoruri foarte ridicate putând fi obținute de acei adolescenți care sunt dezvoltați armonios în planul personalității, se bucură de popularitate și de aprecierea celorlalți, fiind recunoscuți ca modele și lideri.

Pentru o mare parte dintre competențele vizate, majoritatea elevilor subrealizați din punct de vedere școlar au obținut scoruri cel mult moderate. Acest rezultat a fost interpretat prin unele dificultăți pe care adolescenții subrealizați le întâmpinau în domeniul perceperii și reprezentării emoțiilor (la nivel de identificare, denumire, diferențiere și stabilire a cauzelor și a legăturii dintre emoții și comportamente), respectiv în cel al exprimării fără rețineri a propriilor emoții. De asemenea, adolescenții investigați tindeau să prezinte probleme în domeniul controlului excitabilității emoționale și al reglării propriilor impulsuri și comportamente, respectiv în ceea ce privește responsabilitatea și selectarea conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale, prin dificultăți în menținerea relațiilor cu covârșnicii sau în gestionarea conflictelor interpersonale și implicare mai scăzută în activitățile sociale.

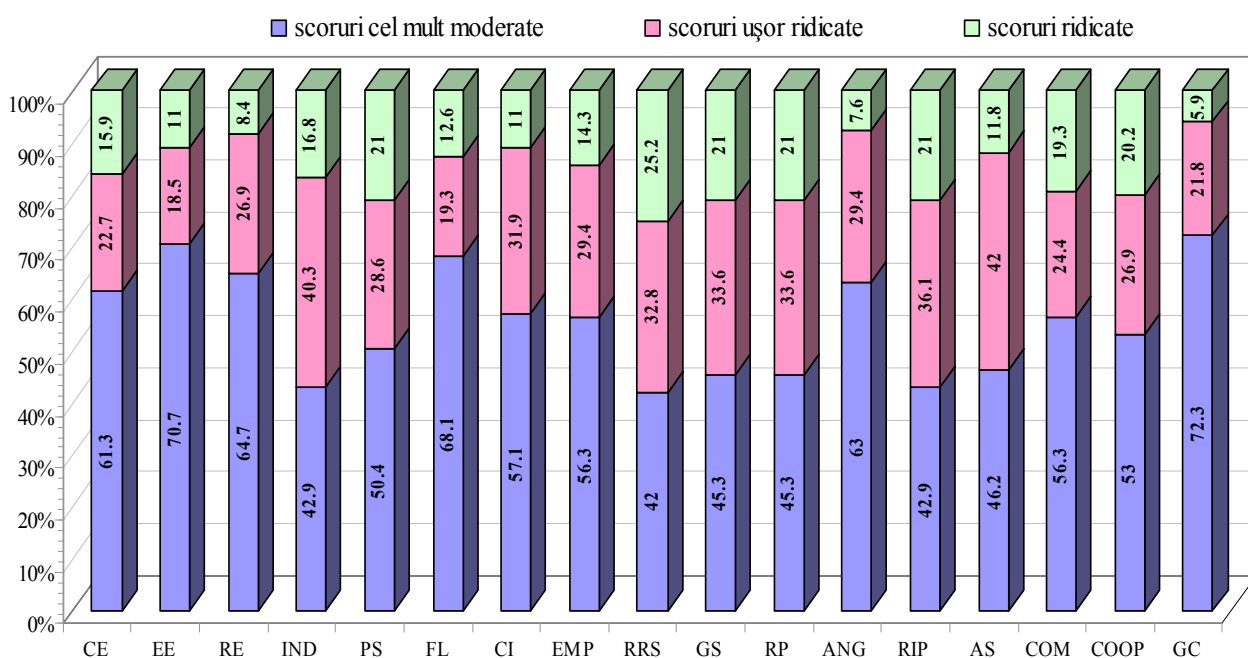


Figura 2.5. Distribuția procentuală a elevilor subrealizați școlar (N = 119)
în funcție de scorurile la competențele sociale și emoționale

Pentru competențele referitoare la independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor (care implică autonomia în afirmarea propriilor opinii și idei), responsabilitatea în relațiile sociale (ce presupune respectarea normelor și a regulilor de conduită), gratificație și sprijin (care

reprezintă capacitatea de a exprima simpatia față de alte persoane și de a le încuraja atunci când au nevoie), respectiv pentru abilitatea de a iniția și menține relații cu semenii, elevii subrealizați în plan școlar au obținut scoruri ușor mai ridicate.

Din Figura 2.5, se poate constata că o proporție scăzută a elevilor au obținut scoruri ridicate sau foarte ridicate la competențe precum: exprimarea și reglarea emoțiilor în situații interpersonale, flexibilitatea în manifestarea propriilor emoții și comportamente, controlul reacțiilor și deciziilor impulsive, angajamentul în relațiile sociale, comunicarea cu ceilalți sau gestionarea situațiilor conflictuale. Acest fapt evidențiază necesitatea antrenării acestor competențe la elevii subrealizați școlar care nu le au suficient dezvoltate sau prezintă un deficit sever.

Analiza comparativă. Scorurile pe care adolescenții din grupurile identificate în funcție de nivelul realizării în plan școlar 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 2.2 și Figura 2.6 prezintă 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 în considerare pentru pragul de semnificație a fost 0,05.

Tabelul 2.2. Comparații între loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar – 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 în acord cu potențialul lor sau peste	3,37	0,70		
Exprimarea propriilor emoții	elevi subrealizați	3,16	0,73	- 0,94	0,345
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,23	0,71		
Reglarea propriilor emoții	elevi subrealizați	3,21	0,68	2,25	0,025
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,05	0,65		
Independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	elevi subrealizați	3,63	0,51	- 0,83	0,407
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,67	0,49		
Prezentarea de sine	elevi subrealizați	3,51	0,73	- 2,88	0,004
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,75	0,81		
Flexibilitatea în emoții și comportamente	elevi subrealizați	3,28	0,76	2,09	0,036
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,13	0,68		

Controlul impulsurilor	elevi subrealizați	3,41	0,55	- 2,76	0,006
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,59	0,60		
Empatia	elevi subrealizați	3,38	0,62	- 3,01	0,003
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,58	0,60		
Responsabilitatea în relațiile sociale	elevi subrealizați	3,65	0,57	- 2,76	0,006
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,82	0,59		
Gratificația și sprijinul	elevi subrealizați	3,61	0,53	- 2,43	0,016
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,75	0,60		
Rezolvarea de probleme	elevi subrealizați	3,60	0,53	- 2,76	0,006
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,76	0,59		
Angajamentul	elevi subrealizați	3,30	0,59	- 1,04	0,298
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,37	0,69		
Abilitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive	elevi subrealizați	3,64	0,55	- 0,62	0,533
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,68	0,67		
Asertivitatea	elevi subrealizați	3,54	0,52	- 2,46	0,014
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,68	0,54		
Comunicarea	elevi subrealizați	3,53	0,57	- 1,44	0,151
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,62	0,56		
Cooperarea	elevi subrealizați	3,54	0,62	- 2,60	0,009
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,73	0,68		
Gestionarea conflictelor	elevi subrealizați	3,30	0,50	- 2,16	0,031
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	3,42	0,55		

Din Tabelul 2.2, se pot constata diferențe semnificative pentru 11 dintre cele 17 competențe sociale și emoționale evaluate în rândul adolescenților. În cazul competenței referitoare la 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 în plan 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 referitoare la 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.

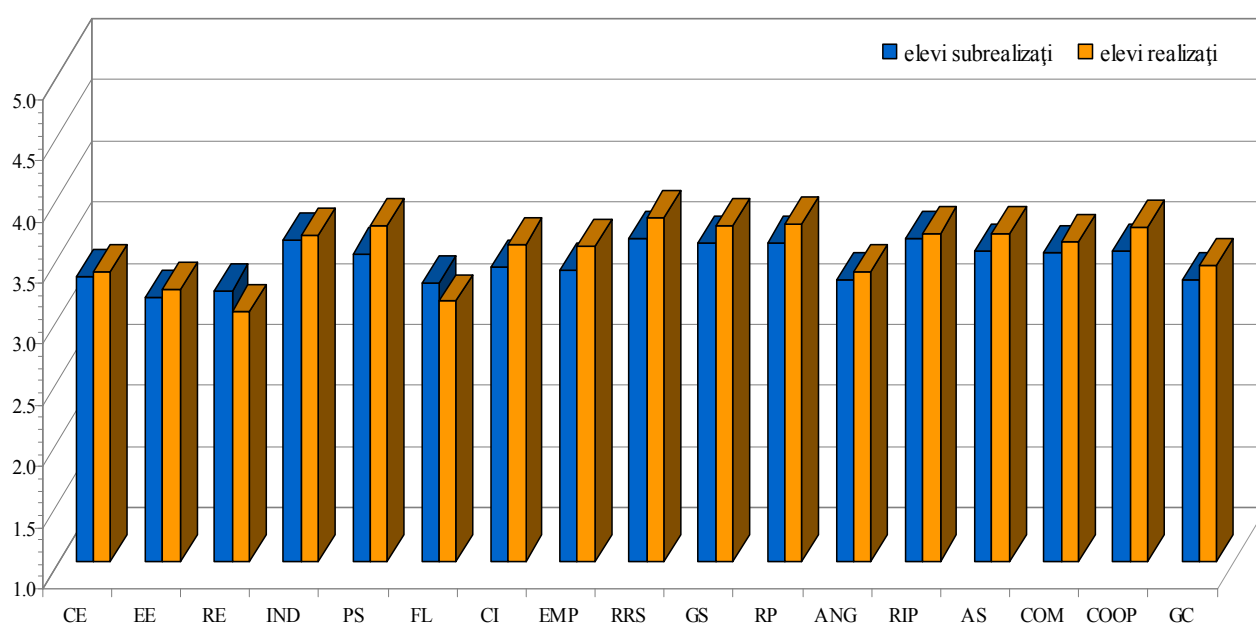


Fig. 2.6. Mediile la competențele sociale și emoționale pentru lotul elevilor subrealizați școlar și pentru lotul elevilor realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste

Datele cercetării constatative pe care am realizat-o au evidențiat un nivel semnificativ mai scăzut al competenței referitoare la prezentarea de sine în rândul elevilor subrealizați în plan 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 [14], 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 în plan școlar, pentru care datele studiilor sugerează tendința de a manifesta mai puțină încredere în propriile lor forțe și o imagine de sine negativă [141, 142, 143, 175, 188], antrenarea și dezvoltarea acestei competențe poate ajuta la crearea contextului favorabil pentru ameliorarea situației prin care trec și activarea resurselor individuale care intervin în procesul general al dezvoltării.

În cercerarea constatativă, adolescenții subrealizați au obținut scoruri în medie mai scăzute decât grupul adolescenților realizați în plan școlar la competența referitoare la 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 situațiilor tensionate care pot interveni în acțiunile și relațiile sale sociale, de a-și doza pornirile furioase sau explozive, evitând astfel consecințe 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 [65]. În societatea contemporană, vârsta adolescenței aduce cu sine numeroase tentații și provocări [41, 53, 63]. Datele studiilor sugerează că adolescenții subrealizați în plan școlar tind să întâmpine probleme în relațiile cu covârșnicii și adulții, exprimate prin ostilitate și agresivitate, însoțite de o atitudine mai rebelă [37, 168] și, în unele cazuri, de comportamente antisociale [126]. Acesta este un argument solid pentru care educarea competenței referitoare la controlul impulsurilor poate contribui la efortul de înzestrare a tinerilor cu resurse individuale care acționează ca factori protectivi în raport cu derapajele de la traseul normal al dezvoltării.

De asemenea, 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 competența referitoare la empatie. În sistemul competențelor sociale, empatia reprezintă o componentă cheie care influențează puternic comportamentele pe care o persoană le manifestă în planul relațiilor sociale [14]. 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 dezvoltarea lor, să ia în considerare punctele de vedere, sentimentele și nevoile acestora. Rezultatele studiilor sugerează că empatia facilitează orientarea către comportamentul prosocial în rândul adolescenților [185]. 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 în plan școlar este responsabilitatea în

relațiile sociale. Această competență vizează 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 astfel încât să nu pună în pericol integritatea fizică, psihică și socială a altora, precum și propria sa securitate. Ținând cont de faptul că adolescenții prezintă un risc mai ridicat pentru manifestarea devianței, delincvenței și a tulburărilor de conduită [42, 112] formarea și creșterea responsabilității adolescenților în deciziile pe care le adoptă sau acțiunile pe care le întreprind și care au impact asupra relațiilor interpersonale reprezintă o prioritate pentru specialiștii în domeniul educației. În rândul adolescenților subrealizați în plan școlar, activarea și antrenarea competenței la care ne referim îi va ajuta să se integreze mai bine în colectivul de elevi, aspect care poate contribui la sporirea atașamentului față de școală și activitățile educative și sociale desfășurate în acest context.

Datele cercetării constatative au indicat un nivel mai scăzut al competenței referitoare la gratificație și sprijin în rândul elevilor subrealizați în plan școlar, comparativ cu elevii realizați în acord cu potențialul lor sau peste. Competența vizată reprezintă un ingredient de bază al atracției interpersonale și în relațiile de lungă durată [1]. În plan comportamental, această competență implică: 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 dezvoltării cărora adolescenții trebuie să le facă față [11, 148]. De aceea, stimulând abilitatea adolescenților de a-i gratifica pe cei din jur și de a le acorda ajutorul, putem să creem premisa pentru creșterea popularității adolescenților în grupurile la care aderă și premisa pentru o integrare fără dificultăți.

Rezolvarea problemelor implică abilitatea unei persoane de a sesiza caracteristicile și semnificațiile diverselor situații 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 o alege pe cea mai bună dintre ele. Unii autori consideră că abilitatea de a rezolva probleme de viață reprezintă una dintre cele mai importante variabile care susțin procesul dezvoltării personale în rândul copiilor și al adolescenților, permițându-le să facă față situațiilor de criză, să adopte decizii responsabile și să-și atingă scopurile [2]. 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 [106, 164]. În cercetarea constatativă pe care am efectuat-o, elevii subrealizați

în domeniul 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 astfel încrederea în propriile lor forțe, precum și satisfacția față de propriile acțiuni și relații interpersonale.

O altă competență pentru care elevii subrealizați în plan 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 !” atunci când situațiile o cer, de a avea putere de convingere asupra altor persoane, ținând cont, în același timp, de interesele, drepturile și stima de sine a acestora [1, 14]. 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 [52]. Studiile realizate în rândul preadolescenților și al adolescenților sugerează că asertivitatea joacă un rol important în predicția comportamentelor antisociale [123] sau a strategiilor utilizate în managerierea situațiilor conflictuale [93]. Antrenarea asertivității în rândul adolescenților care întâmpină probleme în plan școlar îi va ajuta să se integreze mai bine în familie, grupurile de prieteni și colegi de școală, prin afirmarea într-un mod constructiv a propriilor interese, scopuri și drepturi, precum și prin crearea și menținerea relațiilor interpersonale pozitive.

Datele cercetării constatative au evidențiat un nivel mai scăzut al competenței referitoare la cooperare în rândul elevilor subrealizați în plan școlar. M. Argyle [1] descrie această competență prin orientarea persoanei către luarea în considerare a scopurilor celorlalți și către îmbinarea cu propriile sale scopuri. O persoană care are abilitatea de a coopera își adaptează propria conduită, astfel încât ajunge la finalități pozitive în acțiunile sau activitățile pe care le desfășoară în comun cu alte persoane. Această competență este importantă pentru dezvoltarea adolescenților, întrucât 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 în vederea atingerii unor scopuri comune, facilitând în acest sens relațiile dintre membrii grupului.

O altă competență pentru care s-a constatat un nivel mai scăzut de dezvoltare în rândul elevilor subrealizați în plan școlar, comparativ cu cei realizați în acord cu potențialul lor sau peste este gestionarea conflictelor. Conflictele reprezintă o dimensiune inevitabilă a relațiilor interumane, având multiple cauze și consecințe neplăcute [39, 66]. Prevenirea și gestionarea lor reprezintă o componentă cheie a dezvoltării personale care contribuie la succesul în planul relațiilor interpersonale [65]. La vârsta adolescenței, situațiile conflictuale sunt numeroase, reflectând complexitatea transformărilor în planul dezvoltării eului, motiv pentru care este necesară antrenarea capacității adolescenților de a identifica și pune în aplicare strategii de soluționare a conflictelor care să fie satisfăcătoare pentru toate părțile implicate, precum și de preîntâmpinare a lor, prin evitarea atitudinilor și a comportamentelor care reprezintă factori facilitatori.

2.4. Alte particularități ale profilului psihosocial al adolescenților subrealizați în plan școlar

Pe lângă competențele sociale și emoționale care au fost considerate variabile importante ce intervin în procesul adaptării adolescenților în domeniul relațiilor sociale, elevii din loturile de adolescenți subrealizați în plan școlar, respectiv de adolescenți realizați în acord cu potențialul lor sau peste au fost comparați și în ceea ce privește: stima de sine legată de domeniul școlar, percepția asupra dezvoltării propriilor abilități cognitiv-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 2.3 prezintă datele obținute în urma comparației efectuate cu testul t-Student pentru eșantioane independente (variabila dependentă = stima de sine în domeniul școlar).

Tabelul 2.3. Nivelul stimei de sine în domeniul școlar pentru loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

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 în plan școlar au înregistrat la stima de sine legată de 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 referitoare la 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 [16]. 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, precum cel școlar, profesional sau relațiile interpersonale [19, 167]. Stima de sine este intim corelată cu încrederea pe care persoana o are în propriile ei forțe, precum și cu imaginea de sine [14]. Studiile sugerează că stima de sine în domeniul școlar este mai puternică și mai stabil relaționată cu rezultatele școlare ale adolescenților, comparativ cu stima de sine globală [86, 155]. Chiar dacă diferența pe care am obținut-o în cercetarea constatativă realizată 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 [132, 141, 143, 159].

Investigația privind percepția pe care elevii din cele două loturi o aveau despre nivelul dezvoltării propriilor abilități cognitiv-intelectuale a conturat unele aspecte legate de caracteristicile elevilor subrealizați în plan școlar, prin comparație cu elevii realizați în acord cu potențialul lor și peste. Tabelul 2.4 prezintă 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). Pe de altă parte, se poate constata că, în proporții foarte scăzute (cuprinse între 1,5 % și 4,1 %), atât elevii subrealizați, cât și cei realizați în plan școlar în acord cu potențialul lor sau peste au considerat că nu posedau deloc abilitatea verbală, cea pentru numere, respectiv cea pentru raționament abstract sau logic. Aproximativ 21 % dintre elevii subrealizați în plan 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.

Tabelul 2.4. Comparații între grupurile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar – 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

O privire de ansamblu asupra Tabelului 2.4 sugerează că atât elevii subrealizați în plan școlar, cât și cei realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste au evaluat într-un mod realist nivelul dezvoltării propriilor lor abilități cognitiv-intelectuale, acestea fiind relevante pentru explicarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește achizițiile și rezultatele școlare. Investigarea imaginii pe care elevii subrealizați în plan școlar o au despre propriile lor abilități cognitiv-intelectuale și compararea acesteia cu nivelul de dezvoltare evaluat în baza scorurilor la probe psihometrice reprezintă un demers util pentru înțelegerea particularităților referitoare la autocunoașterea în rândul elevilor subrealizați. 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) elev subrealizat care își subestimează potențialul cognitiv-intelectual; b) elev subrealizat care își supraestimează potențialul; c) elevi subrealizați care își cunosc bine potențialul, întrucât autoevaluările sunt în concordanță cu nivelul de dezvoltare al abilităților stabilit pe baze psihometrice. Mai ales primele două situații, care exprimă o cunoaștere de sine inadecvată, prezintă relevanță pentru demersul practic al consilierului

Pe lângă imaginea de sine pe care elevii subrealizați în plan 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 2.7 prezintă procentele obținute pentru răspunsurile pe care elevii din cele două grupuri identificate în cadrul cercetării constatative le-au dat la întrebarea care le-a solicitat să aprecieze cum anume erau percepuți de către profesori, ținând cont de rezultate școlare și conduită.

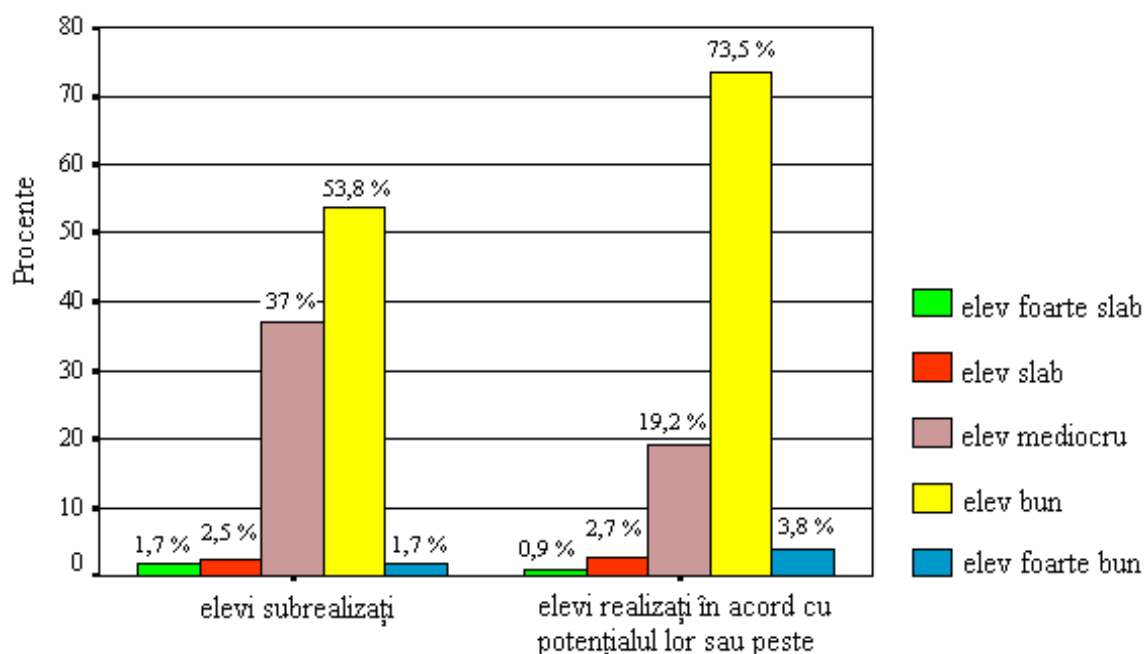


Fig. 2.7. Percepția elevilor cu privire la modul în care erau apreciați de profesori

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. Astfel, 37 % dintre elevii subrealizați în plan 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 2.5 prezintă 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 2.5. Comparații între loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar– variabile referitoare la adaptarea în plan școlar

Variabile dependente	Loturi	m	σ	t	p
Angajamentul față de școală (cognitiv)	elevi subrealizați	18,47	4,89	- 4,23	0,001
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	20,53	4,37		
Angajamentul față de școală (afectiv)	elevi subrealizați	23,55	4,09	- 0,05	0,956
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	23,57	4,22		
Angajamentul față de școală (comportamental)	elevi subrealizați	23,15	5,02	- 4,72	0,001
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	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 în acord cu potențialul lor sau peste	17,32	5,22		
Aspirația cu privire la rezultatele școlare	elevi subrealizați	8,01	0,98	- 3,15	0,002
	elevi realizați în acord cu potențialul lor sau peste	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 2.8). Aceste dimensiuni sunt: angajamentul din punct de vedere cognitiv ($t = - 4,23$; $p = 0,001$) și angajamentul în plan comportamental ($t = -4,72$; $p = 0,001$). Pentru angajamentul în plan afectiv, elevii subrealizați au obținut o medie ușor mai scăzută față de media înregistrată de elevii realizați în plan școlar (însă, diferența nu a fost semnificativă din punct de vedere 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 în plan școlar au

înregistrat o medie mai ridicată, comparativ cu media obținută de elevii realizați (diferența fiind nesemnificativă statistic și pentru această variabilă; $t = 0,40$; $p = 0,685$).

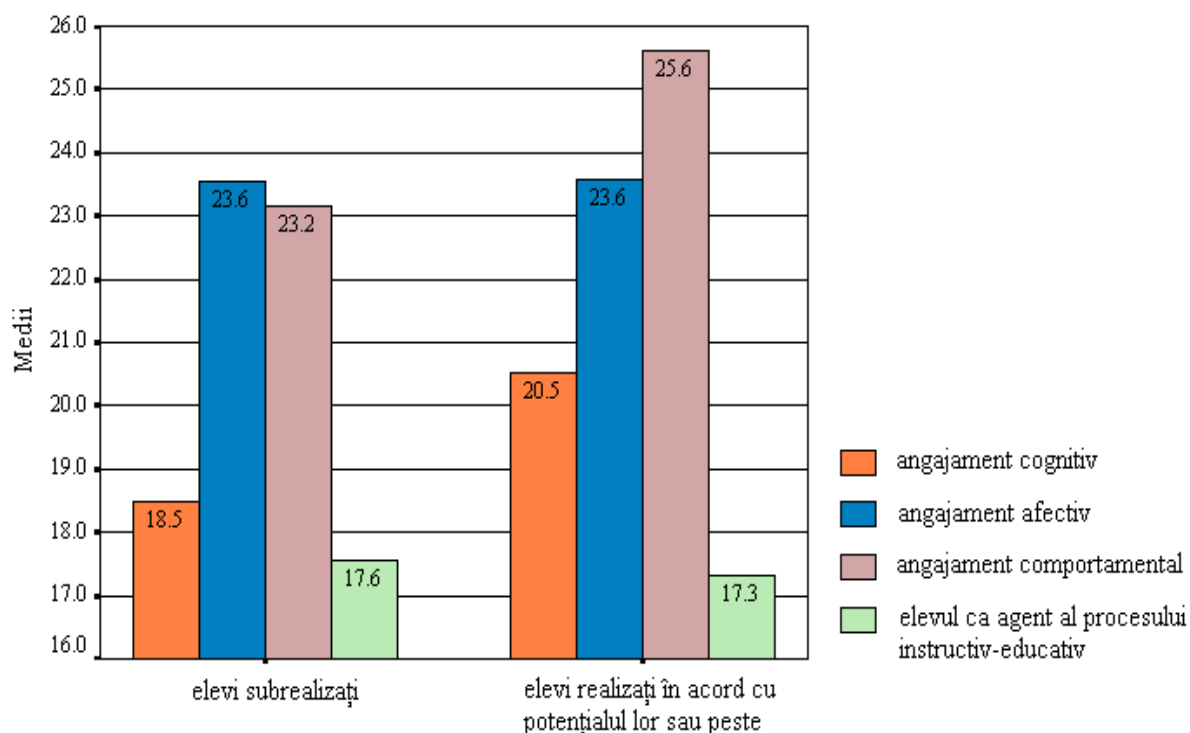


Fig. 2.8. Mediile la dimensiunile angajamentului față de școală în funcție de loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

Datele studiilor realizate în rândul elevilor subrealizați în plan 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 [73, 141, 142, 143, 161], aceasta putând apărea pe fondul unei percepții negative și a insatisfacției față de activitățile instructiv-formative pe care școala le oferă [99]. În același timp, elevii subrealizați tind să prezinte un nivel mai scăzut al motivației pentru învățare [108, 143, 175], un nivel deficitar al competențelor implicate în învățarea auto-reglată [73, 141, 142, 161], precum și stiluri de învățare mai puțin productive [157]. În cercetarea constatativă pe care am realizat-o, am obținut rezultate concordante cu cele raportate în studiile la care ne-am referit. Astfel, elevii subrealizați au înregistrat un nivel moderat al angajamentului față de școală în plan cognitiv 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. Cercetarea constatativă pe care am realizat-o a evidențiat 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 [115]. Această 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 [119].

Pe de altă parte, în cercetarea realizată, am operaționalizat angajamentul în plan comportamental prin indisciplina pe care elevii o manifestă în mediul școlar, precum și prin chiulul și absentarea de la programul școlar. În rândul elevilor subrealizați în plan școlar, a fost evidențiat un nivel semnificativ mai scăzut al angajamentului în plan comportamental, ceea ce echivalează cu un nivel mai ridicat al indisciplinei și al manifestării altor comportamente 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 [72]. Astfel, rezultatele investigației pe care am efectuat-o în rândul a 254 de adolescenți, dintre care 49 subrealizați în plan școlar și restul realizați în acord cu potențialul lor au evidențiat o frecvență mai ridicată a angajării elevilor subrealizați în comportamente disruptive manifestate atât în timpul orelor (de exemplu: deranjarea desfășurării activităților la clasă sau neatenția), cât și în școală (de exemplu: chiulul de la ore sau impolitețea față de profesori). Aceste rezultate sugerează că, în rândul adolescenților subrealizați în plan școlar, există un risc mai ridicat pentru manifestarea conduitei cu impact negativ asupra bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ.

În concordanță cu așteptările, elevii subrealizați în plan 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 2.9).

Studiile realizate în populația de elevi subrealizați în domeniul școlar au raportat date, potrivit cărora aceștia tind să fie mai puțin motivați pentru a obține rezultate școlare bune sau foarte bune [141, 142, 154]. De asemenea, elevii subrealizați tind să prezinte un nivel mai scăzut al expectanței pentru succesul școlar [47]. Rezultatul pe care l-am obținut în cercetarea constatativă realizată reflectă rezultatele studiilor la care ne-am referit, sugerând importanța pe

care motivația pentru realizarea în plan școlar o are în raport cu cantitatea de efort pe care elevii îl depun și cu rezultatele pe care le obțin.

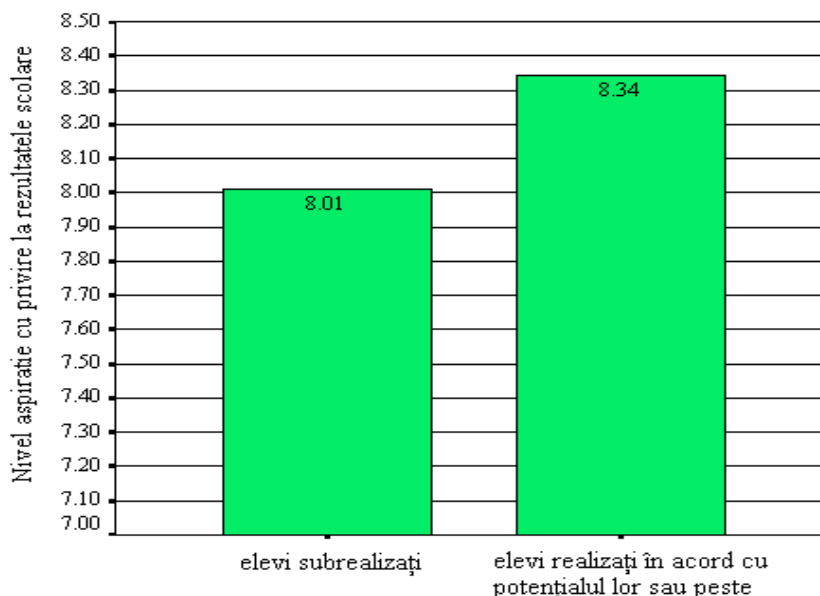


Fig. 2.9. Nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare în funcție de loturile de elevi diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

2.5. Concluzii la Capitolul 2

În urma derulării experimentului constatativ, s-au evidențiat următoarele:

1. 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.
2. 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.

3. 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.
4. 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.

3. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE – PROGRAM PSIHOSOCIAL PENTRU ADOLESCENȚII SUBREALIZAȚI ÎN PLAN ȘCOLAR

3.1. Organizarea experimentului formativ și metodele de colectare a datelor

Elaborarea și implementarea unui program psihosocial de antrenare a competențelor sociale și emoționale în rândul elevilor subrealizați reprezintă o continuare firească a demersului cercetării constatative. Intervenția specializată asupra acestei categorii din populația elevilor este susținută de o multitudine de lucrări ce afirmă oportunitatea aplicării de măsuri conjugate atât din perspectivă psihologică, cât și în planul instructiv-educativ [18, 160, 175]. 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 literatura de specialitate, sunt descrise două categorii de intervenții destinate prevenirii fenomenului de subrealizare în plan școlar, respectiv ameliorării acestei stări în rândul elevilor care o experimentează: consilierea educațională și intervențiile în domeniul activității instructiv-educative [71, 73].

Din perspectivă psihologică, consilierea educațională vizează să producă schimbări la nivelul factorilor individuali [85, 88, 90, 126, 147, 154, 189] și familiali [30, 56, 77, 97, 160] care au un impact negativ asupra implicării elevilor în activitatea școlară și, prin aceasta, asupra rezultatelor pe care le obțin. Demersurile din această categorie de intervenții includ consilierea individuală sau de grup a elevilor subrealizați în plan școlar, precum și consilierea de familie, în care părinții sunt implicați alături de elevi [71] și vizează, pe lângă auto-cunoaștere și auto-analiză, dobândirea deprinderilor și formarea abilităților implicate în autocontrolul cognițiilor, emoțiilor, atitudinilor și comportamentelor care sunt implicate în activitatea școlară [20].

A doua categorie de intervenții vizează schimbări în domeniul activității instructiv-educative, necesare pentru crearea unor condiții educaționale favorabile, care să răspundă nevoilor specifice elevilor subrealizați în domeniul școlar [78]. În plan practic, schimbările vizează: construirea activă de cunoștințe (care va stimula implicarea și potențialul creativ al elevilor), stimularea intereselor elevilor pentru activitățile extrașcolare (care va contribui la valorificarea aptitudinilor și a abilităților pe care elevii le au în anumite domenii), structurarea

activităților de învățare în clasă prin utilizarea principiilor interactivității, asigurarea unui feedback 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 [27, 110].

Combinarea demersurilor specifice consilierii educaționale a elevilor subrealizați în plan școlar și a părinților acestora cu intervențiile centrate pe redimensionarea activității instructiv-educative, astfel încât aceasta să răspundă mai bine particularităților fiecărui elev în parte, precum și cerințelor societății actuale, reprezintă opțiunea cea mai indicată în raport cu eficiența eforturilor de reducere a fenomenului subrealizării în plan școlar [175].

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

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 în plan școlar.

Obiectivele pe care le-am urmărit au inclus:

- a) identificarea din lotul larg de elevi care a fost investigat în cercetarea constatativă a unui grup de elevi subrealizați în plan școlar, 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 situației de subrealizare în plan școlar, prin integrarea informațiilor oferite de către: elevii care și-au dau 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.

În realizarea demersului investigativ și practic, am pornit de la următoarea **ipoteză**: implementarea unui program destinat antrenării competențelor sociale și emoționale are un impact pozitiv asupra adolescenților subrealizați în plan școlar, prin conștientizarea, activarea și utilizarea resurselor pe care le creează.

Melanie A. Dirks, Teresa A. Treat și Robin V. Weersing [103] oferă o viziune integrativă asupra conceptualizării, măsurării și proiectării programelor de antrenament în domeniul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților. Autorii identifică două direcții în care teoria și practica în domeniu 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; din această perspectivă, competențele sociale se manifestă în plan comportamental în funcție de caracteristicile situațiilor traversate de către subiect și de alte particularități ale dezvoltării acestuia, neputând fi generalizate pentru toate contextele interpersonale; b) conceptualizarea competențelor prin raportarea la aprecierile cu privire la conduita socială pe care le pot face persoanele semnificative (de exemplu: părinții, profesorul diriginte, psihologul școlar, covârșnicii) din rețeaua socială a unui adolescent.

Kenneth W. Merrell [144] enumeră și prezintă mai multe metode destinate măsurării și evaluării competențelor sociale și emoționale în rândul copiilor și adolescenților, precum: 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 acestor metode trebuie diferențiată în funcție de scopuri: cercetare sau intervenție [144]. 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 care prezintă deficit în domeniul abilităților și al comportamentelor sociale și emoționale), acesta urmând să fie completat prin metode care asigură o evaluare mai de profunzime, precum: observarea comportamentelor în diverse medii și interviurile realizate cu subiecții și cu persoanele semnificative din rețeaua acestora (părinți, profesori, covârșnici).

Aceste metode servesc identificării copiilor și adolescenților care prezintă un deficit sever la nivelul competențelor sociale și emoționale, probleme în ceea ce privește comportamentele sociale și dificultăți în planul relațiilor sociale, apoi planificării și implementării intervenției. O astfel de strategie a fost urmărită în cadrul demersului investigativ și formativ-ameliorativ pe care l-am realizat pe grupul de adolescenți subrealizați în plan 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 de 119 elevi subrealizați în plan școlar, care a fost investigat în cercetarea constatativă, 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.

De asemenea, cei 27 de elevi cu care s-a început programul de antrenare au fost intervievați individual, utilizându-se un **ghid de interviu**. Interviuurile au fost realizate în cabinetul psihopedagogic al Colegiului Economic-Administrativ din Iași de unde au provenit elevii, în luna februarie 2013.

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 [17] 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 cele calitative, precum și de gradul de libertate pe care interviuatorul îl are în formularea întrebărilor, P. Iluț [32] distinge între: a) interviul structurat (în care predomină elemente de conținut cantitative); 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 implică 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 în plan școlar;
- b) identificarea și enumerarea cauzelor pentru situația personală, atunci când elevul s-a autoapreciat ca fiind subrealizat;
- c) identificarea și enumerarea cauzelor generale ale fenomenului subrealizării în plan școlar;

- 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 consideră că reprezintă 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.

În cadrul ultimei întâlniri de lucru, 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, pornindu-se de la premisa 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) aprecierea punctelor tari ale activităților care au fost realizate în cadrul întâlnirilor de lucru; aspectele vizate au inclus: 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 dintre aceste aspecte 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; aspectele vizate au fost: 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

prietenosă, 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 aspectelor sale; 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 (Anexa 11). 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 de colectare a datelor frecvent utilizată în cercetarea din domeniul științelor socio-umane, chestionarul reprezintă un instrument de investigare care 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 din partea persoanelor investigate anumite răspunsuri care sunt înregistrate în scris [17]. Chestionarele au fost clasificate în funcție de mai multe criterii, după cum urmează [cf. 17]: 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 în care se prezintă întrebările – 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 (aspecte obiective care puteau fi observate de către părinți în conduita pe care elevii o manifestau în mediul familial); b) de tip omnibus (a vizat mai multe aspecte); c) preponderent cu întrebări cu răspunsuri închise și d) 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 învățătură 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 s-au referit la: a) aprecierea de către părinte a situației elevului în legătură cu nivelul realizării în plan școlar; b) în cazul în care rezultatele elevului indicau starea de subrealizare în plan școlar, părintele a fost solicitat să spună dacă această situație putea fi evitată; c) percepția despre rolul pe care programele de sprijin și antrenare îl au în raport cu redresarea și creșterea rezultatelor școlare, respectiv cu îmbunătățirea comportamentelor elevului; d) aprecierea capacității generale 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 învățătură, rezolvarea temelor pentru acasă, activitățile extrașcolare, respectiv cerințele formulate de către profesori cu privire la promovarea unei discipline școlare (pentru fiecare dintre aceste aspecte, aprecierea putea fi realizată 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 referitoare la relația elevului cu membrii familiei și la 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; d) tendința de izolare; e) tendința conflictuală; f) amenințările cu autovătămarea sau suicidul (atunci când avea conflicte cu părinții); g) agresivitatea manifestată față de ceilalți membrii ai familiei; h) fuga de acasă; i) anturajul nepotrivit de cunoștințe și prieteni. Pentru fiecare dintre aspecte, părintele a realizat aprecierea pe o scală de la foarte rar la foarte des. Ultimul item a vizat aprecierea gradului adaptării 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 în plan școlar. 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 în plan școlar pe care s-a început implementarea programului de antrenare, în luna februarie 2013, 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 dimensiunile referitoare la: 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, respectiv 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/elevei”.

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 din punct de vedere cognitiv și emoțional în activitățile de la clasă; pentru toate aceste aspecte, diriginții au realizat aprecieri 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 (pe o scală de la foarte rar la foarte des) frecvenței de apariție a următoarelor 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.

3.2. Caracteristici ale adolescenților din grupul experimental și de control

Grupul experimental. Criterii de selecție a participanților și caracteristici ale acestora.

Strategia prin care au fost constituite grupul experimental și cel de control este expusă în Subcapitolul 2.3.

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. 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 în etapa constatativă a cercetării 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 de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale care a reieșit din cercetarea constatativă, datele au evidențiat (Tabelul 3.1):

- ✓ 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 3.1. 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 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 în plan școlar 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, situația negativă din familie (de exemplu: divorțul părinților), factorii școlari (de exemplu: activități școlare neatractive) etc.;
- ✓ în ceea ce privește cauzele generale ale subrealizării în plan școlar, 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 menționate 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 pregătire), 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 situația socio-economică a 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, precum 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 considerat ca fiind puncte tari au fost: conștiinciozitatea, 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 considerat că puteau să mai lucreze, situația răspunsurilor s-a 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 în plan școlar, și anume: a) caracteristicile individuale (de exemplu: dezinteresul față de școală și nivelul redus al motivației pentru învățatură sau caracteristicile în planul funcționării emoționale); b) factorii familiali (de exemplu: atmosfera negativă din familie și problemele pe care aceasta le întâmpină); c) factorii socio-culturali (de exemplu: 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 LA CHESTIONARELE COMPLETATE DE CĂTRE PĂRINȚI ȘI DIRIGINȚI. În urma analizei răspunsurilor pe care părinții și diriginții elevilor din grupurile experimentale pe care s-a început implementarea programului de antrenare, s-au constatat următoarele:

- ✓ trei sferturi dintre elevi au fost nominalizați de către părinți ca având rezultate școlare sub nivelul posibilităților lor cognitiv-intelectuale; pe de altă parte, 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”; de

asemenea, 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 din punctul de vedere al 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 3.2): 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 3.2. Frecvențele răspunsurilor pe care părinții și diriginții le-au dat la secțiunea din chestionarul pe care l-au completat care a vizat aprecierea 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 planul relațiilor 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 analiza fișelor psihopedagogice (Tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Alte caracteristici ale elevilor din grupul experimental

Inițiale nume și prenume elev	Caracteristici
A. D. A.	Domiciliind în mediul rural, locuia separat de familie (în gazdă). Părinții monitorizau activitatea școlară și comportamentul elevului.
A. C. A.	Elevul era crescut de către bunicii pe care îi percepea ca fiind sprijinul lui, întrucât mama plecase la muncă în străinătate încă de când el avea patru ani. Relația cu tatăl alcoolic era conflictogenă, implicând episoade de violență.
B. P.	Mama era plecată la muncă în străinătate. Întrucât tatăl avea un program la locul de muncă încărcat, eleva era suprasensibilizată, având în grijă doi frați mai mici.
B. A.	Elevul 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 în școală, conformându-se cu greu regulamentului școlar.
B. A. G.	Elevul manifesta anumite probleme de adaptare și integrare cauzate de stilul parental neglijent.
C. A. C.	Elevul întâmpinase dificultăți de adaptare în clasa a IX-a, în momentul începerii programului de antrenare fiind în curs de integrare în colectivul clasei de elevi.
C. C. M.	La începutul clasei a IX-a, părinții elevei se separaseră, aceasta locuind împreună cu mama și cu bunicii. Elea trăia sentimentul de culpabilitate indus de acuzațiile tatălui care o învinovăța pentru plecarea mamei.
C. V.	Pe perioada preșcolarității, elevul fusese crescut de către bunici, părinții plecați la muncă în străinătate. Ciclul gimnazial îl parcursese în Grecia, revenind în țară la începutul clasei a IX-a și întâmpinând dificultăți de integrare în școală.
D. C. G.	Elevul întâmpinase dificultăți de adaptare la începutul clasei a IX-a, manifestând anxietate față de situațiile de evaluare specifice activității școlare.
I. M.	Elevul locuia numai cu tatăl, deoarece părinții divorțaseră în urmă cu patru ani, iar mama plecase să muncească în străinătate. Sora elevului locuia cu mama.
J. R. C.	Elevul prezenta probleme cu motivația pentru învățare. Se implica în activitatea școlară preponderent în urma observațiilor, criticilor sau a pedepselor. În momentul derulării programului de antrenare, elevul se afla în procesul formării complianței la normele și regulile clasei din care făcea parte.
L. L.	Eleva prezenta dificultăți în relaționarea cu ceilalți colegi de clasă.
L. A.	Eleva prezenta dificultăți de integrare în colectivul clasei de elevi.
P. Ș. V.	Elevul fusese diagnosticat în copilărie cu hiperactivitate cu deficit de atenție. În momentul începerii programului de antrenare, simptomele tulburării erau menținute la un nivel acceptabil de control. Simptomele de ADHD se asociau cu temperamentul coleric și un nivel scăzut al toleranței la sentimentul de frustrare. Elevul beneficia de susținerea constantă din partea părinților.
S. R. P.	Începând cu un an în urmă, elevul locuia doar cu mama, întrucât părinții divorțaseră, pe fondul manifestării episoadelor repetate de violență domestică.
S. M. L.	Eleva avusese probleme de sănătate, pentru care urmase tratament.

	Domiciliind în mediul rural, S. M. L. locuia separat de familie (în gazdă). Beneficia de sprijinul și atenția părinților.
T. C.	Elevul provenea dintr-o familie cu patru copii, fiind cel mai mic. Tatăl era alcoolic, climatul familial fiind tensionat și marcat de numeroase certuri între părinți.
U. N. A.	Elevul 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. Elevul întâmpinase probleme în integrarea 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.

Din tabelul anterior, se pot constata situații familiale marcate de destructurarea familiei prin divorț, tensiuni și conflicte familiale sau de separarea adolescenților de părinți, prin plecarea acestora din urmă la muncă în străinătate. De asemenea, jumătate dintre elevi prezentau în antecedente sau în curs dificultăți de adaptare la exigențele activității școlare și de integrare în colectivul de elevi, unele apărute pe fondul problemelor de sănătate. Acest tablou al caracteristicilor confirmă rolul pe care factorii individuali și cei familiali îl au în raport cu riscul manifestării subrealizării școlare.

Grupul de control. Constituie și caracteristici ale participanților

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 (obținute în cercetarea constatativă) 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 ($m = 7,59$; $\sigma = 0,45$). În etapa constatativă a cercetării, aceștia au obținut scoruri la WPT 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 3.4. și Figura 3.1 prezintă 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 3.4. 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.

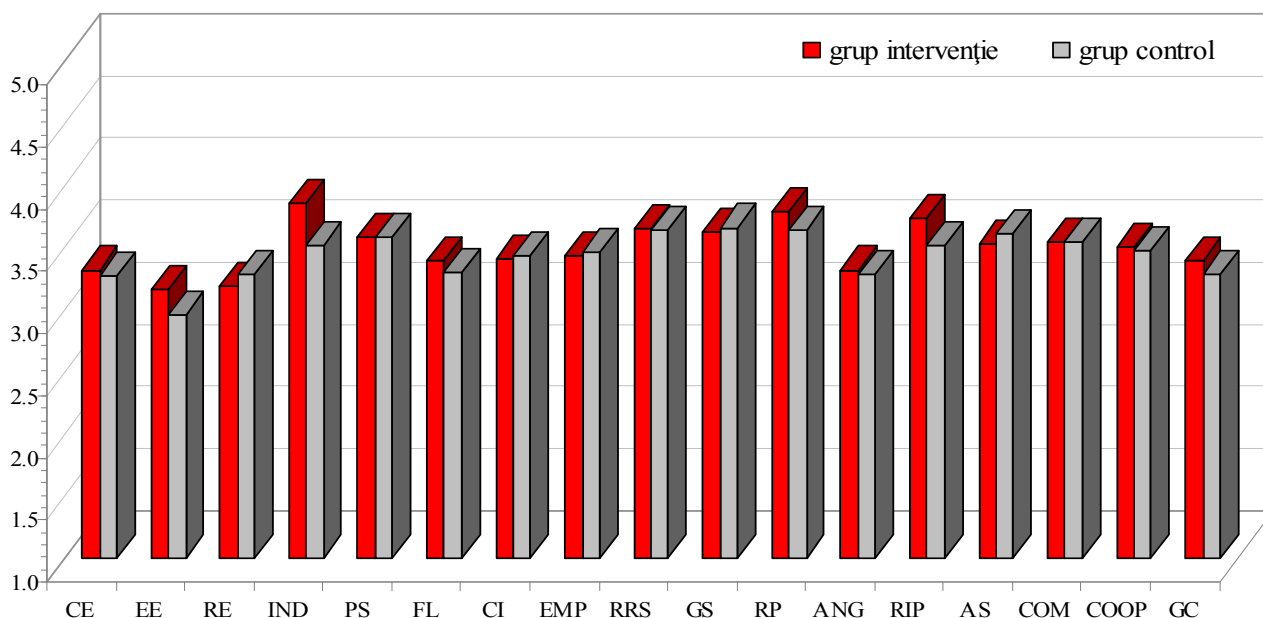


Figura 3.1. Comparații între grupul experimental și grupul de control înainte de implementarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale

3.3. Elaborarea și implementarea programului psihosocial

Pornind de la constatările prilejuite de investigarea, în cadrul primei etape a cercetării, a profilului competențelor sociale și emoționale în lotul de adolescenți subrealizați în plan școlar, precum și de la rezultatele și sugestiile prezentate în literatura de specialitate, cu privire la rolul, organizarea și evaluarea rezultatelor programelor de intervenție destinate activării și dezvoltării resurselor personale, am elaborat și am implementat un program specific, denumit „Adolescenții viitorului”.

Premisa de la care am pornit a fost că elaborarea și realizarea activităților 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 dezvoltării în adolescență, prin transferul acestora în situațiile reale de viață cu care adolescenții se confruntă.

În cele ce urmează, vor fi prezentate modelele conceptuale și de intervenție, precum și principiile care ne-au orientat în elaborarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale și în implementarea activităților acestuia într-un grup de elevi subrealizați în plan școlar. De asemenea, vor fi prezentate detaliat organizarea și conținutul întâlnirilor de lucru în grup.

În elaborarea programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale, am pornit de la două modele conceptuale care sunt împărtășite și utilizate în intervențiile practice 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 de dezvoltare ale adolescenților subrealizați în plan școlar.

Modelul dezvoltării personale pentru funcționarea optimă. Începând încă din anii 1950, reprezentanții psihologiei umaniste (de exemplu: 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 dezvoltat conceptul 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 plenar [10]. Pentru cei doi mari

reprezentanți ai psihologiei umaniste, dezvoltarea unei persoane reprezintă 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 10]: 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 în dezvoltare [6, 23, 41, 54, 75] 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 adolescenți le întâmpină, i-au alarmat pe specialiștii din diverse domenii, a căror misiune este să asigure toate condițiile necesare prevenirii efectelor negative pe care factorii de risc le au în procesul dezvoltării adolescenților și să-i orienteze pe aceștia 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 dezvoltarea adolescenților și a tinerilor subliniază importanța luării în considerare a nevoilor de dezvoltare specifice, a competențelor de care tinerii dispun, precum și a direcțiilor de intervenție corespunzătoare [196]. În acest sens, autorii descriu cinci domenii de nevoi de dezvoltare ale adolescenților și tinerilor, care sunt interconectate: a) dezvoltarea fizică; b) dezvoltarea în plan cognitiv-intelectual; c) dezvoltarea competențelor sociale și emoționale (inclusiv din punct de vedere spiritual și moral); d) dezvoltarea în plan vocațional; e) angajamentul civic.

Conform acestor autori, factorii care influențează dezvoltarea adolescenților includ atât caracteristici individuale care acționează într-un sens protectiv, cât și factori individuali și de mediu care produc riscuri pentru procesul de dezvoltare. Acțiunea asupra acestor factori – prin dezvoltarea rețelelor de suport și a abilităților implicate în obținerea suportului, prin dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică, educațională, socială, medicală, legală etc., precum și prin asigurarea oportunităților pentru activarea și dezvoltarea resurselor personale – reprezintă una dintre cele mai importante premise pentru prevenirea fenomenelor inddezirabile care marchează,

uneori cu consecințe grave, vârsta adolescenței. În același timp, se asigură contextul necesar dezvoltării personale totale a adolescenților.

Modelul SEL și programele de intervenție derivate. În partea teoretică a prezentei lucrări, sunt sintetizate rezultatele și concluziile cercetărilor, potrivit cărora un nivel dezvoltat al competențelor sociale și în planul funcționării emoționale a adolescenților reprezintă un factor protectiv important în raport cu o varietate de probleme comportamentale și cu starea de bine în domeniul emoțional – de exemplu, nivelul scăzut al simptomelor de depresie sau anxietate [94, 98, 117, 123, 130, 182]. Totodată, adolescenții competenți în aceste domenii tind să aibă un mai mare succes în relațiile interpersonale, prin atitudinile și comportamentele pozitive pe care le manifestă [185], precum și prin impresia pe care reușesc să o creeze celor din jur [135]. Un nivel ridicat al competențelor sociale și emoționale are un impact pozitiv nu numai în domeniul relațiilor interpersonale ale adolescenților, dar și în cel al adaptării la exigențele vieții școlare [87, 120, 145, 149, 183]. 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 reprezintă un domeniu de competențe care stă la baza achizițiilor în alte domenii importante pentru creșterea și dezvoltarea personală, precum: 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 implică 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. Învățarea socială și emoțională implică achiziționarea 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), precum 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 arată rezultatele a numeroase studii de factură sintetică sau meta-analitică [100, 105, 190]. Durlak și colegii săi [105] enumeră patru caracteristici pe care le prezintă cele 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 (de exemplu: sarcinile interactive); c) concentrarea pe dezvoltarea mai multor competențe sociale și emoționale; d) explicarea 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 [9, 59, 91, 100, 150], 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 conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale. Acest model a stat la baza elaborării programului de antrenare și implementării acestora într-un grup de adolescenți subrealizați în plan școlar.

Programul de antrenament pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale implementat în rândul elevilor subrealizați în plan școlar a inclus un set de activități structurate, specifice consilierii educaționale de grup. Dintr-o perspectivă generală, 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 vederea 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 [26]. 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 perspectiva psihologiei umaniste, 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 [2]. Dezvoltarea personală implică cunoașterea realistă de sine, dobândirea unei imagini pozitive și a unei atitudini respectuoase față de propria persoană, precum și activarea și exersarea abilităților implicate 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, precum 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 [26]. 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 de antrenament consiliere „Adolescenții viitorului”, am pornit de la premisa că potențialul educațional-formativ al grupurilor de antrenament este facilitat de [26, 58, 104]:

- ✓ 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 membrii, ceea ce conduce la depășirea inhibițiilor și la creșterea încrederii în propriile forțe ale fiecărui membru, precum 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, precum și 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 [26, 58]:

- ✓ 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 unicitate a propriei persoane;
- ✓ să dobândească capacitatea de analiză a acțiunilor și comportamentelor celorlalți, precum 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, precum 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 [15]. După părerea exprimată de unii autori, grupurile sunt apreciate de către formatori ca reprezentând un mediu ce permite dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților în

planul relațiilor sociale și favorizează crearea unui câmp psihologic oportun schimbării și evoluției personale [58].

De maximă importanță sunt trăsăturile individuale și comportamentele consilierului, printre care literatura de specialitate include [2, 22, 26]:

- ✓ 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 împieteză 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 demersul de elaborare a activităților programului de antrenare a competențelor sociale și emoționale în grupul elevilor subrealizați în plan școlar, precum și în etapa derulării programului, am integrat o serie de principii specifice procesului de consiliere de grup, după cum urmează [22, 58]:

- ✓ structurarea și realizarea sarcinilor individuale și de grup pornind de la premisa 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, 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.

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 domenii ale dezvoltării: a) conștientizarea sinelui emoțional, precum și 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, precum și situațiilor sociale specifice dezvoltării la vârsta adolescenței;
- ✓ formarea și dezvoltarea abilității de a manifesta, în situațiile din 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 în plan 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, desfășurate la Colegiului Economic Administrativ din Iași, câte una în fiecare săptămână (cu excepția vacanțelor), în perioada 14 martie-20 iunie

2013 (Anexa 12). În total, fiecare întâlnire a avut o durată de 120 de minute, dintre care primele 30 de minute au fost rezervate servirii prânzului de către participanți, iar restul de 90 de minute lucrului efectiv.

În Tabelul 3.5 sunt sumarizate temele și scopurile ședințelor de lucru, evidențiindu-se structura modelului propriu al competențelor sociale și emoționale ce a stat la baza demersului formativ.

Tabelul 3.5. Temele și scopurile ședințelor realizate în cadrul programului psihosocial

Nr. ședință	Temă	Scop
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, în vederea adaptării flexibile 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 empatică în contextul situațiilor de interacțiune socială
7	Responsabilitatea în planul relațiilor 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, precum și a 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, precum și 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 feedback-ului din partea participanților și identificarea perspectivelor pentru elaborarea și implementarea altor programe de consiliere educațională pentru dezvoltare

În vederea 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 referitoare la: 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 vederea denumirii 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 motivului pentru care se constituise grupul cu acea componență, precum și a misiunii programului. 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. Acest demers a determinat, la adolescenții subrealizați școlar, 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 experiența lucrului în grupul de antrenare a fost reprezentat de dorința participanților de a se afirma în fața propriilor clase cu produsele activităților realizate. Alte aspecte 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 exprimare 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, precum 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, precum și 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 avându-se în vedere 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). De asemenea, fiecare ședință de lucru a fost structurată și realizată prin adaptarea următoarelor componente ale consilierii educaționale formative [104], pentru facilitarea implicării participanților și parcurgerea optimă a activităților:

- a) 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;
- b) 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;
- c) 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 privitoare la beneficiile pe care prezența respectivei competențe (ca resursă personală) le avea în planul vieții și al activității școlare;

- d) 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;
- e) modelarea primei competențe vizate – prin realizarea de sarcini individuale sau de grup, având un conținut specific;
- f) 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;
- g) modelarea celei de-a doua competențe vizate;
- h) obținerea feed-back-ului din partea participanților;
- i) 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 avute în vedere 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 deschidă noi perspective pentru percepția de sine și auto-analiză și pentru percepția asupra lumii din jur, precum și noi posibilități pentru a realiza schimbări în viața lor. Atunci când participanții și-au exprimat propriile temeri sau și-au prezentat propriile experiențe de viață sau dificultăți, aceștia au fost ajutați să-și îmbogățească perspectiva asupra experiențelor 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 situațiilor 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, activitățile efectuate au permis participanților exprimarea liberă și creativă a propriei lor personalități, având ca scop comun satisfacerea nevoilor exprimate de către aceștia, cum ar fi: depășirea dificultăților în stabilirea de relații interpersonale și îmbunătățirea capacității de a socializa, îmbunătățirea abilității de comunicare, creșterea capacității empatice, dezvoltarea capacității de control a emoțiilor, sporirea

încrederii în sine sau dorința de a face lucruri noi. Aplicarea principiului derulării sarcinilor educațional-formative după modelul orientării, modelării și al întăririi a determinat ca, în cadrul fiecărei întâlniri de lucru a programului „Adolescenții viitorului”, 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 relevante în cadrul sarcinilor individuale sau de grup, prin care au fost exersate competențele vizate, precum și în cadrul exercițiilor introductive și 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 înțeleșurilor 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 au fost realizate activitățile, astfel încât să se permită crearea unei atmosfere adecvate 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 au fost evidențiate în cadrul discuțiilor purtate la începutul și/sau finalul fiecărei ședințe și integrarea acestora în planul de lucru pentru următoarele 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, precum 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 dezvolte 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.

3.4. Analiza cantativă a rezultatelor implementării programului

Reamintim că 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 în plan școlar, prin conștientizarea, activarea și utilizarea resurselor pe care le creează.

Strategia prin care a fost verificată ipoteza a inclus:

- a) compararea scorurilor la competențele sociale și emoționale obținute înainte și după realizarea programului de consiliere educațională de către elevii din grupul experimental (Anexa 14);
- b) compararea scorurilor obținute de către elevii din grupul experimental după implementarea programului de consiliere cu scorurile obținute de către elevii din grupul de control;
- c) 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

Figura 3.2 și Tabelul 3.6 prezintă 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, tabelul prezintă mediile, abaterile standard, valoarea testului t-Student pentru măsurări repetate, valoarea pragului de semnificație, respectiv mărimea efectului.

Raportarea indicatorului cantitativ referitor la mărimea efectului reprezintă o practică 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 [49]. 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]:

$$d = \sqrt{\frac{t^2}{N-1}} \quad (3.1)$$

unde t este valoarea testului Student pentru măsurări repetate pe același grup sau eșantion, iar N reprezintă numărul de subiecți din grup sau eșantion. J. Cohen a sugerat următoarele repere

pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului d [apud 34, 49]: 0.20 – efect scăzut, 0.50 – efect moderat și 0.80 – efect ridicat.

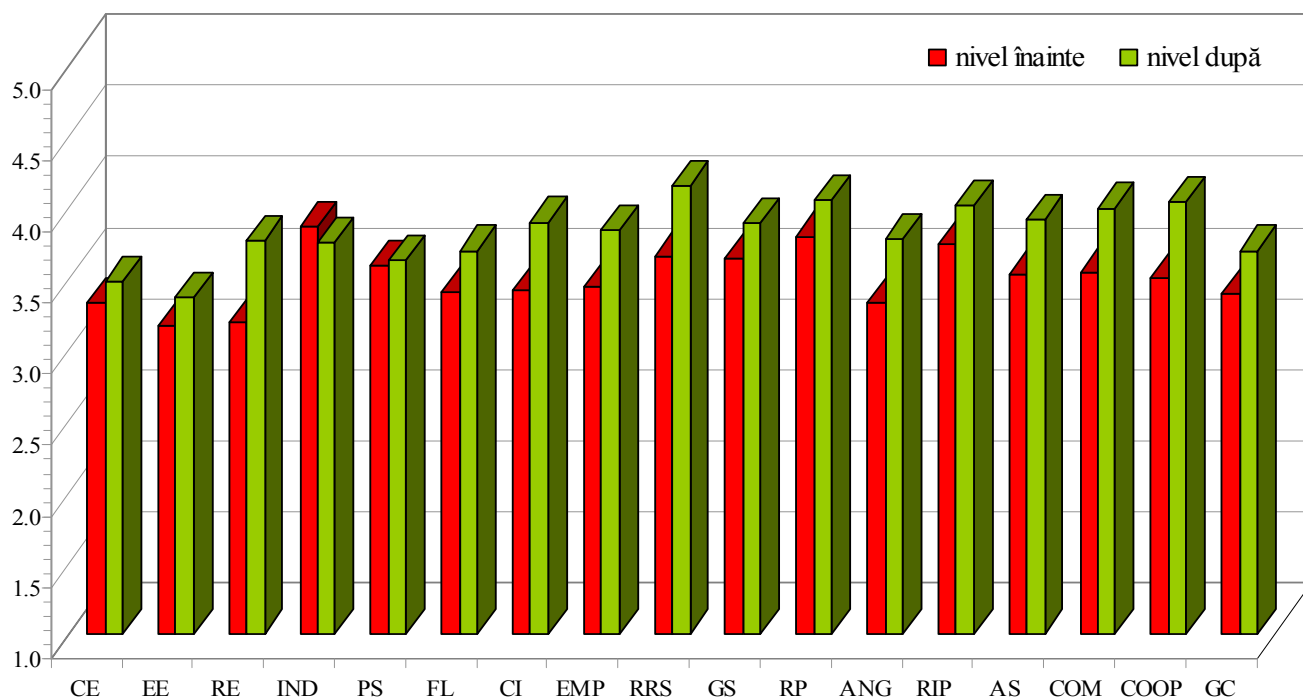


Fig. 3.2. Mediile la competențele sociale și emoționale în grupul experimental înainte și imediat după finalizarea programului de antrenare

Tabelul 3.6. 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 referitoare la empatie, rezolvarea de probleme și comunicare; b) un nivel moderat spre ridicat al impactului programului asupra competențelor referitoare la 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 referitoare la flexibilitatea în emoții și comportamente.

Tabelul 3.7 și Figura 3.3 prezintă comparațiile scorurilor la competențele sociale și emoționale pe care elevii din grupul experimental le-au obținut inițial (etapa constatativă) cu scorurile pe care aceștia le-au înregistrat la șase luni după finalizarea programului de antrenare (etapa follow-up).

Tabelul 3.7. 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 emoții	înainte de program	3,32	0,93	- 2,06	0,055	0,50
	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			

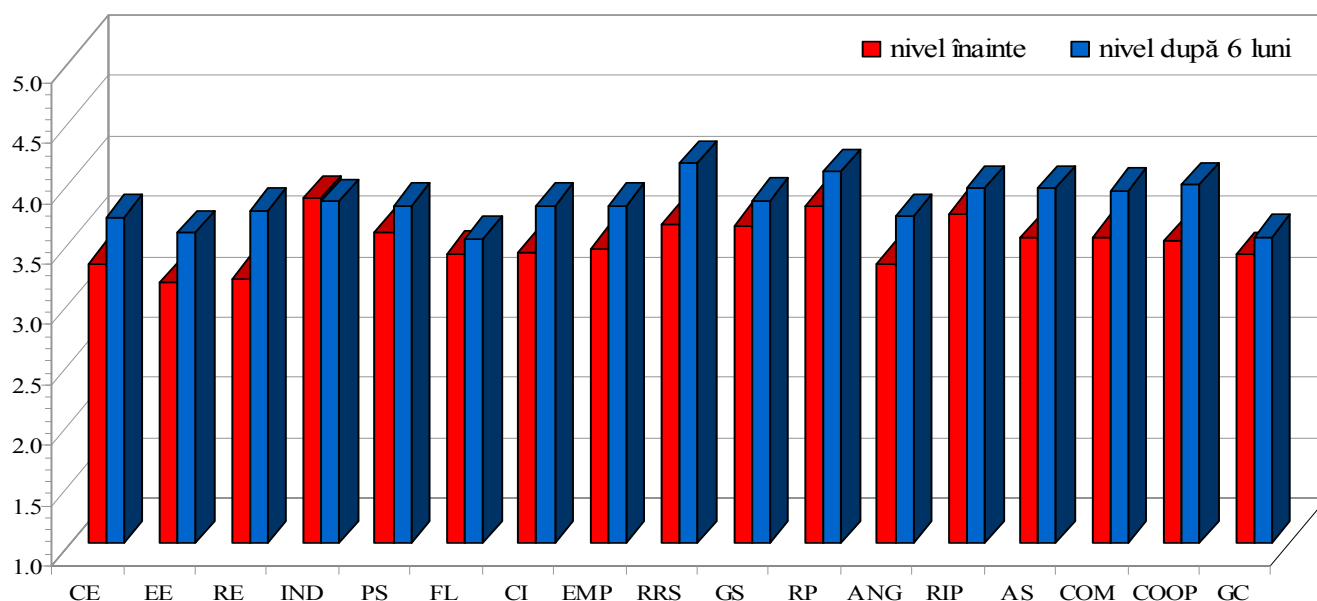


Fig. 3.3. Mediile la competențele sociale și emoționale în grupul experimental înainte și la șase luni după programul de antrenare

Din Tabelul 3.7, precum și din Figura 3.3, se pot constata 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 referitoare la 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 3.8 și Figura 3.4 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 3.8. 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			

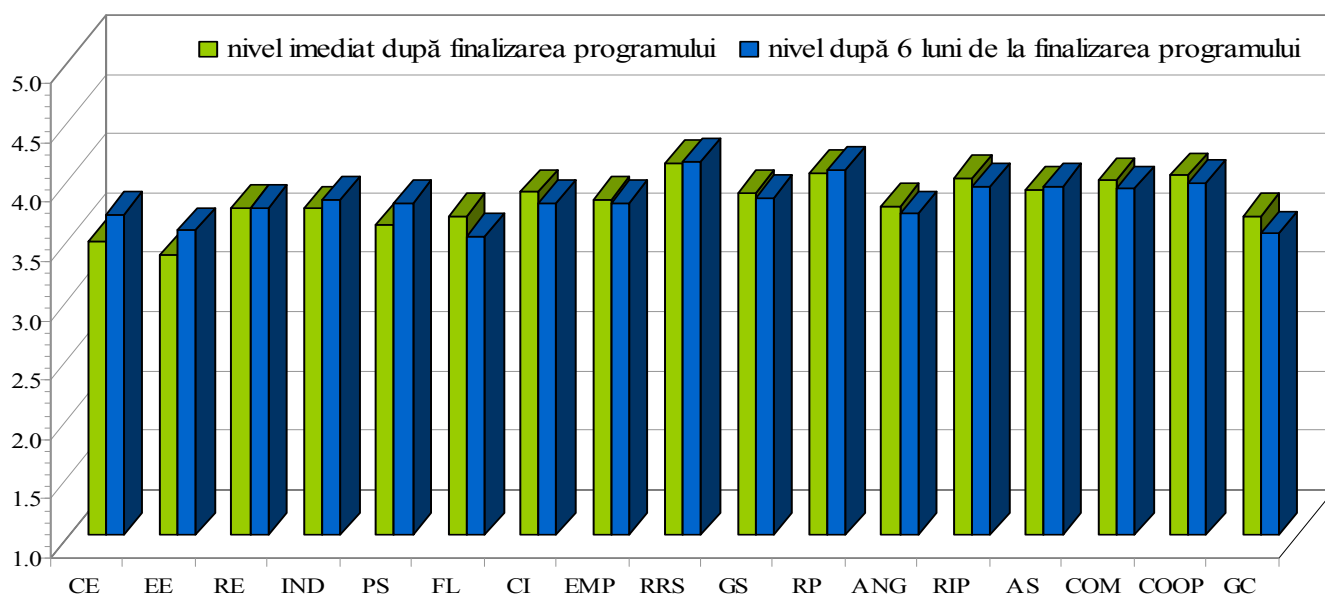


Fig. 3.4. Mediile la competențele sociale și emoționale în grupul experimental imediat după finalizarea programului și la șase luni de la finalizarea programului

Pentru competența referitoare la 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.

Comparații ale nivelului competențelor sociale și emoționale în grupul experimental și în cel de control

Tabelul 3.9 și Figura 3.5 prezintă mediile, abaterile standard, valorile testului t-Student pentru eșantioane independente, valorile pragului de semnificație, precum 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 etapa constatativă a cercetării, respectiv aproximativ în același moment temporal în care elevii din

grupul experimental au completat PCSE imediat după finalizarea programului de antrenare. Între cele două măsurări realizate, elevii din grupul de control nu au participat la niciun fel de program de intervenție.

Întrucât s-a utilizat testul t-Student pentru compararea mediilor a două eșantioane independente, valoarea mărimii efectului a fost calculată cu formula [49]:

$$d = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1) \times s_1^2 + (N_2 - 1) \times s_2^2}{(N_1 - 1) + (N_2 - 1)}}} \quad (3.2)$$

unde m_1 și m_2 sunt mediile, N_1 și N_2 reprezintă 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 [cf. 49]: 0.20 – efect scăzut, 0.50 – efect moderat și 0.80 – efect ridicat.

Tabelul 3.9. 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			

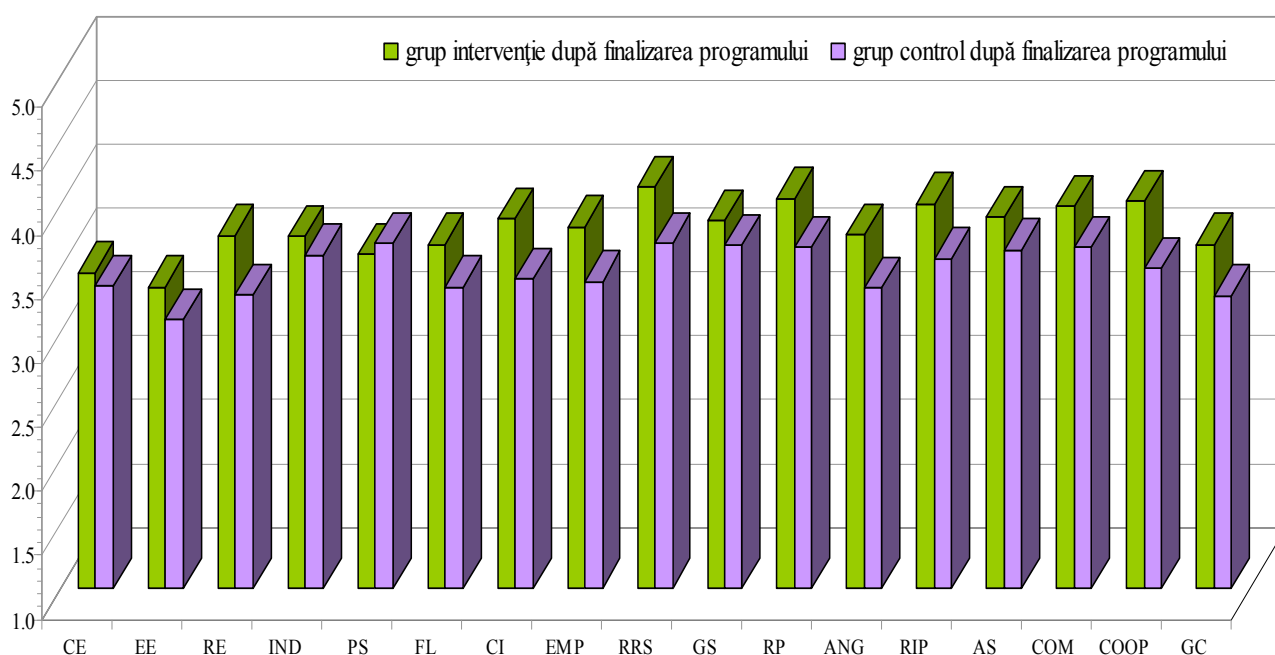


Fig. 3.5. Comparații ale mediilor la competențele sociale și emoționale obținute de adolescenții din grupul experimental și cei din grupul de control după finalizarea programului

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 3.10 și Figura 3.6 prezintă 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 (constatativă) 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. Astfel, pentru competențele sociale și emoționale referitoare la 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 referitoare la 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 3.10. 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		

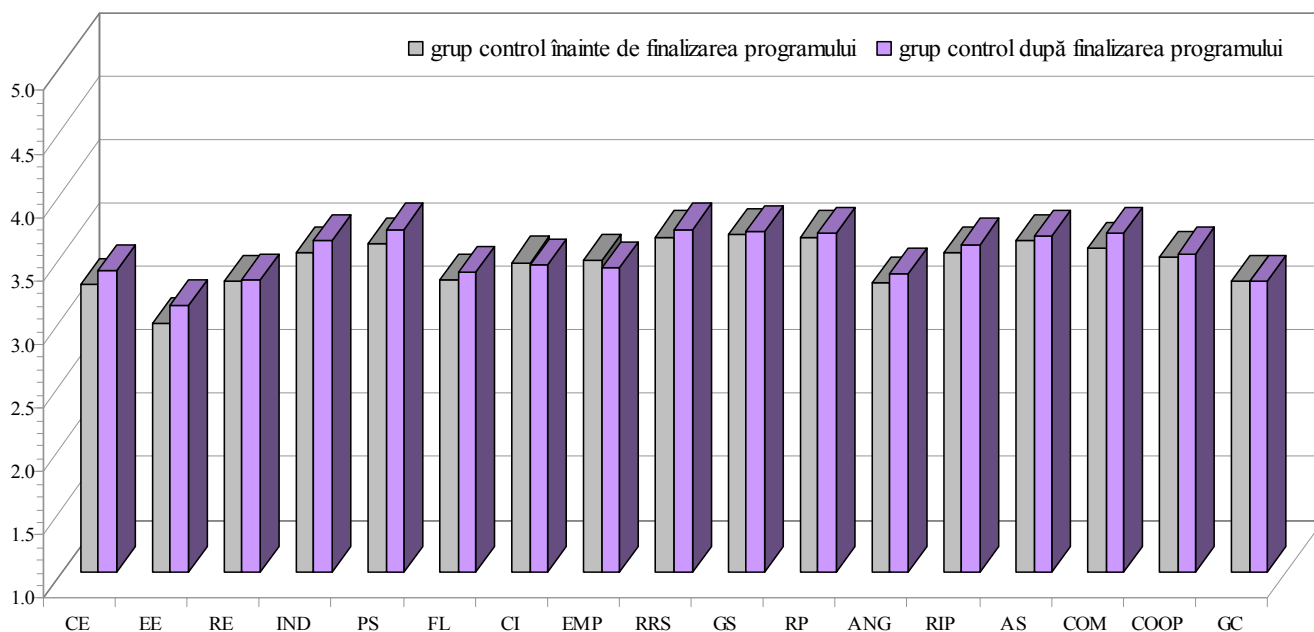


Fig. 3.6. Comparații ale mediilor la competențele sociale și emoționale obținute de grupul de control la prima și a doua măsurare

Așadar, față de etapa constatativă, 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 în plan școlar a competențelor sociale și emoționale care joacă un rol important în construirea, menținerea și dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive.

3.5. Concluzii la Capitolul 3

Realizarea experimentului formativ ce a vizat antrenarea competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați școlar a permis elaborarea următoarelor concluzii:

1. 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.
2. În rândul adolescenților care nu au participat la activitățile programului formativ (grupul de control), nivelurile competențelor sociale și emoționale au rămas neschimbate.
3. 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.

4. 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 analizarea propriilor emoții, reacții și comportamente, conștientizarea resurselor individuale, orientarea către compararea obiectivă cu ceilalți, deschiderea spre schimbare, dorința de afirmare etc.

5. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

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

1. Schimbările sociale generează provocări care influențează procesul dezvoltării adolescenților contemporani, fenomenul psihosocial al subrealizării școlare constituind una dintre expresiile inadaptării 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.
2. 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.
3. 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 evidențiat 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.
4. 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.

5. 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.

Problema științifică soluționată constă în determinarea caracteristicilor psihosociale ale subrealizării școlare a adolescenților contemporani, utilizarea rezultatelor în elaborarea și implementarea unui program de intervenție având ca efect ameliorarea deficitului în planul competențelor sociale și emoționale, prin care au fost create condiții de facilitare a adaptării adolescenților la sarcinile dezvoltării solicitate de schimbarea socială. Demersul teoretic și aplicativ (constatativ și ameliorativ) a condus la clarificări conceptuale și la rezultate care au contribuit la soluționarea problemei științifice.

Cercetarea aplicată realizată evidențiază vulnerabilitatea și nevoile de asistență psihologică și educațională ale adolescenților subrealizați școlar. În baza constatărilor, propunem următoarele **recomandări practice**:

1. 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;
2. 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;
3. 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 în cercetarea constatativă și în experimentul formativ prezintă importanță atât teoretică, cât și practică pentru domeniul psihologiei sociale. Rezultatele sunt utilizate de către autoare în activitățile de consiliere educațională și vocațională desfășurate cu elevi, precum și în activitatea de predare realizată cu studenții. Rezultatele pot fi incluse 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. De asemenea, rezultatele pot servi la elaborarea ghidurilor educaționale destinate orientării adolescenților subrealizați școlar și a părinților acestora. Principiile programului formativ și tipurile de activități propuse pot fi aplicate și adolescenților din Republica Moldova, cu ajustarea modelului competențelor sociale și emoționale care a fost propus în funcție de contextul socio-cultural și de nevoile de formare și dezvoltare.

Complexitatea fenomenului subrealizării școlare impune dezvoltarea următoarelor **direcții de cercetare**:

1. extinderea investigațiilor asupra altor categorii de elevi subrealizați, incluzându-se și alte caracteristici din sfera cognitivă, emoțională, motivațională, valorică, atitudinal-comportamentală etc.;
2. 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;
3. evidențierea contribuției pe care programele destinate antrenării competențelor sociale și emoționale îl au în planul îmbunătățirii rezultatelor școlare aflate sub nivelul potențialului cognitiv-intelectual al adolescenților;
4. extinderea intervențiilor formative la nivelul familiilor elevilor subrealizați, prin includerea unor activități specifice destinate acestora;
5. analiza comparativă, pentru surprinderea specificului fenomenului subrealizării școlare, prin raportarea la contextul social, educațional, economic și politic din România și din Republica Moldova.

6. BIBLIOGRAFIE

1. Argyle M. Competențele sociale. În: S. Moscovici (Coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt (p. 74-98). Iași: Polirom, 1998, 245 p.
2. Băban A. Consiliere psihologică și consiliere educațională. În: Băban A. (Coord.). Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: ASCR, 2009, p. 19-24.
3. Băban A., Petrovai D. Comunicare și conflict. În: Băban A. (Coord.). Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: ASCR, 2009, p. 93-115.
4. Bogorin V., Tudose R. Jocul de-a viața: exerciții pentru orele de dirigiență. Cluj-Napoca: Eikon, 2007. 124 p.
5. Bolboceanu A. Reflecții vis-à-vis de securitatea psihologică a copiilor în mediul școlar. În: Simpozionul Național KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță. Ediția a IX-a. Iași: Editura PIM, 2012, p. 34-39.
6. Bolboceanu A. Asistența psihologică școlară în Republica Moldova: prezent și perspective. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Print Caro SRL, 2010, p. 6-8.
7. Bonchiș E. Teorii ale dezvoltării copilului. Cluj-Napoca: Dacia, 2006, 394 p.
8. Botnari V. Impactul modelelor educaționale din familie asupra adaptabilității școlare a copilului. În: Simpozionul Național „KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță”. Ediția a IX-a. Iași: PIM, 2012, p. 29-34.
9. Boyatzis R. R., Goleman D., Rhee K. S. 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. București: Curtea Veche, 2011, p. 337-354.
10. Brăzdău O. Procesul împlinirii sinelui. Cercetare teoretică și experimentală. În: Mânzat I. (Coord.). Psihologia Sinelui. Un pelerinaj spre centrul ființei. București: Editura Eminescu, 2000.
11. Brown B. B., Klute C. Prietenii, găștile și mulțimile. În: Adams G. R., Berzonsky M. D. (Coord.). Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009, p. 369-388.
12. Bucun N., Paladi O. Pledoarie pentru educație: cheia creativității și inovării. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, nr. 4, p. 81-88.
13. Bulai T. Fenomenul migrației și criza familială. Iași: Lumen, 2006, 118 p.

14. Caluschi M. Probleme de psihologie socială. Iași: Cantes, 2001a, 277 p.
15. Caluschi M. Grupul mic și creativitatea. Iași: Cantes, 2001b, 249 p.
16. Chelcea S. Selful. Cu referire la selful românesc în tranziție. În: Chelcea S. (Coord.). Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008, p. 377-401.
17. Chelcea S. Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative. București: Editura Economică, 2001, 656 p.
18. Clegg B., Birch P. Creativitatea. Curs rapid: 150 de tehnici și exerciții. Iași: Polirom, 2003, 320 p.
19. Crăciun A., Stima de sine – vector al schimbărilor adaptative. În: Anuarul Universității “Petre Andrei”. Științe socio-umane, Iași: Fundația Academică “Petre Andrei”, 1998, Tom VIII, p. 116-124.
20. Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Polirom, 1997, 232 p.
21. Cuznețov L. Tendințe, orientări și perspective de reconfigurare a modelelor educaționale în postmodernitate. În: Pledoarie pentru educație-cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Printo-Caro, 2011, p. 254-257.
22. Dimitriu-Tiron E. Consiliere educațională. Iași: Institutul European, 2005, 268 p.
23. Dincă M. Adolecenții într-o societate în schimbare. București: Paideia, 2004.
24. Doron R., Parot F. (Coord.). Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 1999, 896 p.
25. Drugaș I. 100 de idei despre și pentru adolescenți. Oradea: Primus, 2012, 240 p.
26. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008, 332 p.
27. Eccles J. S., Roeser R. W. Școlile ca medii de dezvoltare. În: Adams G. R., Berzonsky M. D. (Coord.). Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009, p. 159-179.
28. Ghercă E., Ghercă G. Medierea conflictelor, 233 p. <http://www.denisapatrascumediator.files.wordpress.com> (vizitat 14.04.2013).
29. Giddens A. Sociologie. Ediția a III-a. București: ALL, 2000, 698 p.
30. Gonța V. Consecințele migrației pentru muncă a părinților pentru personalitatea copiilor. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, 2007, nr. 3-4, p. 38-41.
31. Gugiuman A. Pedagogie. Ghid pentru profesori. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1986.
32. Iluț P. Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte și metode. Iași: Polirom, 1998, 184p.
33. Jelescu P., Jelescu D. Optimizarea sau maximizarea învățământului în Republica Moldova ? În Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele

- Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2012, p. 322-325.
34. Labăr A.V. SPSS pentru științele educației. Iași: Polirom, 2008, 347 p.
 35. Laurențiu A. R., Clinciu A. I. Personalitate, inteligență, interese și randament școlar. În: Stan A. (Coordonator). Standarde și exigențe ale psihologiei aplicate. Iași: Demiurg, 2006, p. 114-122.
 36. Legea Educației Naționale nr. 1/2011. În: Monitorul Oficial, Partea I, nr. 18/10.01.2011.
 37. Masari G. Calitatea contextului social și dezvoltarea aptitudinală a adolescenților subrealizați școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, 311 p.
 38. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. 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, 2011, p. 101-123.
 39. Milcu M. Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Iași: Polirom, 2005, 226 p.
 40. 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, 164 p. http://www.trainingoftrainers.org/img/manual_ro (vizitat 3.06.2013).
 41. Munteanu A. Din nou despre capcanele și rățăcirile adolescenței. În: Revista de Psihologie Școlară, 2009, vol. 2, nr. 3, p. 28-33.
 42. Neamțu C., Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003, 424 p.
 43. Ordinul nr. 3371/12.03.2013 privind aprobarea planurilor cadru de învățământ pentru învățământul primar și a metodologiei privind aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru învățământul primar. www.edu.ro (vizitat 1.03.2015).
 44. Ordinul nr. 3960/3.05.2012 privind aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională „Dezvoltarea abilităților de viață”. www.edu.ro (vizitat 1.03.2015).
 45. Ordinul nr. 5286/09.10.2006 cu privire la aprobarea programelor școlare pentru aria curriculară „Consiliere și orientare”, clasele I – a IV-a și a V-a – a VIII-a. www.edu.ro (vizitat 1.03.2015).

46. Ordinul nr. 5287/09.10.2006 cu privire la aprobarea programelor școlare pentru aria curriculară „Consiliere și orientare”, clasele a IX-a – a XII-a. www.edu.ro (vizitat 1.03.2015).
47. Paladi O., Cauș-Avram O. Relația dintre inteligența emoțională și motivația pentru succes la preadolescenți. În: Psihologie. Revistă Științifico-Practică, 2013, nr. 2, p. 14-20.
48. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă (ed. a III-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2008, 430 p.
49. Popa M. Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS (ed. a II-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2008, 365 p.
50. Popescu V. Succesul și insuccesul școlar. Precizări terminologice. Forme de manifestare. Cauze. *Revista de Pedagogie*, 1991, nr. 12, p. 23-27.
51. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978, 784 p.
52. Potâng A., Botnari V. Antrenamentul competențelor comunicative. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2013, 134 p.
53. Racu I., Racu J. 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, 2012, p. 74-83.
54. Racu I., Racu I. Cercetarea experimentală a anxietății la preadolescenți. În: Simpozionul Național KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță. Ediția a X-a. Iași: Editura PIM, 2013, p. 52-58.
55. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele cheie pentru învățarea continuă. <http://europa.eu/legislation> (vizitat 1.03.2015).
56. Rusnac S. Rolul familiei în formarea identității în perioada adolescenței: efectele carențelor familiale. În: Didactica Pro. Revistă de Teorie și Practică Educațională, 2007a, nr. 5-6, p. 26-30.
57. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Chișinău: RVR Consulting Grup, 2007b, 264 p.
58. Rusnac S. Consiliere psihologică în grup. Forme și metode. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova. Departamentul Psihologie și Asistență Socială. Institutul de Formare și Cercetare în Consiliere Psihologică și Psihoterapie, 2005, 113 p.

59. Saarni C. 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, 2011, p. 79-100.
60. Savca L. Autoreglare emoțională. Chișinău: Didactica, 1993, 40 p.
61. Shapiro D. Conflictele și comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor. Chișinău: Arc, 1998, 320 p.
62. Sillamy N. Dicționar de psihologie. Univers Enciclopedic, București, 1998, 347 p.
63. Stamatin O. Particularitățile subculturii preadolescenților contemporani. În: Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Provocări și perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: DGETS, 2011, p. 56-62.
64. Stan A. Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații. Iași: Polirom, 2002, 356 p.
65. Stein S. J., Book H. E. Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru. Timișoara: Allfa, 2003, 277 p.
66. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2004, 304 p.
67. Topping K., Bremner W., Holmes E. A. 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, 2011, p. 39-49.
68. Trip S. Introducere în consilierea psihologică. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007, 254 p.
69. Tufeanu M. Relația dintre competențele sociale și emoționale și rezultatele școlare ale adolescenților. În: Revista de Psihologie, 2014a, vol. 60, nr. 3, p. 243-252.
70. Tufeanu M. Gender differences in emotional and social competences: A comparative study on Romanian adolescents. În: Romanian Journal of School Psychology, 2014b, vol. 7, nr. 14, p. 39-48.
71. Tufeanu M. Consilierea educațională a adolescenților subrealizați în plan școlar. În: Simpozionul Național cu Participare Internațională „KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță”. Iași: PIM, 2013a, p. 582-587.
72. Tufeanu M. 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, 2013b, p. 62-69.

73. Tufeanu M. 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, 2013c, p. 336.
74. Tufeanu M. 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. 2013d, p. 68-69.
75. Tufeanu M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: Psihologie. Revistă științifico-practică, 2012a, nr. 3, p. 3-15.
76. Tufeanu M. Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: Romanian Journal of School Psychology, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 55-75.
77. Tufeanu M. 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, 2012c, p. 114-118.
78. Tufeanu M. Modalități de intervenție în vederea prevenirii fenomenului subrealizării în plan școlar. În: Materialele The 16th International Conference „Inventica 2012”. Iași: Performantica, 2012d, p. 513-520.
79. Tufeanu M. 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”, 2011, p. 303-310.
80. Tufeanu M., Robu V. The assesement of social and emotional competences in adolescents: Constructing and experimenting a multidimensional questionnaire. În: Romanian Journal of School Psychology, 2013, vol. 6, nr. 12, p. 36-65.
81. Valade B. Schimbarea socială. În: Boudon R. (Coord.). Tratat de sociologie (ed. a II-a). București: Humanitas, 2005, p. 373-416.
82. Vernon A. Programul „Pașaport pentru succes” în dezvoltarea emoțională, socială, cognitivă și personală a adolescenților din clasele IX-XII. Cluj-Napoca, RTS, 2008, 267 p.
83. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.

84. Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков. В: Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2013, №3, с. 18-32.
85. Al-Sahel R. A. Teachers' perceptions of underachievement in elementary schools in Kuwait. În: School Psychology International, 2005, vol. 26, nr. 4, p. 478-49.
86. Alves-Martins M. și al. Self-esteem and academic achievement among adolescents. În: Educational Psychology, 2002, vol. 22, nr. 1, p. 51-62.
87. Aviles A. M., Anderson T. R., Davila E. R. Child and adolescent social-emotional development within the context of school. În: Child and Adolescent Mental Health, 2006, vol. 11, nr. 2, p. 32-39.
88. Baker J. A., Bridger R., Evans K. Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. În: Gifted Child Quarterly, 1998, vol. 42, nr. 1, p. 5-15.
89. Baker J. A. și al. The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. În: School Psychology Quarterly, 2003, vol. 18, nr. 2, p. 206-221.
90. Balduf M. Underachievement among college students. În: Journal of Advanced Academics, 2009, vol. 20, nr. 2, p. 274-294.
91. Bar-On R., The Bar-On model of emotional-social intelligence. În: Psicothema (Special Issue on Emotional Intelligence), 2006, vol. 18 (supl.), p. 13-25.
92. Bernard M. E. It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. În: Reading & Writing Quarterly, 2006, vol. 22, nr. 2, p. 103-119.
93. Borbely C. J. și al. Sixth graders' conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. În: Journal of Youth and Adolescence, 2005, vol. 34, nr. 4, p. 279-291.
94. Bornstein M. H., Hahn C. S., Haynes O. M. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. În: Development and Psychopathology, 2010, vol. 22, nr. 4, p. 717-735.
95. Buhrmester D. și al. Five domains of interpersonal competence in peer relationships. În: Journal of Personality and Social Psychology, 1988, vol. 55, nr. 6, p. 991-1008.
96. Caprara G. V. și al. Prosocial foundations of children's academic achievement. În: Psychological Science, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 302-306.

97. Casanova P. F. și al. Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. În: Educational Psychology, 2005, vol. 25, nr. 4, p. 423-435.
98. Cole D. A. și al. Modeling causal relations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. În: Journal of Abnormal Psychology, 1996, vol. 105, nr. 2, p. 258-270.
99. Colangelo N. și al. A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. În: Gifted Child Quarterly, 1993, vol. 37, nr. 4, p. 155-160.
100. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 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, 2008, 11 p. <http://www.casel.org> (vizitat 1.10.2012).
101. Collins W. A., Laursen B. Parent-adolescent relationships and influences. În: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.). Handbook of Adolescent Psychology (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, p. 331-361.
102. Crockett L. J., Silbereisen R. K. Social change and adolescent development: Issues and challenges. În: Crockett L. J., Silbereisen R. K. (Eds.). Negotiating adolescence in times of social change. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 1-13.
103. Dirks M. A., Treat T. A., Weersing V. R. Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. În: Clinical Psychology Review, 2007, vol. 27, nr. 3, p. 327-347.
104. Dowd T., Tierney J. 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, 2005, 314 p.
105. Durlak J. A. și al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. În: Child Development, 2011, vol. 82, nr. 1, p. 405-432.
106. D'Zurilla T. J., Sheedy C. F. The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. În: Cognitive Therapy and Research, 1992, vol. 16, nr. 5, p. 589-599.
107. Eccles J. S. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. În: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.). Handbook of adolescent psychology (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, p. 125-153.

108. Ek U. și al. An audit of teenagers who had not succeeded in elementary school: A retrospective case review. În: *Clinical Audit*, 2012, nr. 4, p. 1-7.
109. Elder G. H., Russell, S. T. Surmounting life's disadvantage. În: Crockett L. J., Silbereisen R. K. (Eds.). *Negotiating adolescence in times of social change*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 17-35.
110. Emerick L. J. Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. În: *Gifted Child Quarterly*, 1992, vol. 36, nr. 3, p. 140-146.
111. Emihovich C., Lima E. S. The many facets of Vygotsky: A cultural historical voice from the future. În: *Anthropology & Education Quarterly*, 1995, vol. 26, nr. 4, p. 375-383.
112. Farrington D. P. Conduct disorder, aggression, and delinquency. În: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, p. 627-664.
113. Fathi-Ashtiani A. și al. Relationship between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. În: *Journal of Applied Sciences*, 2007, vol. 7, nr. 7, p. 995-1000.
114. Fletcher A., Kunst K. *Guide to cooperative games for social change*. Olympia, WA: CommonAction, 2006, 20 p. <http://www.commonaction.org> (vizitat 11.03.2013).
115. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. În: *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, nr. 1, p. 59-109.
116. Garaigordobil M. A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. În: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2009, vol. 9, nr. 2, p. 217-235.
117. Garaigordobil Landazabal, M. Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. În: *The Spanish Journal of Psychology*, 2006, vol. 9, nr. 2, p. 182-192.
118. Gibbs R., Poskitt J. Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review. Report to the Ministry of Education. New Zealand, 2010, 39 p. <http://www.educationcounts.govt.nz> (vizitat 11.09.2013).
119. Gilbert J. Catching the knowledge wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. În: *Education Canada*, 2007, vol. 47, nr. 3, p. 4-8. <http://www.cca-ace.ca> (vizitat 24.08.2012).
120. Gil-Olarte Márquez P., Palomera Martín R., Brackett M. A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. În: *Psicothema* (Special Issue on Emotional Intelligence), 2006, vol. 18 (suppl.), p. 118-123.

121. Gonzalez J., Haves A. Psychosocial aspects of the development of gifted underachievers: review and implications. În: *The Exceptional Child*, 1988, vol. 35, nr. 1, p. 39-51.
122. Greenberg M. și al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. În: *American Psychologist*, 2003, vol. 58, nr. 6-7, p. 466-474.
123. Griffin K. W și al. Social competence among urban minority youth entering middle school: Relationships with alcohol use and antisocial behaviors. În: *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2006, vol. 18, nr. 1, p. 97-106.
124. Grobman J. Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's view. În: *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2006, vol. 17, nr. 4, p. 199-210.
125. Hanbury C. *The Life Skills Handbook. An Active Handbook for Working with Children and Young People*, 2008, 167 p. www.lifeskillshandbooks.com (vizitat 9.01.2014).
126. Hinshaw S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. În: *Psychological Bulletin*, 1992, vol. 111, nr. 1, p. 127-155.
127. Hoover-Schultz B. Gifted underachievement. Oxymoron or educational enigma? În: *Gifted Child Today*, 2005, vol. 28, nr. 2, p. 46-49.
128. Kim M. G., Pizzo P. D., Garcia Y. The path towards social and emotional competence. În: *Exchange*, 2011 (January/February), p. 24-27.
129. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. În: *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42, nr. 3, p. 441-451.
130. Langeveld J. H., Gundersen K. K., Svartdal F. Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. În: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2012, vol. 56, nr. 4, p. 1-19.
131. Larson R., Wilson S. Adolescence across place and time. Globalization and the changing pathways to adulthood. În: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, p. 299-330.
132. Lau K.-L., Chan D. W. Motivational characteristics of underachievers in Hong Kong. În: *Educational Psychology*, 2001, vol. 21, nr. 4, p. 417-430.
133. Linnenbrink E. A., Pintrich P. R. Motivation as an enabler for academic success. În: *School Psychology Review*, 2002, vol. 31, nr. 3, p. 313-327.

134. Lobanova T., Shunin, Y. Competence-based education: A common European strategy. În: Computer Modelling and New Technologies, 2008, vol.12, nr. 2, p. 45-65.
135. Lopes P. N. și al. Emotional intelligence and social interaction. În: Personality and Social Psychology Bulletin, 2004, vol. 30, nr. 8, p. 1018-1034.
136. Macionis J. J. Sociology (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Educational International, 2005, 736 p.
137. Mahmoudi A., Moshayedi G. Life skills education for secondary education. În: Life Science Journal, 2012, vol. 9, nr. 3, p. 1393-1396. <http://www.lifesciencesite.com> (vizitat 9.08.2012).
138. Mallinckrodt B., Wei M. Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. In: Journal of Counseling Psychology, 2005, vol. 52, nr. 3, p. 358-367.
139. Mavroveli S. și al. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. În: British Journal of Developmental Psychology, 2007, vol. 25, nr. 2, p. 263-275.
140. McCoach D. B., Siegle D. Underachievers. În: Plucker J. A., Callahan C. M. (Eds.). Critical issues and practices in gifted education. What the research says. Waco, TX: Prufrock Press, Inc., 2008, p. 721-734.
141. McCoach D. B., Siegle D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. În: Gifted Child Quarterly, 2003a, vol. 47, nr. 2, p. 144-154.
142. McCoach D. B., Siegle D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: Educational and Psychological Measurement, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429.
143. McCoach D. B., Siegle D. A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. În: Academic Exchange, 2001, vol. 5, nr. 2, p. 71-76.
144. Merrell K. W. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. În: Exceptionality, 2001, vol. 9, nr. 1-2, p. 3-18.
145. Mestre J. M. și al. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. În: Psicothema (Special Issue on Emotional Intelligence), 2006, vol. 18 (suppl.), p. 112-117.
146. Moore M. M. 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, 2006, 88 p. <http://www.gifted.uconn.edu> (vizitat 22.10.2011).

147. Needham B. L., Crosnoe R., Muller C. Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. În: *Social Problems*, 2004, vol. 51, nr. 4, p. 569-586.
148. Papalia D. E., Wendkos-Olds S. *Human development* (5th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc., 1992, 632 p.
149. Patrick H., Yoon K. S., Murphy A. 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, 1995. <http://www.rcgd.isr.umich.edu> (vizitat 18.10.2011).
150. Pearson Assessment International. *Psychological Assessment Catalogue*. Toronto, 2012, 248 p. <http://www.psychcorp.ca> (vizitat 26.09.2012).
151. Peragine J. 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., 2007, 288 p.
152. Peterson J. S. Addressing counseling needs of gifted students. *ASCA – Professional School Counseling*, 2006, vol. 10, nr. 1, p. 43-51.
153. Peterson J. S., Colangelo N. Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. În: *Journal of Counseling and Development*, 1996, vol. 74, p. 399-407.
154. Preckel F., Holling H., Vock M. Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. În: *Psychology in the Schools*, 2006, vol. 43, nr. 3, p. 401-411.
155. Pullmann H., Allik J. Relations of academic and general self-esteem to school achievement. În: *Personality and Individual Differences*, 2008, vol. 45, nr. 6, p. 559-564.
156. Raver C. C. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. În: *Social Policy Report*, 2002, vol. 16, nr. 3, p. 3-18.
157. Rayneri L. J., Gerber B. L., Wiley L. P. Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. În: *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2003, vol. 14, nr. 4, p. 197-204.
158. Reber A. S. *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books, 1985, 848 p.
159. Reis, S. M., Colbert, R. D., Hebert, T. R., Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. În: *Roeper Review*, 2004, vol. 27, nr. 2, pp. 110-120.

160. Reis S., McCoach D. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? În: Gifted Child Quarterly, 2000, vol. 44, nr. 3, p. 152-170.
161. Ren, K., Investigating the learning power of underachieving adolescents. Paper presented at International Lifelong Learning Conference (ICLLL2011), Kuala Lumpur, 2001. <http://www.iclll2011.oum.edu.my> (vizitat 11.08.2012).
162. Resnick M. D. Protective factors, resiliency, and healthy youth development. În: Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 2000, vol. 11, nr. 1, p. 157-164.
163. Rimm S. B. 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., 2008, 388 p. <http://www.books.google.ro> (vizitat 29.08.2013).
164. Rodríguez-Fornells A., Maydeu-Olivares A. Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. În: Personality and Individual Differences, 2000, vol. 28, nr. 4. p. 639-645.
165. Roeser R. W., Eccles J. S., Sameroff A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. În: The Elementary School Journal, 2000, vol. 100, nr. 5, p. 443-471.
166. Rose-Krasnor L. The nature of social competence: A theoretical review. În: Social Development, 1997, vol. 6, nr. 1, p. 111-135.
167. Rosenberg M. și al. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. În: American Sociological Review, 1995, vol. 60, nr. 1, p. 141-156.
168. Rotheram M. J., Social skills training with underachievers, disruptive, and exceptional children. În: Psychology in the Schools, 1982, vol. 19, nr. 4, p. 532-539.
169. Rutter M. Emotional disorder and educational underachievement. În: Archives of Disease in Childhood, 1974, vol. 49, nr. 4, p. 249-256.
170. Rychen, D. S., Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. În: Rychen D. S., Tiana A. (Eds.). Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience. International Bureau of Education, UNESCO, Paris, Geneva, 2004, p. 5-34.
171. Scannell M. The big book of conflict resolution games. Quick, effective activities to improve communication, trust, and collaboration. New York: McGraw Hill Companies, Inc., 2010, 230 p.
172. Scannell M., Scannell E. E. The big book of team motivating games. Spirit-building, problem-solving and communication games for every group. New York: McGraw Hill Companies, Inc., 2010, 215 p.

173. Schonert-Reichl K. A., Hymel S. Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. În: Education Canada, 2007, vol. 47, nr. 2, p. 20-25.
174. Shapiro B. K. Academic underachievement: A neurodevelopmental perspective. În: Revista Médica Clínica Las Condes, 2011, vol. 22, nr. 2, p. 211-217.
175. Siegle D., McCoach D. B. Issues related to the underachievement of gifted students. În MacFarlane B., Stambauch T. (Eds.). Emergent themes and trends in gifted education. Waco, TX: Prufrock Press, 2009, p. 195-206.
176. Silbereisen R. K., Tomasik M. J. Mapping Demands of Social Change. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, 2011, 60 p. <http://www.llakes.or> (vizitat 12.12.2013).
177. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. În: Journal of Research on Adolescence, 2001, vol. 11, nr. 1, p. 1-19.
178. Takanishi R. 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, 2000, p. 284-293.
179. Tariq T., Masood S. Social competence, parental promotion of peer relations, and loneliness among adolescents. În: Pakistan Journal of Psychological Research, 2011, vol. 26, nr. 2, p. 217-232.
180. Trommsdorff G. 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, 2000, p. 58-68.
181. Way N., Reddy R., Rhodes J. Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. În: American Journal of Community Psychology, 2007, vol. 40, nr. 3-4, p. 194-213.
182. Webster-Stratton C., Woolley Lindsay D. Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. În: Journal of Clinical Child Psychology, 1999, vol. 28, nr. 1, p. 25-43.
183. Welsh J. A., Bierman K. L. Social competence. În: Strickland B. R. (Executive Editor). The Gale encyclopedia of psychology (2nd ed.). Farmington Hills, MI: Gale Group, 2001, p. 597-604.
184. Welsh M. și al. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. În: Journal of School Psychology, 2001, vol. 39, nr. 6, p. 463-481.

185. Wentzel K. R., Filisetti L., Looney L. Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. În: *Child Development*, 2007, vol. 78, nr. 3, p. 895-910.
186. Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stingfellow E. 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, 2006, 131 p. <http://www.cedefop.europa.eu> (vizitat 3.10.2012).
187. Wonderlic Inc. Wonderlic Personnel Test and Scholastic Level Exam User's Manual. Libertyville, IL: Wonderlic, Inc., 1999, 62 p.
188. Yell C. L. 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, 1971, 51 p. <http://www.repositories.tdl.org> (vizitat 28.08.2013).
189. Yip M. C. W. Differences in learning and study strategies between high and low achieving university students: A Hong Kong study. În: *Educational Psychology*, 2007, vol. 27, nr. 5, p. 597-606.
190. Zins J. E. și al. 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, 2004, p. 3-22.
191. Diversity activities for youth and adults. Pennsylvania: College of Agricultural Sciences Agricultural Research and Cooperative Extension, 20 p. <http://www.pubs.cas.psu.edu/freepubs> (vizitat 2.04.2013).
192. Emotional intelligence activities for teens (ages 13-18), 34 p. [http://www.my.extension.uiuc.edu/documents/Emotional Intelligence 13-18](http://www.my.extension.uiuc.edu/documents/Emotional_Intelligence_13-18) (vizitat 13.03.2013).
193. Have team building games...will travel. A guide to games, skits and songs for all ages. 196 p. <http://www.cetrinity.ucanr.edu/files/107599> (vizitat 11.03.2013).
194. Ice breakers, energizers, team builders and other activities for TRU youth groups, 86 p. Tobacco Reality Unfiltered. <http://www.aidiloc.files.wordpress.com/2008/02/icebreaker-catalogue> (vizitat 25.03.2013).
195. More diversity activities for youth and adults. Pennsylvania: College of Agricultural Sciences Agricultural Research and Cooperative Extension, 20 p. <http://www.pubs.cas.psu.edu/freepubs> (vizitat 2.04.2013).
196. World Health Organization. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools, 1994, 53 p. <http://whqlibdoc.who.int> (vizitat 9.01.2014).

ANEXE

Anexa 1. Chestionarul pentru investigarea status-ului școlar al adolescenților

Indicativ clasă _____

Nr. protocol _____

Te rugăm să indici, bifând un „X” în dreptul variantei care ți se potrivește sau completând spațiile libere:

Data completării chestionarelor: ____/____/2012

Q1. Numele și prenumele tău: _____

Q2. Liceul la care ești elev(ă): _____

Q3. Sexul: ☐ Băiat ☐ Fată **Q4. Vârsta ta:** ____ ani împliniți

Q5. Clasa: ☐ a IX-a ☐ a X-a

Q6. Profilul liceal pe care îl urmezi: _____

Q7. Oamenii sunt înzestrați cu o serie de aptitudini care îi ajută să obțină succesul în diverse domenii. La una și aceeași persoană, unele aptitudini sunt mai dezvoltate, în timp ce altele sunt mai puțin dezvoltate. Psihologii au descris diverse aptitudini pe care o persoană le poate avea, pe care le-au grupat în mai multe domenii. Una dintre ele este aptitudinea cognitiv-intelectuală. **APTITUDINEA COGNITIV-INTELECTUALĂ** este definită ca un ansamblu complex de abilități în planul gândirii, care asigură performanțe bune sau foarte bune în activitățile cotidiene, de zi cu zi, în activitatea școlară sau în cea profesională. **Ținând cont de aceste precizări, te rugăm să indici, pentru fiecare dintre cele trei abilități cognitiv-intelectuale descrise în tabelul de mai jos, ÎN CE MĂSURĂ CREZI CĂ LE POSEZI PERSONAL** (pentru fiecare abilitate, bifează un „X” în dreptul variantei care se potrivește cel mai bine cu ceea ce crezi despre tine):

ABILITATEA:	Nu o posed <u>deloc</u>	O posed <u>într-o</u> <u>mică</u> <u>măsură</u>	O posed <u>destul de</u> <u>mult</u>	O posed <u>într-o</u> <u>foarte</u> <u>mare</u> <u>măsură</u>
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, un test sau teză la o materie sau alta dintre cele pe care le faci la școală, care este nota (de la 1 la 10) peste care ești mulțumit(ă) ? _____

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

WPT

Test WONDERLIC® pentru evaluarea aptitudinii cognitive generale



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
răspunsuri
le 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 ? [_____]

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

Iată un alt exemplu:

MINER MINOR - Aceste cuvinte

1. au același înțeles 2. au înțelesuri opuse

3. nu au nici același înțeles, nici înțelesuri opuse [_____]

Răspunsul corect este "**nu au nici același înțeles, nici înțelesuri opuse**". Pentru a răspunde la problemă, scrie cifra "**3**" între paranteze.

NU ÎNTOARCE PAGINA PÂNĂ NU ȚI SE SPUNE !

ÎNCEPE DE AICI ...

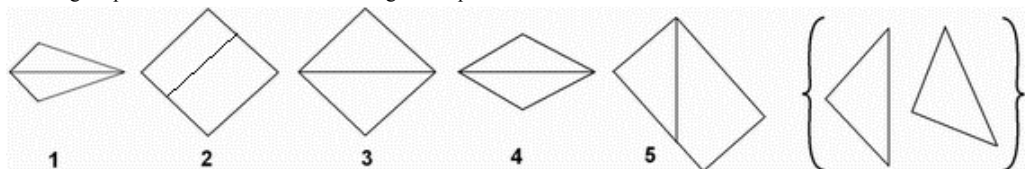
1. Ultima luna din an este: 1. Ianuarie, 2. Martie, 3. Iulie, 4. Decembrie, 5. Octombrie []

2. A CAPTURA este opusul lui: 1. a așeza, 2. a elibera, 3. a risca, 4. a se aventura, 5. a se degrada []

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 []

7. Ce figură poate fi realizată cu cele două figuri din parantezele acolade? []



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 []

16. Câte dintre cele cinci numere de mai jos au pereche identică în dreapta? []

84721	84721
9210651	9210561
14201201	14210210
96101101	96101161
88884444	88884444

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.

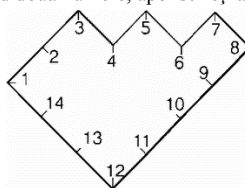
22. Aranjați cuvintele următoare astfel încât să formați o propoziție. Înscrieți între paranteze litera (A) dacă este o propoziție adevărată sau litera (F) dacă este una falsă.
fac Toate ouă găinile []

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? []

38. Figura geometrică următoare poate fi împărțită printr-o linie dreaptă, astfel încât, prin alăturare, cele două părți rezultate să formeze un pătrat. Trasați această linie unind două numere, apoi scrieți aceste numere ca răspuns []



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 celalalte?
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? []

INSTRUCȚIUNI

(Te rugăm să le citești cu mare atenție !)

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 tot 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 întârzi 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 „pun în gură” 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 găesc 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.

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

Te rugăm să indicî, bifînd un “X” în dreptul variantei care ți se potrivește sau completînd spațiile libere:

NUMELE ȘI PRENUMELE TĂU:

Data completării chestionarului: / /2012 **Sexul:** ☐ Băiat ☐ Fată **Vârsta ta:** ani împliniți

Liceul la care ești elev(ă): _____ **Orașul:** _____

Clasa în care ești: ☐ a IX-a ☐ a X-a

VARIANTE DE RĂSPUNS:

A – nu mi se potrivește deloc **C** – mi se potrivește destul de mult **D** – mi se potrivește mult

B – mi se potrivește puțin

[illegible]

Anexa 4. 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

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 ți 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 !

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

Ghid de interviu

Nume și prenume elev interviuat: _____

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 atâta ei, cât și ceilalți (părinți sau profesori, de exemplu) se așteaptă. Psihologii au denumit acest fenomen **subrealizare în activitatea școlară**.*

Ținând cont de ceea ce ți-am spus, te rog să-mi răspunzi la câteva întrebări scurte, referitoare la tine.

1. Te consideri 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.)

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

b. Crezi că mai sunt și alte cauze ?

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

b. Mai poți enumera și alte cauze ?

4a. Consideri că societatea românească de astăzi le influențează copiilor și tinerilor atitudinea pe care o au față de învățătură și școală ? ☐ 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 îmi argumentezi răspunsul

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 MULTUMESC 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

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 Colegiului Economic Administrativ, 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 din colegiul 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 imaginii 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 ÎNVĂȚĂTURĂ 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)

- ☐ 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 promovarea unei discipline școlare* (o singură variantă de răspuns)

- ☐ Negativă ☐ Ușor negativă ☐ Nu-mi dau seama
☐ Ușor pozitivă ☐ 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):

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Deloc | ☐ Foarte rar | ☐ Rar |
| ☐ Destul de des | ☐ Des | ☐ Foarte des |

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

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Deloc | ☐ Foarte rar | ☐ Rar |
| ☐ Destul de des | ☐ Des | ☐ Foarte des |

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

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Deloc | ☐ Foarte rar | ☐ Rar |
| ☐ Destul de des | ☐ Des | ☐ Foarte des |

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

- *refuză să respecte regulile din casă*

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| ☐ Foarte rar | ☐ Rar | ☐ Destul de des |
| ☐ Des | ☐ 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*

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| ☐ Foarte rar | ☐ Rar | ☐ Destul de des |
| ☐ Des | ☐ 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 încăpățănării 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 inițiativele 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 AJUTOR !

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

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 psihopeducațională 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 ÎNVĂȚĂTURĂ 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/elevei 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 (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 | |

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/extrașcolare 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 (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

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 (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

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 (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

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 inițiativele 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 (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 | |

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 (elevului) 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 (elevului) 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 (elevului) 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 (elevului) 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 AJUTOR !

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

Nume și prenume _____ Întâlnirea nr. _____ Data _____ / _____ / 2013

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

- | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------------|---|
| ✓ tema abordată | ☐ Deloc mulțumit(ă) | ☐ Puțin mulțumit(ă) | ☐ Mulțumit(ă) | ☐ Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ activitățile propuse | ☐ Deloc mulțumit(ă) | ☐ Puțin mulțumit(ă) | ☐ Mulțumit(ă) | ☐ Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ relația cu ceilalți membrii ai grupului | ☐ Deloc mulțumit(ă) | ☐ Puțin mulțumit(ă) | ☐ Mulțumit(ă) | ☐ Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ relația cu <i>trainer</i>-ul | ☐ Deloc mulțumit(ă) | ☐ Puțin mulțumit(ă) | ☐ Mulțumit(ă) | ☐ Foarte mulțumit(ă) |
| ✓ modul în care <i>trainer</i>-ul a lucrat cu grupul | ☐ Deloc mulțumit(ă) | ☐ Puțin mulțumit(ă) | ☐ Mulțumit(ă) | ☐ 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 ____ / ____ / 2013

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 dezvolti 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 indicii 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 ÎNTÂLNIRI ȘI TE AȘTEPT ȘI CU ALTĂ OCAZIE !

ACORD
privind desfășurarea programului de consiliere de grup
(de antrenament pentru dezvoltarea competențelor sociale, emoționale
și de dezvoltare personală) „Adolescenții viitorului”

Se încheie prezentul acord între d-na/d-l prof. Morărașu Violanda Cristina, consilier școlar la Colegiul Economic Administrativ Iași, d-na asist. univ. drd. Tufeanu Magda - Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă “Ion Holban” de la Universitatea “Petre Andrei” din Iași și d-na/d-l, părinte al elevei/ului, din clasa, care au convenit asupra derulării programului de consiliere de grup „Adolescenții viitorului” derulat în perioada martie-iunie 2013.

Programul urmărește dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor, constând în: exersarea construirii și menținerii interacțiunilor cu alți elevi, exersarea modalităților prosociale și creative de rezolvare a conflictelor și a situațiilor-problemă, antrenarea lucrului în echipă, gestionarea emoțiilor, dezvoltarea motivației pentru învățare și dezvoltare personală.

Acest acord vizează participarea elevului la un număr de 13 activități (câte o activitate pe săptămână), derulate în fiecare zi de joi sau vineri între orele 14.00-16.00, cu asigurarea unei gustări de prânz, în intervalul orar 14.00-14.30.

Pentru elaborarea unui program de consiliere pliat strict pe necesitățile elevilor incluși în grupul țintă (de antrenament al competențelor sociale și emoționale și de dezvoltare personală) și în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune, este necesară completarea chestionarului anexat acestui acord.

Toate informațiile furnizate prin completarea chestionarul mai sus menționat sunt confidențiale.

Data:

Consilier școlar,
Prof. Morărașu Violanda Cristina

Psiholog ,
Asist.univ.drd. Magda Tufeanu

Părinte,

.....



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA „PETRE ANDREI” DIN IAȘI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Sediul Didactic: Str. Grigore Ghica Vodă, nr. 13, Iași
Rectorat: Tel./fax: 0232/214.858; CENTRALĂ: 0232/210.474
Sediul Social: Str. Gavriil Musicescu, nr. 6, bl. 7, sc. A, Iași
Web: www.upa.ro E-mail: office@upa.ro ; office@fapa.ro

Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”

Către Colegiul Economic Administrativ Iași

În atenția doamnei Director *Prof. Dr. Gabriela TIPLIC*

Stimată doamnă Director,

Prin prezenta, vă solicităm ca, în baza acordului de parteneriat încheiat între Cabinetul de Asistență Psihopedagogică al Colegiului Economic Administrativ Iași și Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”, să aveți disponibilitatea de a colabora cu noi în vederea implementării unui proiect de cercetare și intervenție educațională, având ca temă *Problema subrealizării școlare a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale*. Proiectul este implementat în cadrul unui program doctoral de către doamna Asist. univ. drd. **Magda TUFEANU**, cadru didactic universitar la Facultatea de Psihologie și Științele Educației și psiholog practicant în cadrul Centrului de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, sub coordonarea doamnei Prof. univ. dr. Mariana Caluschi

Tema cercetării și a programului de intervenție educațională în populația școlară de elevi de liceu vizează:

- ✓ identificarea elevilor subrealizați în plan școlar, etapă ce implică centralizarea mediilor generale ale elevilor care vor răspunde la chestionare;
- ✓ evaluarea competențelor sociale și emoționale în rândul elevilor subrealizați;
- ✓ implementarea timp de două luni (cu o frecvență de o întâlnire de lucru pe săptămână) a unui program educațional destinat antrenării competențelor sociale și emoționale și stimulării stimei de sine (mai ales a celei în plan școlar) în rândul elevilor subrealizați în plan școlar.

În vederea realizării primei etape a proiectului de cercetare-intervenție, doamna Asist. univ. drd. **Magda TUFEANU** și-a propus administrarea în rândul elevilor de clasele a IX-a și a X-a a patru chestionare care conțin, în total, 155 de întrebări (anexăm chestionarele prezentei cereri). Prin aceste chestionare, se urmărește identificarea elevilor care sunt subrealizați în plan școlar, precum și a nivelului competențelor sociale și emoționale, stimei de sine în planul activității școlare și al anagajamentului față de școală. De asemenea, elevii vor completa un test de performanță destinat evaluării standardizate a aptitudinii cognitive generale. Proba include 50 de itemi (anexăm testul prezentei cereri).

În cea de-a doua etapă a proiectului (estimată să înceapă în luna martie, 2013), elevii identificați în situația de subrealizare școlară, vor fi invitați să participe (fără niciun cost) la mai multe grupuri de lucru, în cadrul cărora, pe parcursul a 120 de minute, doamna Asist. univ. drd. **Magda TUFEANU** va coordona realizarea de către elevi a unui set de sarcini practice bine

structurate care vizează întărirea motivației pentru realizare în plan școlar, a stimei de sine în domeniul școlar și în general, respectiv antrenarea competențelor sociale și emoționale. Grupurile de întâlnire vor avea loc în cadrul Cabinetului de Asistență Psihopedagogică al Colegiului Economic Administrativ Iași. Profesorul psihopedagog, respectiv doamna Cristina Violanda Morărașu, va fi implicat activ în aceste activități. În afară de locația desfășurării grupurilor de întâlnire, liceul-gazdă nu va trebui să contribuie cu nicio bază materială, logistică sau de personal, aceste resurse fiind acoperite de către Centrul „Ion Holban” și din resursele proprii ale doamnei **Magda TUFEANU**.

Ne angajăm să vă transmitem un scurt raport cu privire la rezultatele primei părți a studiului, precum și cu privire la impactul programului educațional pe care doamna Asist. univ. drd. **Magda TUFEANU** îl va implementa în rândul elevilor subrealizați în plan școlar, de îndată ce acestea vor fi disponibile. Aceleași rezultate vor fi puse și la dispoziția domnei profesor psihopedagog Cristina Violanda Morărașu pentru a le valorifica în alte activități având caracter formativ și educațional sau pentru a le include în portofoliile de activități și alte documente administrative.

De asemenea, ne angajăm ca, pe toată durata proiectului, să asigurăm în mod strict confidențialitatea informațiilor cu caracter personal (datele de identificare ale elevilor).

Exprimăm speranța unei colaborări constructive și benefice pentru ambele părți, pe tot parcursul proiectului.

Cu stimă,
Prof. univ. dr. Mariana CALUSCHI

Decanul Facultății de Psihologie și Științele Educației,
Președintele Centrului de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași

PROGRAMUL DE CONSILIERE PSIHOSOCIALĂ DE GRUP „ADOLESCENȚII VIITORULUI”

Durata unei ședințe: 90 minute

Strategii formative utilizate:

- ✓ Metode și procedee: expunerea, problematizarea, exemplificarea, dezbaterea, 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* [3], *Jocul de-a viața: exerciții pentru orele de dirigenție* [4], *Creativitatea. Curs rapid: 150 de tehnici și exerciții* [18], *100 de idei despre și pentru adolescenți* [25], *Medierea conflictelor* [28], *Transformarea nonviolentă a conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor* [40], *Comunicarea eficientă* [48], *Conflictele și comunicarea: un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor* [174], *Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru* [65], *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuare a efectelor* [66], *Programul „Pașaport pentru succes” în dezvoltarea emoțională, socială, cognitivă și personală a adolescenților din clasele IX-XII* [82], *Diversity activities for youth and adults* [191], *Emotional intelligence activities for teens (ages 13-18)* [192], *Guide to cooperative games for social change* [114], *365 low or no cost workplace teambuilding activities: Games and exercises designed to build trust and encourage teamwork among employees* [151], *Have team building games...will travel. A guide to games, skits and songs for all ages* [193], *Ice breakers, energizers, team builders and other activities for TRU youth groups* [194], *More Diversity activities for youth and adults* [195], *The big book of conflict resolution games. Quick, effective activities to improve communication, trust, and collaboration* [171], *The big book of team motivating games. Spirit-building, problem-solving and communication games for every group* [172].

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

DOMENII MAJORE	SUBDOMENII	NUMĂR ȘEDINȚĂ
domeniul percepției și reprezentării emoțiilor și al exprimării de sine	conștientizarea propriilor emoții	S2 (21.03.2013)
	exprimarea propriilor emoții	S3 (28.03.2013)
	prezentarea de sine	S4 (04.04.2013)
	independența în exprimarea gândurilor și a emoțiilor	S4 (04.04.2013)
domeniul controlului excitabilității emoționale și al reglării comportamentale	reglarea propriilor emoții	S3 (28.03.2013)
	flexibilitatea în emoții și comportamente	S5 (18.04.2013)
	controlul impulsurilor	S5 (18.04.2013)
domeniul sensibilității față de nevoile și problemele celorlalți	empatia	S6 (25.04.2013)
	gratificația și sprijinul	S7 (09.05.2013)
domeniul responsabilității și al selectării conduitelor adecvate în planul relațiilor sociale	abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți	S11 (06.06.2013)
	responsabilitatea în relațiile sociale	S7 (09.05.2013)
	angajamentul	S10 (30.05.2013)
	asertivitatea	S9 (23.05.2013)
	comunicarea	S8 (16.05.2013)
	cooperarea	S10 (30.05.2013)
	gestionarea conflictelor	S11 (06.06.2013)
	rezolvarea de probleme	S12 (13.06.2013)

Ședința 1 – intercunoaștere (14.03.2013)

Ședința 13 – evaluarea competențelor după finalizarea programului de intervenție (20.06.2013)

Vacanțe – 6.04.2013-14.04.2013 – vacanța de primăvară/1.05.2013-6.05.2013 – vacanța de Paște. Între aceste intervale programul de intervenție nu s-a derulat

ȘEDINȚA 1

Data: 14.03. 2013

Tema: 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 reflecteze la influența modelului de succes valorizat asupra structurării propriilor așteptări și valori;
- să inter-relaționeze optim cu ceilalți membri în vederea rezolvării sarcinilor de grup, prin valorificarea resurselor personale;
- să învețe să analizeze propriile trăiri emoționale.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu de autoprezentare: „Povestea prenumelui” (preluat din portofoliul de exerciții a Cabinetului Psihologic aparținând Colegiului Economic Administrativ Iași)

Obiective: să prezinte, despre ei înșiși, aspecte relevante pentru cunoașterea lor de către ceilalți; să evidențieze caracteristicile personale care îi diferențiază de ceilalți;

Relevanța pentru ședință: acomodarea între membrii grupului

Descriere: Fiecare elev își va scrie numele pe ecuson și se va prezenta grupului spunându-și prenumele și „istoria” prenumelui său (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 ?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Vedetele” (preluat din portofoliul de exerciții a Cabinetului Psihologic aparținând Colegiului Economic Administrativ Iași)

Obiective: să identifice și să prezinte dimensiunile valorice și comportamentale ale unui model, apreciat pentru reușita sa

Relevanța pentru ședință: Permite intercunoașterea membrilor grupului și facilitează consolidarea relațiilor în grupul de lucru.

Descriere: Sunt împărțite fișe cu numele unor personalități din diferite domenii – sport, televiziune, presă, literatură. Elevii sunt invitați să prezinte succint, câteva dintre informațiile pe care le au despre persoanele amintite și să identifice care sunt calitățile, resursele, punctele tari pe care le apreciază, admiră la persoana respectivă și care, conform opiniei lor, au fost ingredientele unei rețete de succes pentru fiecare

Întrebări pentru discuții:

- Ce valori, ați putea aprecia, că stau la baza reușitei în atingerea scopurilor în viață și pentru construirea unei relații armonioase cu cei din jur ?

3. Exercițiu de evaluare a sesiunii de consiliere: „Automobilul” (exercițiu de construcție proprie). Pe tablă se va desena mașina echipei și se va spune elevilor că aceasta este una specială deoarece funcționează cu un combustibil deosebit, care propulsează mașina cu atât mai repede cu cât „proprietarii”, adică echipa, introduc în rezervor mai multe calități. Fiecare elev va trebui să lipească în dreptul rezervorului un post-it pe care va scrie ce calități îi sunt caracteristice, cu care contribuie la alcătuirea combustibilului magic. Pe parcursul sesiunilor, va fi reluată această temă, a contribuției comune la realizarea unor obiective în grup/echipă

Temă pentru sesiunea următoare:

- Gândiți-vă cu ce ați asemui echipa voastră după această primă întâlnire. Ce caracteristici are acum și cu ce ați putea să o îmbunătățiți în decursul celorlalte sesiune ?
- Care ar putea fi contribuția voastră personală, în acest sens ?

ȘEDIȚA 2

Data: 21.03. 2013

Tema: conștientizarea propriilor emoții

Scop: formarea abilităților de conștientizare și lectură 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 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.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Astăzi mă simt ...” adaptat după „Today I Feel...” [192]

Obiective: reactualizarea informațiilor legate de recunoașterea emoțiilor

Relevanța pentru ședință: exersarea unor modalități de afirmare a unei emoții pozitive sau a asumării și împărtășirii unei emoții negative

Descriere: Fiecare elev primește o fișă de lucru numită „Astăzi mă simt ...”. Se solicită fiecărui elev să încercuiască imaginea/imaginile care ilustrează ceea ce simte el în acel moment. În secvența următoare se cere elevilor să descrie emoția sau emoțiile mixte pe care le trăiesc (denumire, descrierea expresiilor faciale și a comportamentelor asociate și posibili factori declanșatori) și de asemenea să aprecieze modul în care ar putea să interacționeze pozitiv cu cei din jur, în situația dată.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit atunci când a trebuit să dezvăluiți celorlalți sentimentele și emoțiile voastre ?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Pătratele emoțiilor” adaptat după „Emotional Squares” [192]

Obiective: relevarea modalităților diferite în care se comportă persoanele ce parcurg aceleași emoții

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea unei discuții privind ce înseamnă manifestarea aceleiași emoții prin comportamente productive sau distructive.

Descriere: Fiecare elev primește o fișă de lucru numită „Pătratele emoțiilor”. Se solicită elevilor să scrie în fiecare pătrat, ce anume fac, cum anume se comportă atunci când experimentează emoția numită alături, 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” [25, p. 130-131]

Obiective: evidențierea relației dintre emoții, cogniții și comportamente

Relevanța pentru ședință: Permite inițierea unui dialog privind caracteristicile individuale și relația dintre acestea și reacția la stimuli emoționali.

Descriere: Fiecare elev primește o fișă de lucru numită „Aceeși poveste, dar cu detalii diferite”. Se solicită elevilor să completeze detaliile care lipsesc din povestire (trăiri, reacții, gânduri etc) considerate, din punctul lor de vedere, ca fiind potrivite pentru conținutul prezentat. În secvența următoare, consilierul citește informațiile comune din poveste, iar elevii, pe rând, continuă cu

informațiile notate de fiecare dintre ei. Urmează discuțiile finale unde vor fi subliniate diferențele dintre oameni și diferențele dintre gânduri, emoții și comportamente.

Întrebări pentru discuții:

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

3. Evaluarea și încheierea activității: Se prezintă înspre reflecție următoarea poveste metaforică: „Într-o după amiază, o bunică i-a povestit nepotului său despre o bătlie care se dă în toți oamenii. - Aceasta este o bătlie între doi lupi, a spus ea. Unul este rău: se înfurie, invidiază, regretă, lăcomește, e arogant, gelos, orgolios, minte, își plânge de milă, se simte inferior, vinovat, e plin de mânie. Celălalt e bun: e vesel, calm, iubitor, umil, binevoitor, generos, încrezător, optimist, plin de compasiune și credință, recunoscător. Nepotul s-a gândit pentru o clipă și apoi a întrebat-o: - Și cine va câștiga această bătlie? Bătrâna i-a răspuns simplu:- Cel pe care îl hrănești!”

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

Data: 28 martie 2013

Tema: reglarea propriilor emoții; exprimarea propriilor emoții

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

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

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

Desfășurarea activității

1. Exerciții introductive:

a) „Jocul cu mingea” – „The Ball Game” [194, p. 83]

Obiective: captarea atenției elevilor

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, consilierul/psihologul 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 fi atenționați, atunci când există tendința de a se produce dezordine în grup, este mai eficientă decât simplele observații ?

b) „Regulile ne aparțin!” adaptat după „Semn – interzis!” [25, p. 35-36]

Obiective: stabilirea unui set de norme în vederea prevenirii apariției unor comportamente negative în grup

Relevanța pentru ședință: stimularea elevilor de a conștientiza care sunt comportamentele ce disturbă activitățile de grup, de a analiza variantele funcționale cu care pot fi înlocuite acestea și de a formula norme de grup unanim acceptate

Descriere: Elevii vor fi împărțiți pe grupe, după criteriul culorii ambalajului bomboanei pe care o va extrage fiecare dintr-o pungă (cei care vor extrage bomboane cu ambalaje de aceeași culoare vor forma o grupă). Fiecare grupă va avea sarcina de a scrie/desena, pe fișa de lucru primită un comportament negativ care a fost sesizat în timpul ședințelor de lucru și care consideră că trebuie interzis. Totodată, membrilor fiecărei grupe, li se va solicita să noteze pe fișa de lucru și emoțiile pe care le-a resimțit fiecare dintre ei atunci când a traversat situația respectivă. În următoarea secvență, fiecare grup va prezenta celorlalți participanți rezultatul activității sale. Cât timp participanții prezintă, un voluntar va nota ideile rezultate, sub forma unor norme de grup, apoi 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” (adaptat după un exercițiu din portofoliul de exerciții a Cabinetului Psihologic aparținând Colegiului Economic Administrativ Iași)

Obiective: identificarea unor gânduri, emoții și comportamente disfuncționale ce pot apărea în situații de viață comune adolescenților și a variantelor lor funcționale

Relevanța pentru sedință: permite realizarea unei discuții pe tema a ce înseamnă funcțional și disfuncțional în abordarea problemelor curente de viață

Descriere: Fiecare grupă primește descrierea unei situații și pașii a două scenarii, dintre care unul pozitiv și celălalt negativ: 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. Se solicită elevilor să completeze fișele de lucru. La final, fiecare echipă prezintă variantele de răspuns și se discută pe marginea acestora. Totodată, fiecare dintre celelalte echipe, va oferi răspunsuri alternative variatei oferite de colegii lor.

Întrebări pentru discuții:

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

4. Evaluarea și încheierea activității: Se citește și se interpretează textul „Viața este plină de riscuri” de Jacques Salomé.

Temă pentru sedința 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

Data: 4 aprilie 2013

Tema: 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 de manifestare a independenței în exprimarea gândurilor și a emoțiilor

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă importanța cunoașterii propriilor calități, ce fundamentează o imagine de sine pozitivă și o prezentare de sine eficientă;
- să conștientizeze care sunt factorii ce îi influențează în luarea deciziilor și importanța rezistenței la presiune negativă prin afirmarea independenței în exprimarea gândurilor și a emoțiilor.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Cookie Towers” – „Turnul din fursecuri” [151, p. 71]

Obiective: activarea participanților și stimularea colaborării în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru;

Relevanța pentru ședință: evidențierea beneficiilor obținute prin aplicarea unor reguli și norme de lucru în cadrul activităților desfășurate în echipă și reactualizarea normelor de grup adoptate de „Adolescenții viitorului”

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 avantajele aplicării normelor de grup ?
- Care sunt normele de grup adoptate de „Adolescenții viitorului” ?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Comoara cu nestemate” [25, p. 211-212]

Obiectiv: identificarea calităților personale și exersarea prezentării de sine

Relevanța pentru ședință: conștientizarea importanței cunoașterii de sine în vederea inițierii unei prezentări de sine realiste și concordante în timp, 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 ?
- Cum v-ați simțit când v-ați prezentat calitățile în fața celorlalți ?

3. Exercițiu de energizare: „Please-Please Smile!” – „Te rog zâmbește” [114, p. 15]

Obiectiv: energizarea grupului de lucru

Relevanța pentru sedință: deschiderea unor perspective de problematizare privind definirea și explicarea abilității/competenței de a fi independent în exprimarea gândurilor și a emoțiilor

Descriere: Toți participanții, înafară de unul (care este situat în centru), sunt așezați în cerc. Voluntarul, aflat în mijlocul cercului, 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, atunci când răspunde, destinatarul nu are voie să zâmbească, să-și rotească colțurile gurii, sau să scoată vreun sunet chicotit iar voluntarul nu are voie să-l atingă pe cel căruia i se adresează, dar poate face orice altceva. Dacă destinatarul zâmbește, atunci face schimb de locuri cu voluntarul. Exercițiul se parcurge până la atingerea scopului.

Întrebări pentru discuții:

- Cât de dificil a fost să vă achitați de sarcina pe care ați avut-o de realizat ?
- Ce ați simțit atunci când nu ați primit zâmbetul solicitat ?
- Ce ați simțit când ați fost determinați să râdeți, chiar dacă nu aveți chef ?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „De cine este influențată decizia mea ?” [25, p. 177-178]

Obiectiv: identificarea factorilor externi care pot influența luarea unei decizii

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

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 factorii externi de influență asupra voastră ?
- Ce impact are această acțiune asupra voastră ?
- Care sunt factorii cu influența cea mai puternică ?

b) „Presiunea prietenilor” [82, p. 53-54]

Obiective: să examineze aspectele pozitive și negative ale presiunii prietenilor; să identifice consecințele rezistenței la presiunea prietenilor

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 ?
- Care este cel mai dificil lucru legat de rezistența la presiunea prietenilor ?

Temă pentru ședința următoare:

- Imaginați-vă că sunteți concurenți la Balul Bobocilor. Una dintre probe constă în auto-prezentarea fiecărui concurent. 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 anume ați proceda în această situație ?
- Explicați, în câteva cuvinte, semnificația pe care o are pentru voi expresia „a te lua după turmă”.

ȘEDINȚA 5

Data: 18 aprilie 2013

Tema: 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 operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă conceptul de flexibilitate în emoții și comportamente și avantajele adoptării unei conduite flexibile;
- să conștientizeze importanța dezvoltării reacției de control a impulsurilor în activitățile individuale și în relațiile interpersonale;
- să exerseze aplicarea unor metode de antrenare a controlului emoțional și comportamental.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Answer the question!” – „Răspunde la întrebare!” [172, p. 23]

Obiective: să demonstreze beneficiile umorului; să crească nivelul de confort în echipă

Relevanța pentru ședință: reacomodarea cu grupul de lucru, la întoarcerea din vacanța de primăvară

Descriere: Elevii vor sta așezați, în cerc. Se precizează că fiecare dintre ei va adresa o întrebare deschisă (se specifică: întrebarea deschisă este aceea la care persoana, căreia i se adresează, trebuie să răspundă cu o frază și nu cu „Da” sau „Nu”) colegului din dreapta sau din stânga sa, după cum va hotărî cel care va pune prima întrebare (nu mai este voie de schimbat direcția, odată stabilit acest lucru). După ce toți participanții au pus câte o întrebare și au dat câte un răspuns, trebuie să rețină care au fost acestea. În secvența următoare, elevii își schimbă locurile între ei, astfel încât să nu mai aibă „vecinii” de 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 a constituit o provocare ?
- Ce impact a avut râsul asupra energiei noastre, asupra productivității, asupra lucrului în echipă și asupra nivelului de stres ?
- Ce alte modalități de a reduce stresul, în echipa noastră, mai aplicăm ?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Desen la patru mâini” [28, p. 42]

Obiectiv: înțelegerea tacită și comunicarea mutuală

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 (cu

mâna cu care scriu), 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 ați simțit, pe parcursul exercițiului ?
- Ce a trebuit să faceți pentru a finaliza sarcina, conform cerințelor ?

b) „Cum să fac ?” adaptat după „But We Always Do It This Way” [192]

Obiectiv: conștientizarea modului în care poți face față optim diverselor roluri sociale, pe care le deții, dacă ești flexibil în emoții și comportamente

Relevanța pentru ședință: Permite aprofundarea discuțiilor pe tema auto-managementului.

Descriere: Se împart elevii pe echipe și li se distribuie fișa de lucru „Cum să fac ?”. 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. Exercițiu de energizare: „Înțelegerea” [28, p. 56]

Obiectiv: energizare; introducerea conceptului de control al impulsurilor

Relevanța pentru ședință: deschiderea unor perspective de problematizare privind conceptul de impulsivitate și cel de control impulsurilor

Descriere: Se înmânează elevilor fișa denumită „Înțelegerea”. 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.

Întrebări pentru discuții:

- Din ce cauză nu au rezolvat corect sarcina, cei care au greșit ?
- Ce înseamnă să fii impulsiv ?
- Care pot fi consecințele impulsivității, referindu-ne la reușita în plan școlar ?
- Ce înseamnă controlul asupra impulsurilor ?
- Ce exemple de situații de pierdere a controlului impulsurilor puteți da ?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Butonul de alarmă” adaptat după „Hot buttons” [171, p. 195] și „Don’t Lose Your Cool” [192]

Obiective: să permită recunoașterea propriilor puncte emoționale nevralgice, ce pot determina impulsivitate și pierderea controlului

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

Descriere: Se distribuie fișa denumită „Butonul de alarmă”. Elevii sunt rugați să scrie care sunt factorii/situațiile care le pot declanșa reacții necontrolate.

Întrebări pentru discuții:

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

b) „Abecedarul” [65, p. 35-50]

Obiective: să arate utilitatea utilizării modelului ABC(DE) a lui Albert Ellis

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

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 feedback, sau pentru cazurile speciale (probleme care nu pot fi dezvăluite întregului grup) în particular cu consilierul.

Întrebări pentru discuții:

- Cu ce v-a ajutat acest exercițiu ?
- Cum puteți proceda pentru ca, pe viitor, să fie 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

Data: 25 aprilie 2013

Tema: empatia

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

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să reactualizeze și să completeze cunoștințele legate de conceptul de empatie;
- să conștientizeze importanța înțelegerii și aprecierii empatică a persoanelor cu care interacționează.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Find your type” – „Găsește-ți semenii” [114, p. 7]

Obiective: destinderea atmosferei și pregătirea participanților pentru începerea ședinței

Relevanța pentru ședință: introducere în tema ședinței prin identificarea cu un animal

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 denumirea cărui animal este scrisă 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 respectiv ? 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 ...” exercițiu de construcție proprie inspirat de exercițiul „Obiecte găsite” [18, p.144-145]

Obiective: identificare cu un obiect și personificarea acestuia

Relevanța pentru ședință: abordarea progresivă a abilității de empatizare prin identificarea cu un obiect

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 ?
- Ce înseamnă identificare, ce înseamnă empatie ?

3. Exercițiu de energizare: „Artificiile” [28, p. 33]

Obiective: joc de energizare, care implică lucrul într-un grup pentru cooperare, în spiritul coeziunii sociale

Relevanța pentru ședință: scoaterea din rol, a participanților și destinderea atmosferei de lucru

Descriere: Se comunică participanților că joacă rolul unor artificii. Se aranjează participanții în cerc și li se cere să stea ghemuiți. La semnalul consilierului, fiecare trebuie să simuleze, în același timp cu ceilalți, 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 vor începe să bată foarte repede cu palmele în pulpele picioarelor lor și să se ridice gradat din poziția ghemuit, în picioare, să se bată cu palmele pe coapse și piept – pâna vor ajunge să bată din palme deasupra capului. „Explozia” artificiiilor va fi momentul final, care va fi marcat, de către participanți, printr-o săritură și prin producerea puternică a sunetului „bum”, imitând zgomotul specific desfașurării artificiiilor pe cer.

Întrebări pentru discuții:

- Ce ați simțit executând acest exercițiu ?
- Ce beneficii v-a adus pentru continuarea activității ?

4. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Get the memo” – „Notificarea /Memo” [171, p. 197]

Obiective: experimentarea empatiei; să ne punem în locul altuia

Relevanța pentru ședință: Permite inițierea unei dezbateri privind competența de a fi empatic.

Descriere: Se împarte elevilor fișa de lucru denumită „Notificarea/Memo”. Se solicită ca fiecare elev să completeze fișa primită, propunând o sarcină și desemnând un coleg care să o realizeze în fața celorlalți. Fișele, odată completate, vor fi împăturate, fiind confidențiale. Se va forma un cerc din participanți, iar consilierul va sta în mijloc, având în mână notificările. Se precizează grupului 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 simți 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 priviți lucrurile și din perspectiva acestuia.” ?

b) „Joc de rol” [4, p. 62-65]

Obiective: dezvoltarea empatiei; acceptarea punctelor de vedere alternative

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

Descriere: Se oferă/cere elevilor un exemplu de situație (reală sau imaginară), elevii participanți asumându-și, fiecare, rolul unei persoane implicate în acea situație și purtând discuții pe tema respectivă. Pentru o mai bună conștientizare, rolurile de gen vor fi inversate (băieții vor avea roluri de femei, iar fetele de bărbați).

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 ?

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

Data: 9 mai 2013

Tema: responsabilitatea în planul relațiilor sociale; gratificația și sprijinul

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

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să conștientizeze necesitatea raportării la necesitățile altora și importanța adoptării unor conduite suportive și responsabile față de aceștia;
- să utilizeze aprecierile pozitive și atitudinea suportivă în vederea gratificării și sprijinirii necondiționate a celorlalți.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Bătaia cu bulgări ... de hârtie”/ adaptat după exercițiul „Snowball” [193, p. 173]

Obiectiv: ancorare în activitățile ședinței; energizare

Relevanța pentru ședință: Permite inițierea de discuții de tip problematizare pe tema responsabilității sociale.

Descriere: Se oferă fiecărui elev câte o foaie de hârtie. Se solicită elevilor să scrie, pe foaia primită, câteva situații care, consideră ei, nu au legătură cu responsabilitatea socială, să deseneze un semn distinctiv (pentru a-și putea recunoaște foaia) și să mototolească hârtia 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 trebuie să arate care sunt implicațiile civice ale acțiunilor/activităților respective și cum ar trebui să se manifeste responsabilitatea în planul relațiilor sociale. În cazul în care sunt necesare clarificări, se identifică „autorul” și i se cer lămuriri. Dacă este nevoie se cere implicarea întregului grup.

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 prima parte a exercițiului ?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Unequal Resources” – „Resurse inegale” [195, p. 5]

Obiective: examinarea atitudinilor și așteptărilor față de persoane din medii economice diferite

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea analizării modului în care adolescenții se pot implica civic, ca expresie a responsabilității sociale.

Descriere: Se cere elevilor să se grupeze în cinci grupuri. Se dă fiecărui grup o pungă (opacă) în care se găsesc materiale cu care poate fi realizat un poster. Aceasta este activitatea pe care trebuie să o facă fiecare echipă. Diferența constă în aceea că fiecare pungă conține un număr diferit de materiale, 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, de ce sacii au conținut diferit, 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 de execuție s-a scurs (aproximativ 15 minute), cei care au materiale neutilizate trebuie să le pună înapoi în pungă. Se afișează posterele. În plus față de exercițiul original, se va continua cu situația în care echipele au voie să se ajute reciproc, discutându-se, la final, comparativ.

Întrebări pentru discuții:

- Cum te-ai simțit când ai observat că unii colegi au avut mai multe materiale decât tine ?
- Cum te-ai simțit când ai observat că unii colegi au avut mai puține materiale decât tine ?
- 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” [28, p. 48]

Obiectiv: energizare; favorizarea, dezvoltarea și întărirea coeziunii grupului prin cooperare și solidaritate

Relevanța pentru ședință: introducerea conceptului de gratificație și sprijin

Descriere: Consilierul alege un mic perimetru (cam de un metru pătrat) în spațiul unde are loc întrunirea – și spune că acea zonă, bine delimitată, este „insula”. În funcție de distanța geografică de la care participanții au venit la întrunire (indicativul clasei din care provin), aceștia sunt invitați să se aranjeze în jurul insulei. Cel venit de la cea mai mare distanță va fi cel mai departe de insulă, iar gazdele chiar lângă ea. Odată aranjamentul făcut, el reprezintă poziția de start a jocului. La semnalul consilierului, participanții vor avea de ajuns pe insulă în timpul cel mai scurt și vor trebui să fie toți înăuntru. 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, înghesuie, cațere sau susține așa cum pot – eforturile lor fiind o rezultată a cooperării și solidarității manifestate între ei. Pentru a fi mai elocvent, inițial se solicită ca fiecare 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” – „Bate palma” [192]

Obiective: să evidențieze efectele susținerii, prin complimente, asupra stimei de sine

Relevanța pentru ședință: Oferă posibilitatea conștientizării unei modalități facile de gratificare și de oferire a suportului.

Descriere: Se lipește câte o foaie de hârtie pe spatele fiecărui elev. Fiecare participant, se plimbă prin sală și scrie, cel puțin, câte un comentariu pozitiv (compliment) la adresa persoanei pe spatele căreia se găsește foaia. La final, fiecare persoană 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, felicită-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

Data: 16 mai 2013

Tema: comunicarea; asertivitatea (I)

Scop: dezvoltarea abilităților de învățare a limbajului responsabilității

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să actualizeze informațiile privitoare la formele comunicării;
- să antreneze tipurile de comunicare verbală/nonverbală/paraverbală și ascultarea activă a mesajelor transmise.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „Micul purceluș” (preluat din portofoliul de exerciții a Cabinetului Psihologic aparținând Colegiului Economic Administrativ Iași)

Obiective: ancorarea în activitățile ședinței

Relevanța pentru ședință: Permite inițierea unui dialog privind rolul menținerii contactului vizual în comunicare.

Descriere: Se fixează, de 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 ?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „Draw” – „Desenează” [172, p. 79]

Obiective: conștientizarea dezavantajelor comunicării într-un singur sens; importanța primirii/acordării de feed-back; conștientizarea importanței clarificării/înțelegerii mesajelor primite

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea temei privind comunicarea interpersonală: elementele componente ale comunicării, tipuri de comunicare, bariere în comunicare etc.

Descriere: Se așează elevii în șir indian, unul în spatele celuilalt. Ultimului elev din șir i se prezintă un desen, pe care nu are voie să-l vadă și altcineva. El/ea trebuie să „deseneze” cu un deget, pe spatele colegului/colegei care se află în fața sa, desenul pe care l-a văzut. 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 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” [172, p. 85]

Obiective: demonstrarea importanței tonului vocii în comunicare; demonstrarea modului în care tonul vocii noastre influențează înțelegerea mesajului de către ceilalți

Relevanța pentru ședință: Permite trecerea în revistă a unor aspecte privind comunicarea paraverbală.

Descriere: Facilitatorul 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 sublinia atât de multe sensuri ?
- Ce v-a învățat această activitate despre puterea tonului vocii ?
- Ce trebuie să reținem din această activitate ?

c) „Fotograful” adaptat după un exercițiu preluat din „Comunicarea eficientă” [48, p. 104] și exercițiul „Pantomimă” [25, p. 136]

Obiective: exersarea descifrării limbajului nonverbal

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea problematicii referitoare la limbajul nonverbal.

Descriere: Se împarte întregul grup în trei echipe. Fiecare echipă extrage un bilet pe care este notată o situație. În fiecare echipă va fi ales un personaj numit „fotograful”. Acest personaj va trebui să-i aranjeze pe membrii echipei sale „înghețați” într-o anumită postură, ca și cum ar fi într-o fotografie, iar membrii celorlalte echipe vor trebui să identifice situația „imortalizată” și emoțiile personajelor (trăiri fiziologice, expresii faciale). Observatorii vor trebui să completeze o grilă de observație, care va conține: tema fotografiei, rolurile actorilor și emoțiile personajelor.

Întrebări pentru discuții:

- Ce aspecte ați urmărit în vederea identificării situației respective ?
- Ce stil 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 ce anume ați simțit realizând această activitate.

ȘEDINȚA 9

Data: 23 mai 2013

Tema: comunicarea; asertivitatea (II)

Scop: dezvoltarea abilităților de învățare a limbajului responsabilității

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- exersarea comunicării nonverbale;
- conștientizarea importanței ascultării active, în comunicare;
- diferențierea consecințelor unor tipuri de comunicare și înțelegerea eficienței comunicării asertive și a mesajelor de tip „Eu....”.

Desfășurarea activității**1. Exercițiu introductiv: „Turnul Babel” [18, p. 63-64]**

Obiective: activarea grupului

Relevanța pentru ședință: pregătirea pentru problematica ședinței

Descriere: Se împarte grupul în două echipe de aceeași mărime. Exercițiul se desfășoară contra cronometru. Fiecare membru al celor două echipe trebuie să scrie pe o hârtie numărul de litere al prenumelui său și să țină hârtia respectivă în dinți, scrisul fiind lizibil din față. În secvența următoare, membrii echipelor trebuie să se așeze în ordine descrescătoare – fără să vorbească, în funcție de lungimea numelui, astfel încât numele scurte să fie 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. Învinșii îi vor aplauda și felicita pe învingători.

Întrebări pentru discuții:

- Ce a lipsit pentru ca exercițiul să fie mai ușor de realizat ?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Limbajul trupului” [61, p. 92-93]

Obiective: rolul ascultării active în comunicare; descrierea și exemplificarea rolului limbajului corporal/nonverbal în comunicarea eficientă

Relevanța pentru ședință: Permite trecerea în revistă a unor aspecte privind comunicarea nonverbală și ascultarea activă.

Descriere: Elevii se împart în perechi. În prima secvență, se cere elevilor să vorbească fiecare în același timp, despre un anumit lucru (de exemplu ce au făcut ieri), timp de un minut. În timp ce vorbesc, elevii trebuie să încerce, concomitent, să asculte și ce spune celălalt. După trecerea minutului, se solicită elevilor să își spună unii altora ce au auzit și ce-și amintesc din ce a spus partenerul său de discuție. În a doua secvență, elevii vor completa fișa de lucru denumită „Limbajul trupului”, în urma unei discuții comune. În cadrul fiecărei perechi, 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. La final, se vor purta discuții.

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. Exercițiu de energizare: „Am I assertive?” – „Sunt asertiv ?” [192]

Obiective: înțelegerea conceptului de asertivitate

Relevanța pentru ședință: introducere în tematica propusă

Descriere: Se distribuie elevilor fișa denumită „Sunt asertiv ?”, pe care trebuie să o completeze. La final, se discută pe marginea răspunsurilor.

Întrebări pentru discuții: Ce înseamnă să fii asertiv ?

4. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Învăță tipurile de comunicare” [25, p. 108-109] completat cu o altă activitate [3, p.108] și cu exercițiul denumit „Limbajul responsabilității” [3, p. 96]

Obiective: însușirea unor cunoștințe teoretice despre cele trei tipuri de comunicare – agresivă, pasivă, asertivă; să descrie propoziții care încep cu „Eu...”; să-și exprime în mod clar sentimentele, fără să acuze, cu ajutorul propozițiilor care încep cu „Eu...”

Relevanța pentru ședință: Permite înțelegerea tipurilor de comunicare și exersarea acestora. Permite exersarea limbajului asertiv (Aserțiunea de tip „Eu...”).

Descriere: Se împart elevii în trei grupuri, cărora li se vor distribui fișe conținând informații despre tipurile de comunicare. Elevii trebuie să organizeze informațiile cuprinse în fișa ce a revenit grupului din care fac parte și apoi să le prezinte colegilor din celelalte grupuri. În următoarea secvență, se cere elevilor să completeze o altă fișă cu răspunsurile aferente situațiilor date, în conformitate cu tipurile de comunicare învățate (de această dată, grupurile trebuie să dea

raspunsuri pentru toate cele trei variante). Pentru răspunsul asertiv, vor utiliza limbajul responsabilității.

Întrebări pentru discuții:

- Ce este o propoziție despre noi (care începe cu „Eu...”) ?
- În ce fel sunt utile astfel de propoziții în situații de conflict ?

5. Exercițiu de evaluare a sedinței de consiliere: „Bingo!” adaptat după „Characteristics Bingo” [151, p. 132]

Obiectiv: stimularea comunicării între participanți

Relevanța pentru ședință: punerea în practică a abilităților antrenate pe parcursul acestei ședințe

Descriere: Se oferă fiecărui elev fișa de lucru denumită „Bingo!”. Se solicită elevilor să se plimbe prin sală și să găsească persoane care pot să răspundă la întrebările din spațiile cadranelor de mai jos. (o persoană poate să răspundă doar la o singură întrebare). Elevii scriu numele persoanei în respectiva căsuță. Când se completează un rând, o coloană sau o diagonală, strigă „Bingo!”.

Întrebări pentru discuții:

- Ce cunoștințe, dobândite în ședințele de până acum – în special în ultimele două, 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

Data: 30 mai 2013

Tema: angajamentul; cooperarea

Scop: dezvoltarea abilităților de inițiere și angajare în activități comune (de lucru în echipă), de susținere și de facilitare a interacțiunilor de grup prin implicare activă și participativă

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să conștientizeze care sunt calitățile personale ce pot fi utilizate în vederea îndeplinirii unor sarcini de grup;
- să exerseze abilitățile de a se angaja în sarcini de grup și de cooperare în cadrul grupului.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „The party” – „Petrecerea”/preluat din lucrarea „Team-building exercises for teens” - <http://equinehusbandry.ces.ncsu.edu/wp-content/uploads/2014/03/Team-Building-Exercises-Presentation.pdf>)

Obiective: activarea grupului prin stabilirea unui tonus pozitiv; reîmprospătarea cunoștințelor privind calităților și talentele membrilor grupului

Relevanța pentru ședință: identificarea resurselor individuale puse la dispoziția grupului, în vederea finalizării unor sarcini comune; evidențierea modului în care membrii individuali se văd 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 bucățica de hârtie, pe care a primit-o, 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 și va desena un balon în care își va trece numele și va scrie calitatea/talentul său, după care va merge în centrul cercului și va alege un 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 ?
- Ce alte calități ați mai putea utiliza, dar ați uitat să le scrieți ?
- Ce forțe lipsesc grupului vostru și cum le puteți aduce aici ?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:

a) „It's a what?” – „Asta ce este?” [171, p. 211]

Obiective: înțelegerea obstacolelor în colaborare; experimentarea procesului de colaborare

Relevanța pentru ședință: Permite introducerea activităților legate de angajament și cooperare; conștientizarea importanței colaborării în vederea îndeplinirii sarcinilor de grup.

Descriere: Se împarte grupul în echipe mai mici și li se dau câte o foaie goală. Se alege câte o persoană din fiecare echipă, care va începe să deseneze o formă sau un contur într-un timp de cinci secunde. După acest timp, facilitatorul strigă „Schimbați !”, iar foaia trece la persoana din dreapta, care va trebui să continue desenul timp de cinci secunde, când se solicită trecerea foi la următorul. Nu este permisă nici o discuție 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” – „Contra” [194, p. 5]

Obiective: să evidențieze faptul că este mai greu de lucrat împotriva cuiva decât împreună cu cineva

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 este efectul lipsei disponibilității de colaborare asupra rezultatelor echipei ?

c) „O poveste unică” [25, p. 49-50]

Obiective: dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă în colaborarea cu ceilalți colegi

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 pe hârtie 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 cvinte de legătură.

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” [25, p. 51]

Obiectiv: dezvoltarea comportamentelor de cooperare în rezolvarea unor sarcini comune

Relevanța pentru ședință: punerea în practică a abilităților 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 grupuri 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

Data: 6 iunie 2013

Tema: abilitatea de a dezvolta relații pozitive cu ceilalți; gestionarea conflictelor

Scop: optimizarea interrelaționării atât în situații firești de viață cât mai ales în situații critice

Obiective operaționale:

La finalul activităților, elevii vor fi capabili:

- să exerseze abilități de a face față conflictelor cu prietenii, colegii sau în familie;
- să își dezvolte abilitățile de a oferi și de a primi feed-back;
- să antreneze abilitatea de a lua decizii în grup prin consultarea soluțiilor membrilor grupului.

Desfășurarea activității

1. Exercițiu introductiv: „So much in common” – „Atât de multe în comun” [194, p. 16]

Obiective: activarea și mobilizarea grupului în vederea începerii ședinței

Relevanța pentru ședință: 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 foiță de hârtie și un pix. Atunci când facilitatorul dă semnalul „Porniți !”, fiecare elev trebuie să identifice trei persoane care au lucruri în comun cu el 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 ?
- Ce implicații credeți că are faptul că aveți lucruri în comun cu alții ? Dar diferențe ?

2. Exercițiu specific etapei de consiliere: „Naufragiul” adaptat după „Naufragiați pe o insulă pustie” [25, p. 51-52] și după „Stranded on a island” [193, p. 48]

Obiectiv: să exerseze modalități de interacțiune eficiente în vederea dezvoltării unor relații interpersonale pozitive

Relevanța pentru ședință: Permite abordarea conceptului de abilitate de a dezvolta relații interpersonale pozitive, identificarea dimensiunilor acestei competențe și eventuale consecințe ale nepracticării ei.

Descriere: Se împart elevii în trei echipe. Se solicită elevilor să-și imagineze o situație ipotetică, în care se află pe un vapor gata să eșueze, iar ei pot lua de pe vas doar câte un obiect de fiecare, înainte de a naufraga pe o insulă pustie. Ajunși acolo, în cadrul fiecărei echipe, „naufragații” 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 ?
- Ați exploatat atuurile fiecăruia ?
- Ce ați făcut/cum v-ați comportat, fiecare dintre voi pentru reușita colaborării ? Dacă ați fi fost altfel care ar fi fost rezultatele ?
- 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” – „Urmați liderul” [194, p. 51]

Obiective: energizarea grupului de lucru

Relevanța pentru ședință: exersarea/antrenarea capacității de toleranță la frustrare

Descriere: Se așează participanții în cerc, mai puțin unul căruia i se solicită să părăsească camera, devenind ghicitorul pentru prima rundă. Participanții rămași aleg un lider și îl invită pe ghicitor înapoi în încăpere, 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” – „Până aproape de conflict” [171, p. 35]

Obiective: să înțeleagă care este prima lor reacție față de conflict

Relevanța pentru ședință: introducerea conceptului de conflict

Descriere: Consilierul 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 transmite răspunsul vostru inițial la un conflict. 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 ?
- Care sunt acele lucruri care ar putea face să vă mutați ?
- Cum ar putea reacțiile noastre să influențeze cursul conflictului ?

b) „Despre conflicte...” adaptat după „Propria înțelegere a conflictelor” [40, p. 24] și după „Despre rădăcinile conflictelor”, respectiv „Dicționarul conflictelor” [61, p. 117-125]

Obiective: să conștientizeze înțelesul conceptului de „conflict” pentru ei și atitudinile pe care le au față de conflicte

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. În secvența următoare, 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” [171, p. 37]

Obiective: 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

Relevanța pentru ședință: Permite introducerea discuțiilor privind căile sau metodele de rezolvare 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 – persoanele reprezentate de acesta, afectate de modul de rezolvare a conflictului (eficient sau ineficient).

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” - exercițiu de construcție proprie după metoda „victorie-victorie” [66, p. 199-200] și după „Dicționarul Conflictelor” [61, 121-125]

Obiective: exersarea metodei de rezolvare a conflictelor „victorie – victorie”

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 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 (după scenarii proprii). Se prezintă pașii metodei „victorie-victorie” și li se cere să rezolve conflictul respectiv, urmând acei pași. Se vor implica toți membrii echipei, cu sugestii – în faza pregătirii jocului de rol (pot interveni și pe parcurs, în calitate de regizori). Se împarte apoi fiecărei echipe fișa denumită „Cele mai multe conflicte” și se solicită membrilor să bifeze (eventual să completeze) care sunt elementele ce ne ajută în rezolvarea conflictelor prin metoda studiată.

Întrebări pentru discuții:

- Cum caracterizați metoda „victorie-victorie” ?
- 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

Data: 13 iunie 2013

Tema: 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:

- conștientizarea importanței extinderii perspectivelor de abordare a problemelor;
- exersarea capacității de activare și susținere a toleranței la ambiguitate;
- identificarea de soluții alternative pentru rezolvarea problemelor și adoptarea unor decizii optime.

Desfășurarea activității**1. Exercițiu introductiv: „Rock star” – „Starul rock” [172, p. 121]**

Obiective: captarea atenției și activarea în vederea începerii ședinței

Relevanța pentru ședință: să extindă zona de confort a preluării riscului; pentru a activa creativitatea grupului

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) 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 ?

2. Exerciții specifice etapei de consiliere:**a) „Connect the Dots I” – „Unește punctele” [191, p. 3]**

Obiectiv: să forțeze rezolvarea unei sarcini ce solicită depășirea tiparelor învățate

Relevanța pentru ședință: Permite conștientizarea faptului că oamenii își autolimitează perspectivele de abordare și alternativele de soluționare a problemelor.

Descriere: Se oferă elevilor fișa de lucru denumită „Unește punctele !” și li se solicită să rezolve această problemă (să unească punctele 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 al Grupului Creativ „Discovery” condus de Prof. univ. dr. Mariana Caluschi)

Obiective: forțarea depășirii stării de frustrare la ambiguitate

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 facilitator (cimpici, horhotea, vuivuzea, șain, oilic etc.).

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” [18, p. 70-71]

Obiectiv: să reformuleze o problemă

Relevanța pentru ședință: Permite experimentarea accesării problemei 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 ?

d) „Privirea altcuiva” [18, p. 135-136]

Obiectiv: să dea soluții creative unei probleme, din perspectiva altei persoane, experimentând asumarea personalității acesteia

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 părearea 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 13. Prelucrări statistice – cercetarea constatativă

Tabelul A.13.1. Distribuția elevilor în funcție de nivelul realizării în plan școlar

grupuri de subiecti finale		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	elevi subrealizați	119	26.0	26.0	26.0
	elevi realizați în acord cu potențialul sau peste	339	74.0	74.0	100.0
	Total	458	100.0	100.0	

Tabelul A.13.2. Comparații între elevii subrealizați și cei realizați în acord cu potențialul lor sau peste

Group Statistics		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
scor Wonderlic Personnel Test fara limita de timp	grupuri de subiecti finale elevi subrealizați	115	30.9130	4.7583	.4437
	elevi realizați în acord cu potențialul sau peste	339	25.6136	5.0718	.2755
media generala pe anul școlar în curs (2011-2012)	elevi subrealizați	98	7.9215	.6115	6.177E-02
	elevi realizați în acord cu potențialul sau peste	326	8.4526	.6146	3.404E-02

Independent Samples Test							
	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
scor Wonderlic Personnel Test fara limita de timp	9.832	452	.000	5.2995	.5390	4.2402	6.3587
	10.147	208.366	.000	5.2995	.5223	4.2699	6.3291
media generala pe anul școlar în curs	-7.510	422	.000	-.5311	7.072E-02	-.6701	-.3921
	-7.531	160.456	.000	-.5311	7.053E-02	-.6704	-.3918

Tabelul A.13.3. Distribuția elevilor investigați în funcție de variabilele referitoare la nivelul realizării școlare și gen

Gen * grupuri de subiecti finale Crosstabulation

			grupuri de subiecti finale		Total
			elevi subrealizati	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	
gen	baiat	Count	72	90	162
		% within sex	44.4%	55.6%	100.0%
		% within grupuri de subiecti finale	60.5%	26.5%	35.4%
		% of Total	15.7%	19.7%	35.4%
	fata	Count	47	249	296
		% within sex	15.9%	84.1%	100.0%
		% within grupuri de subiecti finale	39.5%	73.5%	64.6%
		% of Total	10.3%	54.4%	64.6%
Total	Count	119	339	458	
	% within sex	26.0%	74.0%	100.0%	
	% within grupuri de subiecti finale	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	26.0%	74.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	44.425 ^b	1	.000		
Continuity Correction ^a	42.952	1	.000		
Likelihood Ratio	43.090	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear Association	44.328	1	.000		
N of Valid Cases	458				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.09.

Tabelul A.13.4. Valorile indicatorilor asimetriei și boltirii pentru distribuțiile variabilelor dependente măsurate în lotul de adolescenți subrealizați în plan școlar

Descriptive Statistics^a

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
constientizarea propriilor emotii	119	-,099	,222	-,384	,440
exprimarea propriilor emotii	119	-,136	,222	-,105	,440
reglarea propriilor emotii	119	-,199	,222	,359	,440
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor	119	-,137	,222	-,277	,440
prezentarea de sine	119	-,182	,222	-,403	,440
flexibilitatea in emotii si comportamente	119	-,008	,222	-,058	,440
controlul impulsurilor	119	,052	,222	,613	,440
empatia	119	-,444	,222	,552	,440
responsabilitatea in relatiile sociale	119	,010	,222	-,303	,440
gratificatia si sprijinul	119	-,552	,222	1,210	,440
rezolvarea de probleme	119	,220	,222	,128	,440
angajamentul	119	,135	,222	,064	,440
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive	119	,373	,222	-,418	,440
asertivitatea	119	-,165	,222	,001	,440
comunicarea	119	,317	,222	-,468	,440
cooperarea	119	-,012	,222	-,320	,440
gestionarea conflictelor	119	-,150	,222	,660	,440
angajament cognitiv	116	-,061	,225	-,300	,446
angajament afectiv	116	-,679	,225	,128	,446
angajament comportamental	116	-,695	,225	-,380	,446
agentare personala	116	,024	,225	-,674	,446
nota peste care elevul se declara multumit, atunci cand este evaluat la scoala	110	-,018	,230	,270	,457
scor total stima de sine in domeniul scolar	115	-,131	,226	-,455	,447
Valid N (listwise)	108				

a. grupuri de subiecti finale = elevi subrealizati

Tabelul A.13.2. Valorile indicatorilor asimetriei și boltirii pentru distribuțiile variabilelor dependente măsurate în lotul de adolescenți realizați în acord cu potențialul lor cognitiv-intelectual sau peste

Descriptive Statistics^a

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
constientizarea propriilor emotii	339	-,037	,132	-,163	,264
exprimarea propriilor emotii	339	-,092	,132	-,315	,264
reglarea propriilor emotii	339	-,127	,132	-,363	,264
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor	339	-,528	,132	,753	,264
prezentarea de sine	339	-,547	,132	,178	,264
flexibilitatea in emotii si comportamente	339	,127	,132	-,062	,264
controlul impulsurilor	339	-,185	,132	-,450	,264
empatia	339	-,195	,132	-,449	,264
responsabilitatea in relatiile sociale	339	-,348	,132	-,138	,264
gratificatia si sprijinul	339	-,342	,132	,024	,264
rezolvarea de probleme	339	,041	,132	-,620	,264
angajamentul	339	-,204	,132	,116	,264
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive	339	-,182	,132	-,466	,264
asertivitatea	339	-,075	,132	-,161	,264
comunicarea	339	,010	,132	-,343	,264
cooperarea	339	-,149	,132	-,449	,264
gestionarea conflictelor	339	,138	,132	,289	,264
angajament cognitiv	333	-,343	,134	,094	,266
angajament afectiv	333	-1,028	,134	1,156	,266
angajament comportamental	333	-1,228	,134	1,315	,266
agentare personala	333	-,106	,134	-,303	,266
nota peste care elevul se declara multumit, atunci cand este evaluat la scoala	332	-,088	,134	,420	,267
scor total stima de sine in domeniul scolar	339	-,249	,132	-,583	,264
Valid N (listwise)	327				

a. grupuri de subiecti finale = elevi realizati in acord cu potentialul sau peste

Tabelul A.13.3. Indicatori statistici descriptivi (competențe sociale și emoționale) pentru loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

Group Statistics

grupuri de subiecti finale		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
constientizarea propriilor emotii	elevi subrealizati	119	3,3340	,7276	6,670E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,3735	,7075	3,843E-02
exprimarea propriilor emotii	elevi subrealizati	119	3,1649	,7301	6,693E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,2375	,7165	3,892E-02
reglarea propriilor emotii	elevi subrealizati	119	3,2149	,6871	6,299E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,0556	,6538	3,551E-02
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor	elevi subrealizati	119	3,6345	,5191	4,758E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,6790	,4975	2,702E-02
prezentarea de sine	elevi subrealizati	119	3,5147	,7360	6,746E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,7581	,8107	4,403E-02
flexibilitatea in emotii si comportamente	elevi subrealizati	119	3,2899	,7605	6,972E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,1327	,6813	3,700E-02
controlul impulsurilor	elevi subrealizati	119	3,4166	,5560	5,096E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,5917	,6078	3,301E-02
empatia	elevi subrealizati	119	3,3878	,6250	5,729E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,5828	,6013	3,266E-02
responsabilitatea in relatiile sociale	elevi subrealizati	119	3,6507	,5792	5,309E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,8243	,5941	3,227E-02
gratificatia si sprijinul	elevi subrealizati	119	3,6113	,5308	4,866E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,7544	,6059	3,291E-02
rezolvarea de probleme	elevi subrealizati	119	3,6062	,5315	4,872E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,7681	,5991	3,254E-02
angajamentul	elevi subrealizati	119	3,3008	,5920	5,427E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,3752	,6951	3,775E-02
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive	elevi subrealizati	119	3,6454	,5508	5,049E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,6844	,6754	3,668E-02
asertivitatea	elevi subrealizati	119	3,5462	,5243	4,806E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,6882	,5471	2,971E-02
comunicarea	elevi subrealizati	119	3,5389	,5778	5,297E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,6257	,5622	3,054E-02
cooperarea	elevi subrealizati	119	3,5448	,6273	5,750E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,7306	,6830	3,710E-02
gestionarea conflictelor	elevi subrealizati	119	3,3015	,5096	4,671E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	3,4266	,5551	3,015E-02

Tabelul A.13.4. Testul t-Student pentru eșantioane independente (comparații între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar – competențe sociale și emoționale)

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
	constientizarea propriilor emotii	-,520	456	,603	-3,949E-02	7,595E-02	-,1887	,1098
	exprimarea propriilor emotii	-,946	456	,345	-7,255E-02	7,673E-02	-,2233	7,823E-02
	reglarea propriilor emotii	2,256	456	,025	,1593	7,060E-02	2,053E-02	,2980
	independenta	-,830	456	,407	-4,450E-02	5,361E-02	-,1499	6,085E-02
	prezentarea de sine	-2,884	456	,004	-,2434	8,440E-02	-,4093	-7,76E-02
	flexibilitatea in emotii si comportamente	2,099	456	,036	,1572	7,487E-02	1,004E-02	,3043
	controlul impulsurilor	-2,762	456	,006	-,1751	6,338E-02	-,2996	-5,05E-02
	empatia	-3,013	456	,003	-,1951	6,473E-02	-,3223	-6,78E-02
	responsabilitatea in relatile sociale	-2,760	456	,006	-,1736	6,290E-02	-,2972	-5,00E-02
	gratificatia si sprijinul	-2,436	233,583	,016	-,1431	5,874E-02	-,2588	-2,74E-02
	rezolvarea de probleme	-2,763	230,721	,006	-,1619	5,859E-02	-,2773	-4,65E-02
	angajamentul	-1,042	456	,298	-7,438E-02	7,138E-02	-,2147	6,590E-02
	abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale	-,625	251,041	,533	-3,899E-02	6,241E-02	-,1619	8,392E-02
	asertivitatea	-2,461	456	,014	-,1419	5,767E-02	-,2553	-2,86E-02
	comunicarea	-1,440	456	,151	-8,687E-02	6,034E-02	-,2055	3,171E-02
	cooperarea	-2,606	456	,009	-,1858	7,128E-02	-,3258	-4,57E-02
	gestionarea conflictelor	-2,160	456	,031	-,1252	5,793E-02	-,2390	-1,13E-02

Tabelul A.13.5. Indicatori statistici descriptivi (stima de sine în domeniul școlar) pentru loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

Group Statistics					
grupuri de subiecti finale		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
scor total stima de sine in domeniul scolar	elevi subrealizati	115	7,0522	2,5161	,2346
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	339	7,4926	2,5272	,1373

Tabelul A.13.6. Testul t-Student pentru eșantioane independente (comparație între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar – stima de sine în domeniul școlar)

Independent Samples Test							
	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
scor total stima de sine in domeniul scolar	-1,617	452	,107	-,4405	,2724	-,9758	9,491E-02

Tabelul A.13.7. Indicatori statistici descriptivi (variabilele referitoare la adaptarea în plan școlar) pentru loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar

Group Statistics					
grupuri de subiecti finale		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
angajament cognitiv	elevi subrealizati	116	18,4741	4,8927	,4543
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	333	20,5345	4,3757	,2398
angajament afectiv	elevi subrealizati	116	23,5517	4,0974	,3804
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	333	23,5766	4,2253	,2315
angajament comportamental	elevi subrealizati	116	23,1552	5,0210	,4662
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	333	25,6246	4,3228	,2369
agentare personala	elevi subrealizati	116	17,5517	5,4107	,5024
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	333	17,3213	5,2229	,2862
aspiratie cu privire la rezultatele scolare	elevi subrealizati	110	8,0091	,9814	9,358E-02
	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	332	8,3434	,9565	5,250E-02

Tabelul A.13.8. Testul t-Student pentru eșantioane independente (comparație între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar – variabilele referitoare la adaptarea în plan școlar)

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
angajament cognitiv	-4,233	447	,000	-2,0604	,4867		-3,0169	-1,1039
angajament afectiv	-,055	447	,956	2,485E-02	,4520		-,9132	,8635
angajament comportamental	-4,722	177,946	,000	-2,4695	,5229		-3,5014	-1,4375
agentare personala	,405	447	,685	,2304	,5684		-,8866	1,3474
aspiratie cu privire la rezultatele scol	-3,156	440	,002	-,3343	,1059		-,5424	-,1261

Tabelul A.13.9. Comparație (frecvențe) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității verbale)

Crosstab			grupuri de subiecti finale		Total
			elevi subrealizati	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	
autoevaluare abilitate verbala	nu o poseda deloc	Count % within grupuri de subiecti finale	2 1,7%	5 1,5%	7 1,5%
	o poseda intr-o mica masura	Count % within grupuri de subiecti finale	24 20,9%	49 14,5%	73 16,1%
	o poseda destul de mult	Count % within grupuri de subiecti finale	74 64,3%	230 67,8%	304 67,0%
	o poseda intr-o foarte mare masura	Count % within grupuri de subiecti finale	15 13,0%	55 16,2%	70 15,4%
Total		Count % within grupuri de subiecti finale	115 100,0%	339 100,0%	454 100,0%

Tabelul A.13.10. Comparație (χ^2) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității verbale)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,957 ^a	3	,398
Likelihood Ratio	2,856	3	,414
Linear-by-Linear Association	2,340	1	,126
N of Valid Cases	454		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,77.

Tabelul A.13.11. Comparație (frecvențe) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității pentru numere)

Crosstab					
			grupuri de subiecți finale		Total
			elevi subrealizați	elevi realizați în acord cu potențialul sau peste	
autoevaluare abilitate pentru numere	nu o posedă deloc	Count % within grupuri de subiecți finale	2 1,7%	12 3,5%	14 3,1%
	o posedă într-o mică măsură	Count % within grupuri de subiecți finale	47 40,9%	137 40,4%	184 40,5%
	o posedă destul de mult	Count % within grupuri de subiecți finale	54 47,0%	155 45,7%	209 46,0%
	o posedă într-o foarte mare măsură	Count % within grupuri de subiecți finale	12 10,4%	35 10,3%	47 10,4%
Total		Count % within grupuri de subiecți finale	115 100,0%	339 100,0%	454 100,0%

Tabelul A.13.12. Comparație (χ^2) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității pentru numere)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,937 ^a	3	,817
Likelihood Ratio	1,053	3	,788
Linear-by-Linear Association	,182	1	,670
N of Valid Cases	454		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,55.

Tabelul A.13.13. Comparație (frecvențe) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității pentru raționament abstract sau logic)

			grupuri de subiecti finale		Total
			elevi subrealizati	elevi realizati in acord cu potentialul sau peste	
autoevaluare abilitate pentru rationament abstract sau logic	nu o poseda deloc	Count	2	14	16
		% within grupuri de subiecti finale	1,7%	4,1%	3,5%
	o poseda intr-o mica masura	Count	39	144	183
		% within grupuri de subiecti finale	33,9%	42,5%	40,3%
	o poseda destul de mult	Count	63	156	219
		% within grupuri de subiecti finale	54,8%	46,0%	48,2%
	o poseda intr-o foarte mare masura	Count	11	25	36
		% within grupuri de subiecti finale	9,6%	7,4%	7,9%
Total		Count	115	339	454
		% within grupuri de subiecti finale	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelul A.13.14. Comparație (χ^2) între loturile de adolescenți diferențiate după nivelul realizării în plan școlar (autoevaluarea abilității pentru raționament abstract sau logic)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,843 ^a	3	,184
Likelihood Ratio	5,066	3	,167
Linear-by-Linear Association	4,420	1	,036
N of Valid Cases	454		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.

Tabelul A.14.1. 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.14.2. 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.14.3. 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	3,50
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	2,75
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	3,00
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	3,50
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	2,75
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	3,25
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	3,13
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	3,00
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	2,50
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	3,88
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	4,13
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	3,13
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	3,38
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	3,63
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	3,63
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	3,38
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	3,50
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	3,38

Tabelul A.14.4. 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	3,42
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	2,70
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	3,09
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	3,47
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	2,88
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	3,17
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	3,10
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	3,07
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	2,76
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	3,74
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	3,87
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	3,23
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	3,42
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	3,51
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	3,50
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	3,33
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	3,57
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	3,42

Tabelul A.15.1. Nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale în rândul elevilor care au început programul de antrenare (indicatori statistici descriptivi)

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
constientizarea propriilor emotii	27	3,2019	,8610
exprimarea propriilor emotii	27	3,1538	,7635
reglarea propriilor emotii	27	3,1758	,8215
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor	27	3,6795	,4344
prezentarea de sine	27	3,6346	,8131
flexibilitatea in emotii si comportamente	27	3,3365	,7104
controlul impulsurilor	27	3,3462	,7275
empatia	27	3,4451	,5733
responsabilitatea in relatiile sociale	27	3,6264	,7657
gratificatia si sprijinul	27	3,6635	,6935
rezolvarea de probleme	27	3,6888	,6119
angajamentul	27	3,3385	,6060
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive	27	3,7154	,5774
asertivitatea	27	3,4725	,6334
comunicarea	27	3,4904	,4716
cooperarea	27	3,5833	,6329
gestionarea conflictelor	27	3,3413	,5345
Valid N (listwise)	27		

Tabelul A.15.2. Indicatori statistici descriptivi (nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale), pentru verificarea echivalenței grupurilor finale de intervenție și control

Group Statistics					
grup		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
constientizarea propriilor emotii prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,3264	,9346	,2203
	control	18	3,2708	,6449	,1520
exprimarea propriilor emotii prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,1667	,8911	,2100
	control	18	2,9653	,6443	,1519
reglarea propriilor emotii prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,1984	,9363	,2207
	control	18	3,2937	,6341	,1495
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,8611	,3296	7,770E-02
	control	18	3,5278	,3888	9,163E-02
prezentarea de sine prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,5833	,8489	,2001
	control	18	3,5972	,7181	,1693
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,4028	,6650	,1567
	control	18	3,3056	,6782	,1599
controlul impulsurilor prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,4127	,8005	,1887
	control	18	3,4444	,5541	,1306
empatia prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,4444	,6480	,1527
	control	18	3,4603	,6228	,1468
responsabilitatea in relatiile sociale prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,6508	,8010	,1888
	control	18	3,6429	,3958	9,329E-02
gratificatia si sprijinul prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,6319	,7876	,1856
	control	18	3,6667	,3882	9,151E-02
rezolvarea de probleme prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,7917	,6388	,1506
	control	18	3,6458	,6392	,1507
angajamentul prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,3222	,6830	,1610
	control	18	3,2889	,4296	,1013
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,7333	,6250	,1473
	control	18	3,5222	,4760	,1122
asertivitatea prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,5397	,6974	,1644
	control	18	3,6190	,3499	8,248E-02
comunicarea prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,5486	,5392	,1271
	control	18	3,5556	,6319	,1489
cooperarea prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,5093	,6799	,1603
	control	18	3,4815	,6311	,1488
gestionarea conflictelor prima masurare	pe care s-a realizat interventia	18	3,3958	,5851	,1379
	control	18	3,2986	,4093	9,648E-02

Tabelul A.15.3. Testul t-Student pentru eșantioane independente (comparație pentru verificarea echivalenței grupurilor finale de intervenție și control – nivelul inițial al competențelor sociale și emoționale)

	Independent Samples Test						
	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
constientizarea propriilor emotii prima masurare	,208	34	,837	5,556E-02	,2676	-,4883	,5995
exprimarea propriilor emotii prima masurare	,777	34	,443	,2014	,2592	-,3253	,7281
reglarea propriilor emotii prima masurare	-,357	34	,723	9,524E-02	,2665	-,6369	,4464
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima r	2,775	34	,009	,3333	,1201	918E-02	,5775
prezentarea de sine prima masurare	-,053	34	,958	1,389E-02	,2621	-,5465	,5187
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare	,434	34	,667	9,722E-02	,2239	-,3577	,5522
controlul impulsurilor prima masurare	-,138	34	,891	8,175E-02	,2295	-,4981	,4346
empatia prima masurare	-,075	34	,941	1,587E-02	,2118	-,4464	,4146
responsabilitatea in relatiile sociale prima masurare	,038	24,835	,970	7,937E-03	,2106	-,4259	,4418
gratificatia si sprijinul prima masurare	-,168	34	,868	8,472E-02	,2070	-,4553	,3859
rezolvarea de probleme prima masurare	,685	34	,498	,1458	,2130	-,2870	,5787
angajamentul prima masurare	,175	34	,862	8,333E-02	,1902	-,3532	,4198
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima i	1,140	34	,262	,2111	,1852	-,1652	,5874
asertivitatea prima masurare	-,432	25,050	,670	7,937E-02	,1839	-,4581	,2994
comunicarea prima masurare	-,035	34	,972	5,944E-03	,1958	-,4048	,3909
cooperarea prima masurare	,127	34	,900	2,778E-02	,2187	-,4166	,4722
gestionarea conflictelor prima masurare	,578	34	,567	9,722E-02	,1683	-,2448	,4393

Tabelul A.15.4. Indicatori statistici descriptivi pentru grupul experimental – nivelul competențelor sociale și emoționale înainte și după programul de antrenare

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
constientizarea propriilor emotii prima masurare	3,3264	18	,9346	,2203
constientizarea propriilor emotii a doua masurare	3,4722	18	1,0223	,2410
exprimarea propriilor emotii prima masurare	3,1667	18	,8911	,2100
exprimarea propriilor emotii a doua masurare	3,3681	18	,8352	,1969
reglarea propriilor emotii prima masurare	3,1984	18	,9363	,2207
reglarea propriilor emotii a doua masurare	3,7679	18	,6330	,1492
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima masurare	3,8611	18	,3296	7,770E-02
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor a doua masurare	3,7585	18	,2738	6,453E-02
prezentarea de sine prima masurare	3,5833	18	,8489	,2001
prezentarea de sine a doua masurare	3,6250	18	,5018	,1183
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare	3,4028	18	,6650	,1567
flexibilitatea in emotii si comportamente a doua masurare	3,6972	18	,5796	,1366
controlul impulsurilor prima masurare	3,4127	18	,8005	,1887
controlul impulsurilor a doua masurare	3,8991	18	,7155	,1686
empatia prima masurare	3,4444	18	,6480	,1527
empatia a doua masurare	3,8333	18	,6829	,1610
responsabilitatea in relatiile sociale prima masurare	3,6508	18	,8010	,1888
responsabilitatea in relatiile sociale a doua masurare	4,1474	18	,6027	,1420
gratificatia si sprijinul prima masurare	3,6319	18	,7876	,1856
gratificatia si sprijinul a doua masurare	3,8822	18	,6277	,1480
rezolvarea de probleme prima masurare	3,7917	18	,6388	,1506
rezolvarea de probleme a doua masurare	4,0536	18	,4891	,1153
angajamentul prima masurare	3,3222	18	,6830	,1610
angajamentul a doua masurare	3,7728	18	,7076	,1668
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima masurare	3,7333	18	,6250	,1473
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive a doua masurare	4,0144	18	,4429	,1044
asertivitatea prima masurare	3,5397	18	,6974	,1644
asertivitatea a doua masurare	3,9106	18	,6822	,1608
comunicarea prima masurare	3,5486	18	,5392	,1271
comunicarea a doua masurare	3,9961	18	,7172	,1691
cooperarea prima masurare	3,5093	18	,6799	,1603
cooperarea a doua masurare	4,0352	18	,6308	,1487
gestionarea conflictelor prima masurare	3,3958	18	,5851	,1379
gestionarea conflictelor a doua masurare	3,6944	18	,6290	,1483

a. grup = experimental

Tabelul A.15.5. Testul t-Student pentru măsuri repetate/grupul experimental (nivelul competențelor sociale și emoționale înainte și după programul de antrenare)

Paired Samples Test ^a									
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
constientizarea propriilor emotii prima masurare - constientizarea propriilor emotii a doua masurare	-,1458	,8768	,2067	-,5819	,2902	-,706	17	,490	
expimarea propriilor emotii prima masurare - exprimarea propriilor emotii a doua masurare	-,2014	1,2218	,2880	-,8090	,4062	-,699	17	,494	
reglarea propriilor emotii prima masurare - reglarea propriilor emotii a doua masurare	-,5694	,8168	,1925	-,9756	-,1633	-2,958	17	,009	
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima masurare - independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor a doua masurare	,1026	,3212	7,570E-02	-5,71E-02	,2623	1,355	17	,193	
prezentarea de sine prima masurare - prezentarea de sine a doua masurare	-4,17E-02	1,0650	,2510	-,5713	,4879	-,166	17	,870	
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare - flexibilitatea in emotii si comportamente a doua masurare	-,2944	,3403	8,021E-02	-,4637	-,1252	-3,671	17	,002	
controlul impulsurilor prima masurare - controlul impulsurilor a doua masurare	-,4864	,6875	,1620	-,8283	-,1445	-3,002	17	,008	
empatia prima masurare - empatia a doua masurare	-,3889	,6768	,1595	-,7255	-5,23E-02	-2,438	17	,026	
responsabilitatea in relatile sociale prima masurare - responsabilitatea in relatile sociale a doua masurare	-,4966	,7439	,1753	-,8665	-,1266	-2,832	17	,012	
gratificatia si sprijinul prima masurare - gratificatia si sprijinul a doua masurare	-,2503	,3736	8,807E-02	-,4361	-6,45E-02	-2,842	17	,011	
rezolvarea de probleme prima masurare - rezolvarea de probleme a doua masurare	-,2619	,4834	,1139	-,5023	-2,16E-02	-2,299	17	,034	
angajamentul prima masurare - angajamentul a doua masurare	-,4506	,6934	,1634	-,7954	-,1057	-2,757	17	,013	
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima masurare - abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive a doua masurare	-,2811	,4087	9,633E-02	-,4843	-7,79E-02	-2,918	17	,010	
asertivitatea prima masurare - asertivitatea a doua masurare	-,3709	,8011	,1888	-,7693	2,751E-02	-1,964	17	,066	
comunicarea prima masurare - comunicarea a doua masurare	-,4475	,8724	,2056	-,8813	-1,37E-02	-2,176	17	,044	
cooperarea prima masurare - cooperarea a doua masurare	-,5259	,8053	,1898	-,9264	-,1254	-2,771	17	,013	
gestionarea conflictelor prima masurare - gestionarea conflictelor a doua masurare	-,2986	,5642	,1330	-,5792	-1,81E-02	-2,246	17	,038	
a. grup = experimental									

a. grup = experimental

Tabelul A.15.6. Indicatori statistici descriptivi pentru grupul experimental și cel de control la a doua măsurare – nivelul competențelor sociale și emoționale

Group Statistics

grup		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
constientizarea propriilor emotii a doua masurare	experimental	18	3,4722	1,0223	,2410
	control	18	3,3722	,5624	,1326
exprimarea propriilor emotii a doua masurare	experimental	18	3,3681	,8352	,1969
	control	18	3,1061	,5517	,1300
reglarea propriilor emotii a doua masurare	experimental	18	3,7679	,6330	,1492
	control	18	3,3033	,5760	,1358
independenta in exprimarea gandurilor si	experimental	18	3,7585	,2738	6,453E-02
	control	18	3,6172	,5017	,1182
prezentarea de sine a doua masurare	experimental	18	3,6250	,5018	,1183
	control	18	3,7083	,5087	,1199
flexibilitatea in emotii si comportamente a doua	experimental	18	3,6972	,5796	,1366
	control	18	3,3667	,5794	,1366
controlul impulsurilor a doua masurare	experimental	18	3,8991	,7155	,1686
	control	18	3,4289	,4687	,1105
empatia a doua masurare	experimental	18	3,8333	,6829	,1610
	control	18	3,4039	,5691	,1341
responsabilitatea in relatiile sociale a doua	experimental	18	4,1474	,6027	,1420
	control	18	3,7006	,3451	8,135E-02
gratificatia si sprijinul a doua masurare	experimental	18	3,8822	,6277	,1480
	control	18	3,6889	,3813	8,987E-02
rezolvarea de probleme a doua masurare	experimental	18	4,0536	,4891	,1153
	control	18	3,6767	,5481	,1292
angajamentul a doua masurare	experimental	18	3,7728	,7076	,1668
	control	18	3,3594	,3644	8,588E-02
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale	experimental	18	4,0144	,4429	,1044
	control	18	3,5889	,3724	8,777E-02
asertivitatea a doua masurare	experimental	18	3,9106	,6822	,1608
	control	18	3,6556	,3122	7,357E-02
comunicarea a doua masurare	experimental	18	3,9961	,7172	,1691
	control	18	3,6700	,5343	,1259
cooperarea a doua masurare	experimental	18	4,0352	,6308	,1487
	control	18	3,5117	,5183	,1222
gestionarea conflictelor a doua masurare	experimental	18	3,6944	,6290	,1483
	control	18	3,2917	,3194	7,528E-02

Tabelul A.15.7. Testul t-Student pentru eșantioane independente (comparație între grupul experimental și grupul de control la a doua măsurare) – nivelul competențelor sociale și emoționale

Independent Samples Test									
	t	df	Sig. (2-tailed)	t-test for Equality of Means			95% Confidence Interval of the Difference		
					Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
constientizarea propriilor emotii a doua masurare	,364	34	,718		,1000	,2750	-,4589	,6589	
exprimarea propriilor emotii a doua masurare	1,110	34	,275		,2619	,2359	-,2175	,7414	
reglarea propriilor emotii a doua masurare	2,303	34	,028		,4645	,2017	5,458E-02	,8745	
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor a doua masu	1,049	34	,302		,1413	,1347	-,1325	,4151	
prezentarea de sine a doua masurare	-,495	34	,624		-8,333E-02	,1684	-,4256	,2590	
flexibilitatea in emotii si comportamente a doua masurare	1,711	34	,096		,3306	,1932	-6,20E-02	,7231	
controlul impulsurilor a doua masurare	2,332	34	,026		,4702	,2016	6,053E-02	,8800	
empatia a doua masurare	2,050	34	,048		,4294	,2095	3,636E-03	,8553	
responsabilitatea in relatiile sociale a doua masurare	2,730	34	,010		,4468	,1637	,1142	,7795	
gratificatia si sprijinul a doua masurare	1,117	34	,272		,1933	,1731	-,1585	,5451	
rezolvarea de probleme a doua masurare	2,177	34	,037		,3769	,1732	2,504E-02	,7288	
angajamentul a doua masurare	2,203	34	,034		,4133	,1876	3,211E-02	,7946	
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive a doua masu	3,120	34	,004		,4256	,1364	,1484	,7027	
asertivitatea a doua masurare	1,442	34	,158		,2550	,1768	-,1044	,6144	
comunicarea a doua masurare	1,547	34	,131		,3261	,2108	-,1023	,7545	
cooperarea a doua masurare	2,721	34	,010		,5235	,1924	,1324	,9146	
gestionarea conflictelor a doua masurare	2,422	34	,021		,4028	,1663	6,487E-02	,7407	

Tabelul A.15.8. Indicatori statistici descriptivi pentru grupul de control – nivelul competențelor sociale și emoționale obținut la prima și a doua măsurare

Paired Samples Statistics ^a				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
constientizarea propriilor emotii prima masurare	3,2708	18	,6449	,1520
constientizarea propriilor emotii a doua masurare	3,3722	18	,5624	,1326
exprimarea propriilor emotii prima masurare	2,9653	18	,6443	,1519
exprimarea propriilor emotii a doua masurare	3,1061	18	,5517	,1300
reglarea propriilor emotii prima masurare	3,2937	18	,6341	,1495
reglarea propriilor emotii a doua masurare	3,3033	18	,5760	,1358
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima masurare	3,5278	18	,3888	9,163E-02
independenta in exprimarea gandurilor si a emotiilor a doua masurare	3,6172	18	,5017	,1182
prezentarea de sine prima masurare	3,5972	18	,7181	,1693
prezentarea de sine a doua masurare	3,7083	18	,5087	,1199
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare	3,3056	18	,6782	,1599
flexibilitatea in emotii si comportamente a doua masurare	3,3667	18	,5794	,1366
controlul impulsurilor prima masurare	3,4444	18	,5541	,1306
controlul impulsurilor a doua masurare	3,4289	18	,4687	,1105
empatia prima masurare	3,4603	18	,6228	,1468
empatia a doua masurare	3,4039	18	,5691	,1341
responsabilitatea in relatiile sociale prima masurare	3,6429	18	,3958	9,329E-02
responsabilitatea in relatiile sociale a doua masurare	3,7006	18	,3451	8,135E-02
gratificatia si sprijinul prima masurare	3,6667	18	,3882	9,151E-02
gratificatia si sprijinul a doua masurare	3,6889	18	,3813	8,987E-02
rezolvarea de probleme prima masurare	3,6458	18	,6392	,1507
rezolvarea de probleme a doua masurare	3,6767	18	,5481	,1292
angajamentul prima masurare	3,2889	18	,4296	,1013
angajamentul a doua masurare	3,3594	18	,3644	8,588E-02
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima masurare	3,5222	18	,4760	,1122
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive a doua masurare	3,5889	18	,3724	8,777E-02
asertivitatea prima masurare	3,6190	18	,3499	8,248E-02
asertivitatea a doua masurare	3,6556	18	,3122	7,357E-02
comunicarea prima masurare	3,5556	18	,6319	,1489
comunicarea a doua masurare	3,6700	18	,5343	,1259
cooperarea prima masurare	3,4815	18	,6311	,1488
cooperarea a doua masurare	3,5117	18	,5183	,1222
gestionarea conflictelor prima masurare	3,2986	18	,4093	9,648E-02
gestionarea conflictelor a doua masurare	3,2917	18	,3194	7,528E-02

a. grup = control

Tabelul A.15.9. Testul t-Student pentru măsuri repetate (comparații pentru grupul de control – nivelul competențelor sociale și emoționale obținut la prima și a doua măsurare)

	Paired Samples Test						
	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper			
constientizarea propriilor emotii prima masurare - constientizarea propriilor emotii a doua masurare	-,1014	,3296	7,769E-02	-,2653 6,253E-02	-1,305	17	,209
exprimarea propriilor emotii prima masurare - exprimarea propriilor emotii a doua masurare	-,1408	,2727	6,427E-02	-,2764 -5,24E-03	-2,191	17	,043
reglarea propriilor emotii prima masurare - reglarea propriilor emotii a doua masurare	-9,68E-03	,3125	7,365E-02	-,1651 ,1457	-,131	17	,897
independentia in exprimarea gandurilor si a emotiilor prima masurare - independentia in exprimarea gandurilor si a emotiilor a doua masurare	-8,94E-02	,2919	6,880E-02	-,2346 5,571E-02	-1,300	17	,211
prezentarea de sine prima masurare - prezentarea de sine a doua masurare	-,1111	,3805	8,968E-02	-,3003 7,810E-02	-1,239	17	,232
flexibilitatea in emotii si comportamente prima masurare - flexibilitatea in emotii si comportamente a doua masurare	-6,11E-02	,1808	4,261E-02	-,1510 2,879E-02	-1,434	17	,170
controlul impulsurilor prima masurare - controlul impulsurilor a doua masurare	1,556E-02	,1887	4,447E-02	-7,83E-02 ,1094	,350	17	,731
empatia prima masurare - empatia a doua masurare	5,643E-02	,1741	4,103E-02	-3,01E-02 ,1430	1,375	17	,187
responsabilitatea in relatii sociale prima masurare - responsabilitatea in relatii sociale a doua masurare	-5,77E-02	,2018	4,757E-02	-,1581 4,267E-02	-1,213	17	,242
gratificatia si sprijinul prima masurare - gratificatia si sprijinul a doua masurare	-2,22E-02	,1063	2,505E-02	-7,51E-02 3,063E-02	-,887	17	,387
rezolvarea de probleme prima masurare - rezolvarea de probleme a doua masurare	-3,08E-02	,1415	3,335E-02	-,1012 3,954E-02	-,924	17	,368
angajamentul prima masurare - angajamentul a doua masurare	-7,06E-02	,1849	4,357E-02	-,1625 2,137E-02	-1,619	17	,124
abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive prima masurare - abilitatea de a dezvolta relatii interpersonale pozitive a doua masurare	-6,67E-02	,1915	4,514E-02	-,1619 2,856E-02	-1,477	17	,158
asertivitatea prima masurare - asertivitatea a doua masurare	-3,65E-02	7,956E-02	1,875E-02	-7,61E-02 3,055E-03	-1,947	17	,068
comunicarea prima masurare - comunicarea a doua masurare	-,1144	,2096	4,941E-02	-,2187 -1,02E-02	-2,316	17	,033
cooperarea prima masurare - cooperarea a doua masurare	-3,02E-02	,1451	3,420E-02	-,1023 4,197E-02	-,883	17	,390
gestionarea conflictelor prima masurare - gestionarea conflictelor a doua masurare	6,944E-03	,1207	2,844E-02	-5,31E-02 6,695E-02	,244	17	,810

a. grup = control

Declarație privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Tufeanu Magda

11.09.2015

CURRICULUM VITAE

Nume: Tufeanu

Prenume: Magda

Studii

Începând cu 12.10.2010	Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova (Chișinău), specialitatea <i>Psihologie socială</i>
01.10.2010 – 15.07.2011	Curs de certificare pentru profesia didactică, Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
01.10.2008 – 15.07.2010	Masterand, specializarea <i>Consiliere educațională și intervenție în orientarea școlară și vocațională</i> , Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
26.06.2009 – 03.08.2009	Curs de formare a formatorilor, Agenția Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă, Iași, calificare - formator
01.10.2008 – 15.02.2009	Curs de formare profesională, specializarea <i>Evaluare în psihologia muncii, transporturilor și consiliere vocațională</i> , Fundația Academică „Petre Andrei”, Iași
01.10.2005 – 15.07.2008	Ciclu I de studii universitare (diplomă de licență), specializarea <i>Psihologie</i> , Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, calificare - psiholog
15.09.1982 – 15.06.1986	Liceul Internat „Costache Negruzzi” Iași, profilul <i>Matematică-fizică</i>

Domenii de interes științific: rolul creativității în dezvoltarea personală a adolescenților, psihologia educației, psihologie socială, consiliere și orientare în carieră

Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

1. Provocările societății contemporane - oportunități pentru psihologi – Caluschi M. și Tufeanu M., prezentată la Sesiunea Științifică Națională „Științele socio-umane și provocările societății contemporane”, organizată de Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane” - Filiala Iași a Academiei Române, Iași, 30 iunie 2011.
2. Un model holistic al cercetării și consilierii educaționale a adolescenților subrealizați în plan școlar – Tufeanu M., prezentată la Conferința Științifico-Practică Internațională Jubiliară a Universității Slavone din Chișinău, organizată de Universitatea Slavonă din Chișinău, Chișinău, 20-21 octombrie 2011.
3. Schimbarea socială și educația pentru schimbare – Tufeanu M., prezentată la Conferința Științifică Internațională cu tema „Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății” (ediția a II-a), organizată de Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe a Republicii Moldova și Universitatea Pedagogică de Stat

- „Ion Creangă” – Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Chișinău, 16 decembrie 2011.
4. Aspecte privind influența climatului familial asupra subrealizării în plan școlar a adolescenților – Tufeanu, M., prezentată la Conferința a VIII-a a psihologilor practicieni (cu participare internațională) cu tema „Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului”, organizată de Centrul de Diagnosticare și Reabilitare „Armonie” al Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, în parteneriat cu Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Asociația Psihologilor Practicieni din Moldova – Republica Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Catedra de Psihologie și Asociația Națională a Psihologilor de Familie din România, Chișinău, 18 mai 2012.
 5. Consilierea educațională a adolescenților subrealizați în plan școlar – Tufeanu M., prezentată la Sesiunea națională anuală de comunicări științifice cu tema „Dimensiuni contemporane ale dezvoltării. Fundalul românesc al sincronizării europene” (ediția a XX-a), organizată de Universitatea „Petre Andrei” din Iași în parteneriat cu Fundația Academică „Petre Andrei” și Academia Română – Filiala Iași Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”, Iași, 1-2 iunie 2012.
 6. Modalități de intervenție în vederea prevenirii fenomenului subrealizării în plan școlar – Tufeanu M., prezentată la The 16-th International Conference „Inventica 2012”, organizată de Autoritatea Națională pentru Cercetare Științifică, Institutul Național de Inventică Iași, Universitatea „Gh. Asachi”, Universitatea „George Enescu” Iași, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 13-15 iunie 2012.
 7. Impactul agresivității asupra subrealizării școlare a adolescenților – Tufeanu, M., prezentată la Simpozionul național, cu participare internațională „Agresorul și victima în cultura violenței”, organizat de Universitatea „Petre Andrei” din Iași în parteneriat cu Inspectoratul Județean de Poliție Iași, International Police Association și Direcția de Asistență Comunitară Iași, Iași, 15 iunie 2012.
 8. Rolul competențelor socio-emoționale în dezvoltarea adolescenților, în contextul societății cunoașterii – Tufeanu M., prezentată la Colocviul Internațional cu tema „Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul dezvoltării durabile”, dedicat aniversării de 20 de ani de la fondarea Universității Libere Internaționale din Moldova și organizat de Universitatea Liberă Internațională din Moldova – Facultatea de Psihologie și Asistență Socială și Institutul de Formare și Cercetare Socială, Chișinău, 15-16 octombrie 2012.
 9. Rolul stimulării competențelor sociale în reducerea comportamentelor agresive în școală în rândul adolescenților contemporani – Tufeanu M., prezentată la Conferința Științifică Internațională „Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare”, organizată de Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe a Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 16 noiembrie 2012.
 10. Consilierea educațională a adolescenților subrealizați în plan școlar – Tufeanu M., prezentată la Simpozionul Național „KREATIKON. Creativitate. Formare. Performanță” (ediția a X-a), organizat de Inspectoratul Școlar al Județului Iași, Casa Corpului Didactic, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Asociația Română de Psihologie Transpersonală, Asociația

Națională a Psihologilor de Familie din România, Palatul Copiilor și Școala „Alexandru Vlahuță”, Iași, 5-6 aprilie 2013.

11. Studiu asupra comportamentelor disruptive manifestate în clasă și în școală de către adolescenții subrealizați în domeniul școlar – Tufeanu M., prezentată la a IX-a Conferință Științifico-Practică Internațională a Psihologilor cu tema „Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă”, Chișinău, 24-25 mai 2013.
12. Antrenarea și dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale adolescenților subrealizați în plan școlar – Tufeanu M., prezentată la Sesiunea națională anuală de comunicări științifice cu tema „Dimensiuni contemporane ale dezvoltării. Fundalul românesc al sincronizării europene” (ediția a XXI-a), organizată de Universitatea „Petre Andrei” din Iași în parteneriat cu Fundația Academică „Petre Andrei” și Academia Română – Filiala Iași Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”, Iași, 29-31 mai 2013.
13. The relationship between academic underachievement and engagement in school among adolescents – Tufeanu M., prezentată la The First International Congress on Student’s Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education, organizat de Institutul pentru Educație, Universitatea din Lisabona, în colaborare cu Fundația pentru Știință și Tehnologie din Portugalia, Lisabona, 15-17 iulie 2013.
14. Nivelul competențelor sociale și emoționale în rândul adolescenților subrealizați în plan școlar. Studiu exploratoriu – Tufeanu, M., prezentată la Conferința Națională a Psihologilor Școlari (cu participare internațională): Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar, ediția a IV-a, organizată de Universitatea din Oradea, Colegiul Psihologilor din România, Asociația Națională a Psihologilor Școlari, Băile Felix, 25-26 octombrie 2013.

Lucrări științifice publicate:

1. Tufeanu M. 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”, 2011, p. 303-310, ISBN 978-9975-46-107-8.
2. Tufeanu M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: Psihologie. Revistă științifico-practică, 2012, nr. 3, p. 3-15, ISSN 1857-2502.
3. Tufeanu M. Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: Romanian Journal of School Psychology, 2012, vol. 5, nr. 10, p. 55-75, ISSN 2248-244X.
4. Tufeanu M. 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, 2012, p. 114-118, ISBN 978-9975-4337-2-3.
5. Tufeanu M. Modalități de intervenție în vederea prevenirii fenomenului subrealizării în plan școlar. În: Materialele The 16th International Conference „Inventica 2012”. Iași: Performantica, 2012, p. 513-520, ISSN: 1844-7880.

6. Tufeanu M. Consilierea educațională a adolescenților subrealizați în plan școlar. În: Simpozionul Național cu Participare Internațională „KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță”. Iași: PIM, 2013, p. 582-587, ISSN 2068-1372.
7. Tufeanu M. 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, 2013, p. 62-69, ISBN 978-9975-4454-8-1.
8. Tufeanu M. 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, 2013, p. 336, ISBN 978-989-98314-3-8.
9. Tufeanu, M. 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. Băile Felix, România: Universitatea din Oradea, 2013, p. 68-69. ISSN 2344-407X, ISSN-L 2344-407X
10. Tufeanu M., Robu V. The assesement of social and emotional competences in adolescents: Constructing and experimenting a multidimensional questionnaire. În: Romanian Journal of School Psychology, 2013, vol. 6, nr. 12, p. 36-65, ISSN 2248-244X.
11. Tufeanu M. Relația dintre competențele sociale și emoționale și rezultatele școlare ale adolescenților. În: Revista de Psihologie, 2014a, vol. 60, nr. 3, p. 243-252, Cod CNCIS: 579
12. Tufeanu M. Gender differences in emotional and social competences: A comparative study on Romanian adolescents. În: Romanian Journal of School Psychology, 2014b, vol. 7, nr. 14, p. 39-48, , ISSN 2248-244X

Apartenența la societăți/asociații științifice naționale, internaționale:

1. Membru fondator al *Asociației Naționale a Psihologilor de Familie din România* (din 2007)
2. Membru în *Asociația Națională a Psihologilor Școlari* (din 2011)
3. Membru în *Colegiul Psihologilor din România* (din 2009)

Limbi străine cunoscute: limba maternă – română, limba franceză – bine, limba engleză – bine

Date de contact (serviciu):

Adresă: Universitatea Petre Andrei din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Str. Dimitrie Mangeron, nr.49, 700050, Et. II, Iași, România, Telefon/Fax: (+ 004) 215 190

Telefon: (+ 004) 0740 856 916

E-mail: tufeanumagda@yahoo.com